

21

EL ENFOQUE

**PASADO-PRESENTE-FUTURO PARA LA ENSEÑANZA DE LA
EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS**



EL ENFOQUE

PASADO-PRESENTE-FUTURO PARA LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

THE PAST-PRESENT-FUTURE APPROACH FOR THE TEACHING OF SPEAKING SKILLS IN ENGLISH

Reinier Renda-Samón¹

E-mail: rrenda@ucf.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6274-3645>

Clara Alina Escalona-Falcón²

E-mail: claraa@uo.edu.cu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2860-3108>

¹ Universidad de Cienfuegos "Carlos Rafael Rodríguez" Cuba.

² Universidad de Oriente. Cuba.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Renda-Samón, R., & Escalona-Falcón, C. A. (2026). El enfoque pasado-presente-futuro para la enseñanza de la expresión oral en inglés. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 9(5), 194-203.

Fecha de presentación: 22/06/2026

Fecha de aceptación: 17/07/2026

Fecha de publicación: 01/09/2026

RESUMEN

La enseñanza de la expresión oral en inglés como lengua extranjera representa un desafío pedagógico significativo, especialmente en contextos donde la práctica comunicativa auténtica es limitada. Este artículo de revisión examina la efectividad del enfoque pasado-presente-futuro para desarrollar la fluidez y coherencia oral en estudiantes de inglés. Este enfoque estructura el discurso en tres momentos temporales, lo que permite a los aprendices organizar sus ideas de manera lógica mientras practican tiempos verbales esenciales y vocabulario contextualizado. La revisión bibliográfica realizada permite señalar limitaciones, como la posible rigidez en discursos más espontáneos y la necesidad de complementar este enfoque con tareas que fomenten la interacción libre. Se concluye que el enfoque pasado-presente-futuro es una herramienta valiosa dentro de un enfoque comunicativo, especialmente para niveles intermedios, siempre que se integre con otros enfoques o estrategias que promuevan la negociación de significado y la retroalimentación correctiva.

Palabras clave:

Expresión oral, enfoque pasado-presente-futuro.

ABSTRACT

Teaching speaking skills in English as a foreign language represents a significant pedagogical challenge, especially in contexts where authentic communicative practice is limited. This review article examines the effectiveness of the past-present-future approach as a didactic strategy to develop oral fluency and coherence in English learners. This approach structures discourse into three temporal moments, allowing learners to organize their ideas logically while practicing essential verb tenses and contextualized vocabulary. The literature review conducted points out limitations, such as potential rigidity in more spontaneous speech and the need to complement the approach with tasks that foster a free interaction. It is concluded that the past-present-future approach is a valuable tool within a communicative approach, especially for intermediate levels, provided it is integrated with other approaches and strategies that promote meaning negotiation and corrective feedback.

Keywords:

Speaking skills, past-present-future approach.

INTRODUCCIÓN

La habilidad de expresarse oralmente en inglés se ha consolidado como una competencia fundamental en el contexto de la globalización, la movilidad académica y el intercambio cultural. En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la expresión oral es a menudo considerada el indicador más visible del dominio lingüístico, aunque paradójicamente, su instrucción sistemática sigue siendo un desafío pedagógico persistente (Burns, 2019; Intriago Burgos & Cedeño Macías, 2023).

En el contexto europeo, la enseñanza del inglés se caracteriza por un fuerte anclaje en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual promueve un enfoque orientado a la acción y al desarrollo de competencias comunicativas. Países como España, Alemania o los Países Bajos han integrado metodologías como el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) y el AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), priorizando la fluidez y la interacción auténtica en el aula (Richards, 2015).

La enseñanza de la expresión oral en inglés en España presenta una serie de características metodológicas y contextuales que determinan su desarrollo en el sistema educativo. No obstante, aunque el currículo oficial promueve un enfoque comunicativo, en la práctica muchas aulas mantienen un enfoque híbrido donde la gramática y la traducción siguen teniendo un peso significativo.

En los Países Bajos, la enseñanza aprendizaje de la expresión oral en inglés se distingue por un enfoque comunicativo altamente efectivo, una exposición temprana e intensiva a la lengua, y unas condiciones estructurales que sitúan al país entre los primeros puestos de Europa en dominio del inglés. En primer lugar, el marco normativo se sustenta en los currículos nacionales (*kerndoelen*) establecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, que integran el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como base para la planificación, la enseñanza y la evaluación (Consejo de Europa, 2020).

Por el contrario, en América Latina, la enseñanza del inglés enfrenta limitaciones estructurales, como la falta de exposición al idioma fuera del aula, recursos insuficientes y una tradición pedagógica que aún privilegia la gramática y la traducción sobre la comunicación oral (Cronquist & Fiszbein, 2017). Aunque existen esfuerzos por adoptar enfoques comunicativos, la realidad en países como Colombia, México o Brasil muestra una brecha significativa entre las políticas lingüísticas y su implementación efectiva.

Si bien los planes de estudio suelen abordar los tiempos verbales de forma aislada, presente simple para rutinas, pasado simple para narraciones y futuro para planes, la práctica oral rara vez integra estos marcos temporales de manera dinámica y contextualizada.

Esta desconexión es particularmente problemática porque la capacidad de alternar fluidamente entre el pasado, el presente y el futuro es esencial para narrar experiencias, expresar hipótesis o describir procesos. La enseñanza de la expresión oral, tanto en Europa como en América Latina, suele fragmentar estos ejes temporales, impidiendo que los estudiantes desarrollen una competencia discursiva que les permita organizar su discurso de manera coherente a lo largo del tiempo (Nunan, 2015). Por lo tanto, pudiera decirse que la falta de integración entre la práctica oral y la enseñanza integrada de los tiempos verbales constituye una limitación significativa que afecta la calidad del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

En los casos referidos con anterioridad, la enseñanza de la expresión oral en inglés comparte desafíos estructurales y metodológicos similares, aunque cada país presenta particularidades derivadas de sus contextos educativos, políticos y sociolingüísticos. En tal sentido, en todos los casos, la enseñanza del inglés se ha impulsado mediante políticas lingüísticas nacionales que buscan mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, pero la implementación enfrenta obstáculos comunes como la insuficiencia de horas lectivas, la formación limitada del profesorado y la falta de exposición auténtica a la lengua fuera del aula (Cronquist & Fiszbein, 2017).

En Brasil, por ejemplo, se ha implementado la Base Nacional Común Curricular (BNCC) que introduce el inglés como lengua extranjera obligatoria desde el 6.º año de educación primaria, con un enfoque en la oralidad y la interculturalidad, aunque, según refieren el Ministerio de Educación de ese país (Brasil. Ministério da Educação, 2018), existe una marcada heterogeneidad en la formación del profesorado, con muchos docentes que no dominan el inglés de manera fluida, lo cual obstaculiza la enseñanza aprendizaje de la expresión oral como habilidad.

En el contexto cubano, por otro lado, la enseñanza de la expresión oral en inglés se ha caracterizado por una evolución metodológica significativa en los últimos 30 años, transitando desde un enfoque estructuralista y gramatical hacia un modelo comunicativo e intercultural, aunque condicionado por limitaciones materiales y contextos específicos de implementación. Durante la década de 1990, se priorizaron metodologías tradicionales basadas en la repetición de estructuras gramaticales, la memorización de diálogos y la traducción, con un énfasis limitado en la producción oral espontánea.

A partir del año 2000, con la implementación de la tercera revolución educacional y la introducción de los nuevos programas de estudio, se adoptó oficialmente el Enfoque Comunicativo como base metodológica para la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad (Cuba. Ministerio de Educación de Cuba, 2004). Este enfoque prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa, con especial

atención a la expresión oral, mediante actividades como juegos de rol, simulaciones, debates, trabajo en parejas y grupos pequeños, y presentaciones orales sobre temas de interés social y cultural.

En la educación superior, particularmente en la formación de profesores de inglés y en carreras como Turismo y Relaciones Internacionales, se han incorporado metodologías complementarias como el Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Language Teaching) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), que fomentan la interacción oral auténtica y el uso del inglés en contextos profesionales reales (Intriago Burgos & Cedeño Macías, 2023). Un rasgo distintivo del contexto cubano es el uso generalizado de la televisión educativa y los materiales audiovisuales como recurso didáctico para la enseñanza del inglés.

Entre los factores contextuales que influyen en la enseñanza de la expresión oral destacan la formación del profesorado, que ha mejorado significativamente en las últimas dos décadas con la creación de programas de licenciatura en Educación con especialización en Lenguas Extranjeras, aunque persisten desafíos relacionados con el nivel de competencia oral de los docentes en activo; el tamaño de los grupos y la limitada exposición al inglés fuera del aula, dado que el acceso a internet, a medios de comunicación en inglés y a hablantes nativos es restringido, lo que obliga a los docentes a maximizar el tiempo de práctica oral durante las horas de clase (Intriago Burgos & Cedeño Macías, 2023).

En los últimos años, con la expansión gradual del acceso a internet y la disponibilidad de plataformas digitales, se han comenzado a incorporar recursos en línea y aplicaciones móviles para complementar la práctica oral fuera del aula, aunque esta tendencia aún es incipiente y desigual.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, sustentado en una investigación documental de tipo descriptiva y de revisión bibliográfica, orientada al análisis del enfoque pasado-presente-futuro (PPF) como estrategia para la enseñanza de la expresión oral en inglés como lengua extranjera. La investigación se centró en la recopilación, organización, análisis e interpretación crítica de literatura científica especializada relacionada con la didáctica de lenguas extranjeras, el desarrollo de la competencia comunicativa, la enseñanza de la expresión oral, el aprendizaje basado en tareas y las principales teorías de adquisición de segundas lenguas.

La búsqueda bibliográfica se realizó en libros, artículos científicos y documentos académicos de reconocido prestigio, priorizando publicaciones relacionadas con el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, la teoría sociocultural, la hipótesis del input, la hipótesis

del output, la teoría de la procesabilidad y las estrategias de aprendizaje autorregulado. Posteriormente, las fuentes fueron sometidas a un proceso de análisis de contenido para identificar los fundamentos teóricos, las potencialidades, las limitaciones y las posibilidades de aplicación del enfoque PPF en el desarrollo de la expresión oral en inglés.

Como método de análisis se empleó el análisis documental, complementado con los métodos teóricos de análisis-síntesis e inducción-deducción. El análisis-síntesis permitió descomponer la información recopilada en categorías conceptuales y posteriormente integrarla en un marco explicativo coherente, mientras que la inducción-deducción facilitó la formulación de interpretaciones generales a partir de los hallazgos reportados en la literatura y su contraste con los fundamentos teóricos del enfoque PPF. Asimismo, se utilizó el método histórico-lógico para examinar la evolución de la enseñanza de la expresión oral en distintos contextos educativos y comprender el surgimiento del enfoque analizado.

La información obtenida fue organizada en categorías de análisis relacionadas con: fundamentos teóricos del enfoque pasado-presente-futuro, relación con las teorías de adquisición de segundas lenguas, integración de los tiempos verbales, tipos de tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral y aplicaciones pedagógicas del enfoque. A partir de estas categorías se realizó una interpretación crítica de la evidencia disponible, identificando coincidencias, aportes y limitaciones reportadas en la literatura científica.

Finalmente, los resultados del análisis permitieron elaborar una propuesta explicativa sobre la utilidad del enfoque pasado-presente-futuro como recurso didáctico para favorecer la organización temporal del discurso oral, la integración progresiva de los tiempos verbales y el fortalecimiento de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

DESARROLLO

La constante evolución que caracteriza a la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas ha transitado desde métodos centrados en la gramática y la traducción hacia enfoques comunicativos que privilegian el uso funcional del lenguaje en contextos reales. Sin embargo, en los últimos años ha emergido una perspectiva pedagógica que busca integrar la dimensión temporal del aprendizaje de manera explícita: el enfoque pasado-presente-futuro (PPF).

Este enfoque, también conocido como temporal scaffolding approach o diachronic communicative approach, propone que el aprendizaje de una lengua extranjera se potencie cuando los estudiantes son capaces de conectar sus experiencias lingüísticas previas, sus necesidades

comunicativas actuales y sus proyecciones futuras de uso del idioma (Larsen-Freeman & Cameron, 2008).

El presente epígrafe tiene como objetivo analizar en profundidad el enfoque pasado-presente-futuro en la enseñanza de lenguas extranjeras, examinando sus fundamentos teóricos, sus beneficios pedagógicos, las restricciones que presenta y su posible aplicación específica para el desarrollo de la expresión oral en inglés. La relevancia de este análisis radica en que la expresión oral constituye una de las habilidades más complejas de desarrollar en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues implica no solo el conocimiento lingüístico, sino también la capacidad de procesar información en tiempo real, interactuar con interlocutores y negociar significado en contextos dinámicos (Brown, 1981).

El enfoque PPF ofrece un marco estructurado para abordar estas demandas desde una perspectiva temporal que integra la reflexión metacognitiva, la práctica contextualizada y la planificación estratégica. El enfoque pasado-presente-futuro no surge como un método independiente, sino como una síntesis de diversas corrientes pedagógicas y psicolingüísticas que han reconocido la importancia de la dimensión temporal en el aprendizaje.

Sus raíces pueden rastrearse en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente en el concepto de zona de desarrollo próximo, que establece una distinción entre lo que el aprendiz puede hacer de manera independiente (presente), lo que puede lograr con ayuda (futuro inmediato) y lo que ha consolidado previamente (pasado). Esta perspectiva temporal del desarrollo cognitivo sienta las bases para entender el aprendizaje como un proceso continuo que integra experiencias previas, capacidades actuales y potencialidades futuras.

Asimismo, el enfoque PPF se nutre de los principios del aprendizaje autorregulado que describe el aprendizaje como un ciclo que comprende fases de planificación (futuro), ejecución (presente) y reflexión (pasado). En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta visión cíclica del aprendizaje permite a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso, identificar fortalezas y debilidades, y establecer metas realistas para su desarrollo lingüístico (Oxford, 2017).

El enfoque pasado-presente-futuro se alinea con diversas teorías de adquisición de segundas lenguas que enfatizan la naturaleza dinámica y temporal del aprendizaje. En primer lugar, la teoría de la procesabilidad de Pienemann (1998) sostiene que los aprendices de una lengua extranjera atraviesan etapas predecibles de desarrollo gramatical, donde cada etapa se construye sobre la anterior. El enfoque PPF permite a los docentes diseñar intervenciones pedagógicas que reconozcan el nivel actual de desarrollo del estudiante (presente), partan de los conocimientos ya adquiridos (pasado) y apunten hacia el siguiente estadio de desarrollo (futuro). Esta alineación

temporal facilita una enseñanza que respeta los tiempos naturales de adquisición y evita la sobrecarga cognitiva.

En segundo lugar, la hipótesis del input comprensible de Krashen (1985) postula que la adquisición ocurre cuando los aprendices están expuestos a input lingüístico que se encuentra ligeramente por encima de su nivel actual de competencia. Asimismo, este enfoque operacionaliza este principio al permitir que los docentes seleccionen materiales y actividades que conecten el input pasado (conocimiento previo), el input presente (contenido actual) y el input futuro (contenido que se anticipa). Esta conexión temporal no solo facilita la comprensión, sino que también promueve la retención a largo plazo al anclar el nuevo conocimiento en experiencias lingüísticas previas.

En tercer lugar, la hipótesis del output de Swain (2005) sostiene que la producción lingüística, particularmente aquella que ocurre en contextos de interacción significativa, desempeña un papel crucial en la adquisición al obligar a los aprendices a procesar el lenguaje de manera más profunda. El enfoque PPF integra esta perspectiva al proponer que las actividades de expresión oral se diseñen en tres momentos temporales: en el pasado, los estudiantes reflexionan sobre experiencias comunicativas previas; en el presente, practican habilidades orales en contextos simulados o reales; y en el futuro, planifican estrategias para enfrentar situaciones comunicativas venideras. Esta estructura temporal maximiza las oportunidades de output significativo y fomenta la automatización de procesos lingüísticos.

La relación teórica entre la competencia comunicativa, conceptualizada inicialmente por Hymes (1972) y posteriormente desarrollada por Canale & Swain (1980), el enfoque PPF se establece al abordar cada una de sus dimensiones desde una perspectiva temporal. En cuanto a la competencia gramatical, el enfoque PPF permite que los estudiantes consoliden estructuras lingüísticas previas (pasado) mientras se exponen a nuevas formas gramaticales (presente) y anticipan aquellas que necesitarán en contextos futuros (futuro). Esta progresión temporal facilita la interiorización gradual de reglas gramaticales y reduce la ansiedad asociada con la introducción abrupta de contenido nuevo. Por ejemplo, un estudiante que ha aprendido el presente simple (pasado) puede practicar el presente continuo (presente) mientras se prepara para narrar experiencias pasadas usando el pasado simple (futuro).

El planteamiento anterior describe una progresión pedagógica temporal en la que un estudiante de inglés como lengua extranjera avanza a través de tres tiempos verbales, no de manera aislada, sino conectados por una lógica de aprendizaje que integra lo ya conocido, lo que se está practicando y lo que se anticipa como próximo objetivo. Esta progresión sigue la estructura del enfoque PPF y se argumenta como sigue:

1. Pasado (Conocimiento Consolidado): Presente Simple

El estudiante ya ha aprendido y practicado el presente simple (present simple). Este tiempo verbal se utiliza para expresar hechos generales, rutinas, hábitos y verdades universales. Ejemplos:

- “I wake up at 7:00 AM every day.”
- “Water boils at 100 degrees Celsius.”

En esta etapa, el estudiante puede producir y comprender oraciones en presente simple con relativa fluidez y precisión. Este conocimiento constituye la base lingüística sobre la cual se construirán los nuevos aprendizajes.

2. Presente (Práctica Activa): Presente Continuo

El estudiante se encuentra actualmente practicando el presente continuo (present continuous), que se utiliza para describir acciones que están ocurriendo en el momento de hablar o alrededor del momento presente. Ejemplos:

- “I am reading a book right now.”
- “She is studying for her exam this week.”

La conexión con el pasado (presente simple) es fundamental: el estudiante ya comprende la noción de “presente” como marco temporal, y ahora está aprendiendo a matizar ese presente distinguiendo entre acciones habituales (presente simple) y acciones en progreso (presente continuo). El docente puede aprovechar este contraste para facilitar la comprensión:

- “I usually drink coffee in the morning (present simple) but today I am drinking tea (present continuous).”

3. Futuro (Objetivo Próximo): Pasado Simple

El estudiante se está preparando para aprender el pasado simple (past simple), que se utiliza para narrar acciones completadas en un momento específico del pasado. Ejemplos:

- “I visited my grandmother yesterday.”
- “They played soccer last weekend.”

La preparación para este nuevo tiempo verbal implica que el docente anticipe las estructuras y el vocabulario que el estudiante necesitará. Por ejemplo, se pueden introducir adverbios de tiempo como yesterday, last week, ago y verbos irregulares comunes, mientras el estudiante aún está practicando el presente continuo. Esta preparación anticipada reduce la ansiedad y facilita la transición cuando el pasado simple se convierta en el foco principal de la instrucción. La Figura 1 representa visualmente la progresión temporal y las conexiones entre los tres tiempos verbales:



Figura 1. Progresión temporal y conexiones entre los tres tiempos verbales.

En relación con la competencia sociolingüística, el enfoque PPF promueve la conciencia sobre cómo el uso del lenguaje varía según el contexto temporal y social. Los estudiantes pueden reflexionar sobre cómo han utilizado el lenguaje en situaciones pasadas (por ejemplo, saludos formales e informales), analizar cómo lo utilizan en el presente y proyectar cómo necesitarán adaptar su lenguaje en contextos futuros (como entrevistas de trabajo o presentaciones académicas). Esta reflexión temporal fomenta una comprensión más profunda de la adecuación sociolingüística y prepara a los estudiantes para navegar situaciones comunicativas diversas.

Tipos de tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral en inglés. Su relación con el enfoque PPF

Como se ha descrito con anterioridad, el desarrollo de la expresión oral en inglés como lengua extranjera requiere de un enfoque pedagógico que trascienda la mera repetición de patrones lingüísticos y se centre en la comunicación auténtica y significativa. Las tareas comunicativas, entendidas como actividades que implican el uso del lenguaje para lograr un objetivo no lingüístico en un contexto de interacción real, constituyen el núcleo metodológico de los enfoques comunicativos y basados en tareas (Ellis, 2003). Estas tareas se fundamentan en el principio de que el aprendizaje de una lengua extranjera se facilita cuando los aprendices participan en actividades que requieren el uso del lenguaje para resolver problemas, intercambiar información o negociar significados en situaciones que se asemejan a contextos comunicativos reales (Long, 2015).

La investigación en aprendizaje de lenguas extranjeras ha demostrado que las tareas comunicativas promueven procesos cognitivos y lingüísticos esenciales para el desarrollo de la competencia oral. Entre estos procesos se incluyen la atención selectiva a formas lingüísticas, la negociación de significado, la modificación del output y la automatización de procesos productivos. Además, las tareas comunicativas generan oportunidades para que los aprendices practiquen la fluidez, la precisión y la complejidad lingüística en contextos que reflejan las demandas comunicativas del mundo real (Brown, 1981).

La literatura especializada ha propuesto diversas taxonomías para clasificar las tareas comunicativas según distintos criterios. Las principales categorías de tareas orientadas específicamente al desarrollo de la expresión oral en inglés y organizadas según su naturaleza interactiva y sus objetivos comunicativos, se presentan a continuación.

Tareas de Intercambio de Información

Las tareas de intercambio de información, también conocidas como tareas de transferencia de información, requieren que los aprendices compartan datos, hechos o detalles que poseen de manera individual para completar una actividad conjunta. Estas tareas se basan en el principio del vacío de información (information gap), según el cual cada participante posee información que el otro desconoce y necesita para completar la tarea. Ejemplos representativos incluyen:

- Descubrimiento de diferencias (spot the difference): Dos estudiantes poseen imágenes similares, pero no idénticas; deben describir oralmente sus imágenes para identificar las diferencias sin mirar la del compañero.
- Completar un mapa o diagrama: Un estudiante tiene un mapa completo mientras que el otro tiene una versión incompleta; el primero debe dar instrucciones orales para que el segundo complete los elementos faltantes.
- Rompecabezas de información (jigsaw): Cada estudiante posee una parte de una historia o conjunto de datos; deben compartir oralmente su información para reconstruir el texto completo o resolver un problema.

Estas tareas fomentan la negociación de significado, ya que los aprendices deben solicitar aclaraciones, reformular sus enunciados y verificar la comprensión mutua para lograr el objetivo comunicativo. La investigación ha demostrado que las tareas de intercambio de información generan una mayor cantidad de interacción y modificaciones del output que las actividades de práctica estructural.

Tareas de Opinión y Debate

Las tareas de opinión y debate requieren que los aprendices expresen, justifiquen y defiendan sus puntos de vista sobre temas diversos, sin que exista necesariamente una respuesta única o correcta. Estas tareas promueven el desarrollo de habilidades argumentativas y la capacidad de expresar matices, acuerdos y desacuerdos en la lengua meta. Ejemplos representativos incluyen:

- Debates estructurados: Los estudiantes se organizan en equipos a favor y en contra de una proposición (por ejemplo, “¿Debería prohibirse el uso de teléfonos móviles en las escuelas?”) y argumentan oralmente sus posiciones siguiendo turnos de intervención y réplicas.
- Discusiones en grupos de consenso: Los participantes deben llegar a un acuerdo sobre un tema controvertido

(por ejemplo, “¿Cuál es la solución más efectiva para reducir la contaminación en las ciudades?”) después de exponer y debatir sus opiniones individuales.

- Tormenta de ideas (brainstorming) y priorización: Los estudiantes generan ideas sobre un tema y luego deben negociar oralmente para establecer un orden de prioridad o seleccionar las opciones más relevantes.

Estas tareas promueven el uso de funciones comunicativas complejas como la opinión, la argumentación, la persuasión y la concesión, lo cual exige un mayor nivel de precisión y complejidad sintáctica por parte de los aprendices (Swain, 2005). Además, al no existir una respuesta predeterminada, los estudiantes deben centrarse tanto en el contenido como en la forma lingüística para expresar sus ideas de manera efectiva.

Tareas de Narración y Descripción

Las tareas de narración y descripción implican que los aprendices produzcan discurso monológico o dialógico para relatar eventos, experiencias personales o describir objetos, personas y lugares. Estas tareas son fundamentales para el desarrollo de la competencia discursiva, ya que requieren organizar la información de manera coherente y cohesionada (Brown, 1981). Ejemplos representativos incluyen:

- Narración de experiencias personales: Los estudiantes comparten oralmente anécdotas, viajes, recuerdos o eventos significativos de su vida, practicando el uso de tiempos verbales pasados y marcadores temporales.
- Descripción de imágenes o escenas: A partir de una fotografía, ilustración o pintura, los estudiantes describen oralmente los elementos visibles, las acciones representadas y las inferencias que pueden realizar.
- Reconstrucción de historias: Después de escuchar o leer el inicio de una historia, los estudiantes deben continuarla oralmente de manera individual o colaborativa, desarrollando secuencias narrativas coherentes.
- Relato de procedimientos: Los estudiantes explican oralmente cómo realizar una tarea específica (por ejemplo, cocinar una receta, ensamblar un objeto o seguir una ruta), practicando el uso de imperativos, secuenciadores y lenguaje instructivo.

La investigación ha demostrado que las tareas narrativas y descriptivas favorecen el desarrollo de la fluidez oral, ya que requieren que los aprendices mantengan un discurso extendido sin interrupciones prolongadas, al tiempo que deben prestar atención a la organización temporal y causal de los eventos.

Tareas de Resolución de Problemas

Las tareas de resolución de problemas presentan a los aprendices una situación problemática que deben analizar y resolver mediante la interacción oral y la toma de decisiones conjunta. Estas tareas integran habilidades

cognitivas superiores con el uso comunicativo del lenguaje, lo que las convierte en herramientas particularmente efectivas para el aprendizaje de lenguas (Ellis, 2003). Ejemplos representativos incluyen:

- Estudios de caso: Los estudiantes reciben información sobre una situación compleja (por ejemplo, un conflicto laboral, un dilema ético o un problema de gestión) y deben discutir oralmente las posibles soluciones, evaluando ventajas y desventajas.
- Supervivencia en situaciones hipotéticas: Se plantea una situación de emergencia (por ejemplo, quedar atrapados en una isla desierta o sobrevivir a un terremoto) y los estudiantes deben negociar oralmente qué elementos son prioritarios y qué acciones deben tomar.
- Análisis de dilemas morales: Los participantes discuten oralmente situaciones que implican conflictos de valores, debiendo justificar sus decisiones y considerar perspectivas alternativas.
- Planificación de eventos: Los estudiantes deben organizar oralmente todos los aspectos de un evento (una excursión, una fiesta, una campaña de concienciación), distribuyendo tareas, estableciendo cronogramas y resolviendo imprevistos.

Estas tareas requieren que los aprendices utilicen el lenguaje para funciones cognitivas complejas como el análisis, la síntesis, la evaluación y la toma de decisiones, lo cual promueve un procesamiento lingüístico más profundo.

Las tareas comunicativas descritas no operan de manera aislada en el desarrollo de la expresión oral, sino que se articulan de manera dinámica con el enfoque pasado-presente-futuro (PPF). Como se ha teorizado, el PPF constituye un marco temporal y cognitivo que organiza la experiencia del aprendizaje de lenguas en tres dimensiones interconectadas: el pasado como repertorio de conocimientos y experiencias previas, el presente como espacio de práctica y construcción activa, y el futuro como proyección de autonomía y transferencia a contextos reales. Cada tipo de tarea comunicativa se relaciona con estas dimensiones de manera específica, contribuyendo a la integración progresiva de la competencia oral.

La dimensión del pasado en el PPF se refiere a los conocimientos lingüísticos, las experiencias comunicativas y las estrategias de aprendizaje que el estudiante ha desarrollado antes de enfrentarse a una nueva tarea. Las tareas comunicativas se relacionan con esta dimensión de las siguientes maneras:

Las tareas de narración y descripción son particularmente relevantes para la dimensión del pasado, ya que requieren que los estudiantes activen y movilicen sus experiencias personales, recuerdos y conocimientos previos para producir discurso oral. Cuando un estudiante narra una experiencia de viaje, describe su lugar de origen o relata un evento significativo de su infancia, está recurriendo a

su memoria episódica y a su repertorio lingüístico almacenado en la memoria a largo plazo. Esta conexión con el pasado no solo proporciona contenido significativo para la comunicación, sino que también permite al aprendiz consolidar y reorganizar sus conocimientos lingüísticos previos en contextos de uso auténtico (Swain, 2005).

Las tareas de intercambio de información también se vinculan con el pasado en la medida en que los estudiantes deben recuperar y compartir datos, hechos o detalles que han aprendido o experimentado con anterioridad. Por ejemplo, en una tarea de completar un mapa, el estudiante que posee la información completa debe activar su conocimiento previo sobre vocabulario espacial, direcciones y preposiciones de lugar, así como su experiencia previa en dar instrucciones. Esta activación del conocimiento previo es fundamental para el andamiaje del nuevo aprendizaje, tal como lo señala Vygotsky (1978) al describir la zona de desarrollo próximo.

Por otro lado, la dimensión del presente en el PPF corresponde al momento de la interacción comunicativa en el aula, donde los estudiantes participan activamente en las tareas, negocian significados, reciben retroalimentación y construyen nuevos conocimientos lingüísticos. Todas las tareas comunicativas se desarrollan fundamentalmente en esta dimensión temporal, pero cada tipo de tarea enfatiza aspectos particulares:

Las tareas de opinión y debate se centran en el presente de la interacción, ya que requieren que los estudiantes construyan argumentos en tiempo real, respondan a las intervenciones de sus compañeros y ajusten su discurso según la dinámica de la conversación. Esta inmediatez comunicativa exige un procesamiento lingüístico rápido y flexibilidad cognitiva, lo que promueve la automatización de procesos productivos y el desarrollo de la fluidez oral (Skehan, 1998). La dimensión presente de estas tareas permite que los estudiantes practiquen la expresión de opiniones, la toma de turnos y la gestión de desacuerdos en un entorno protegido pero auténtico.

Las tareas de resolución de problemas también se desarrollan predominantemente en el presente, ya que implican un proceso de negociación colaborativa en el que los estudiantes deben analizar información, evaluar opciones y tomar decisiones conjuntas en tiempo real. Esta dimensión presente exige que los estudiantes utilicen el lenguaje como herramienta de pensamiento y acción, integrando funciones cognitivas y comunicativas de manera simultánea (Ellis, 2003). La interacción en el presente permite que los estudiantes experimenten con el lenguaje, cometan errores y reciban retroalimentación correctiva inmediata, lo cual favorece la reestructuración de sus sistemas lingüísticos.

La dimensión del futuro en el PPF se refiere a la capacidad del estudiante para transferir las habilidades comunicativas desarrolladas en el aula a situaciones de

comunicación real fuera del contexto educativo. Esta dimensión implica el desarrollo de la autonomía del aprendiz y la preparación para enfrentar desafíos comunicativos impredecibles en el mundo real. Cada tipo de tarea comunicativa contribuye a esta proyección futura de manera específica:

Las tareas de simulación y juegos de roles son particularmente relevantes para la dimensión del futuro, ya que recrean situaciones comunicativas auténticas que los estudiantes podrían enfrentar en contextos reales (por ejemplo, una entrevista de trabajo, una reserva de hotel, una consulta médica o una negociación comercial). Al participar en estas simulaciones, los estudiantes practican no solo el lenguaje específico de cada situación, sino también las estrategias comunicativas, las normas socioculturales y los patrones de interacción que necesitarán en el futuro. Esta preparación para el futuro reduce la ansiedad comunicativa y aumenta la confianza del estudiante para enfrentar situaciones reales.

Las tareas de debate y resolución de problemas también proyectan al futuro al desarrollar habilidades transversales como la argumentación, la negociación, el pensamiento crítico y la toma de decisiones colaborativa. Estas competencias son transferibles a múltiples contextos profesionales, académicos y sociales donde el inglés se utiliza como lengua franca. La capacidad de expresar y defender opiniones, analizar problemas complejos y llegar a acuerdos en inglés constituye una habilidad fundamental para la participación en comunidades globales de práctica.

La integración de los diferentes tipos de tareas comunicativas en el marco PPF requiere una planificación pedagógica que considere la progresión temporal y cognitiva del aprendizaje. Esta integración puede visualizarse como un proceso cíclico en el que cada dimensión alimenta y se retroalimenta de las demás:

- Fase de pasado: Se inicia con tareas de narración y descripción que activan los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, estableciendo un puente entre lo que ya saben y lo que van a aprender. Esta fase permite diagnosticar el nivel de partida y crear un contexto significativo para la nueva práctica.
- Fase de presente: Se introducen progresivamente tareas de intercambio de información, opinión y resolución de problemas que exigen una participación activa y una construcción colaborativa del conocimiento. Durante esta fase, el docente proporciona andamiaje, retroalimentación y oportunidades para la reflexión metalingüística, facilitando la internalización de nuevas estructuras y vocabulario.
- Fase de futuro: Se implementan tareas de simulación y proyectos integradores que requieren que los estudiantes apliquen de manera autónoma las habilidades desarrolladas en contextos que anticipan situaciones reales de comunicación. Esta fase promueve la

transferencia del aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa para la vida real.

La integración temporal de las tareas comunicativas en un marco como el PPF favorece no solo el desarrollo de la fluidez, precisión y complejidad oral, sino también la motivación y la percepción de relevancia del aprendizaje por parte de los estudiantes. Al conectar el pasado experiencial, el presente interactivo y el futuro aplicado, las tareas comunicativas adquieren un significado profundo que trasciende el aula de idiomas y prepara a los aprendices para una comunicación efectiva y autónoma en inglés.

CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada permite afirmar que el enfoque pasado-presente-futuro constituye un enfoque pedagógico sólido y accesible para la enseñanza de la expresión oral en inglés, particularmente en contextos de aprendizaje formal donde la exposición al idioma es restringida. Su principal fortaleza radica en proporcionar un andamiaje cognitivo y lingüístico que organiza el discurso en una secuencia temporal lógica, lo que facilita la recuperación de vocabulario y la aplicación correcta de tiempos verbales. Este andamiaje reduce significativamente la carga cognitiva del aprendiz, disminuyendo la ansiedad y aumentando la confianza al hablar.

Sin embargo, la revisión también advierte que este enfoque no debe aplicarse de manera aislada ni exacta. Su efectividad se incrementa cuando se integra en un enfoque comunicativo más amplio que incluya interacciones espontáneas, retroalimentación correctiva y actividades de negociación de significado.

REFERENCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brown, G. (1981). Teaching the spoken language. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 166-182. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9582.1981.tb00708.x>
- Burns, A. (2019). Concepts for teaching speaking in the English language classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 12(1), 1-11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1225673.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza/1680a52d53>

- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. [https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El aprendizaje del ingles en America Latina Kathryn Cronquist Ariel Fiszbein El Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El%20aprendizaje%20del%20ingles%20en%20America%20Latina%20Kathryn%20Cronquist%20Ariel%20Fiszbein%20El%20Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cuba. Ministerio de Educación de Cuba. (2004). Programas de estudio de inglés para la educación general. Editorial Pueblo y Educación.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Intriago Burgos, Y. A., & Cedeño Macías, L. M. (2023). Actividades didácticas e-learning para la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Revista Cubana de Educación Superior*, 42(3), 15–35. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/7906>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Martínez-Chiong, J. (2024). El enfoque de enseñanza tradicional y el aula invertida en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Sophia Research Review*, 1(3), 32-40. <https://doi.org/10.64092/31fkf852>
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge.
- Oxford, R. L. (2017). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context. Routledge.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 495–508). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Reinier Renda-Samón, Clara Alina Escalona-Falcón: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio. Xavier Quinonez-Ku: adquisición de datos, análisis e interpretación, revisión crítica del contenido.

Declaración ética:

El estudio aborda temas relacionados con estudiantes/personas vulnerables, pero se realizó únicamente mediante revisión documental, análisis de información secundaria o bases de datos públicas. No implicó la participación directa de seres humanos ni el manejo de información personal identificable.