

Los objetivos de aprendizaje en las actividades de clase de inglés

The learning outcomes in classroom activities in EFL teaching

Objetivos de aprendizagem nas atividades de aula de inglês

Recibido: 30/11/2023 | Revisado: 04/12/2023 | Aceptado: 05/12/2023 | Publicado: 08/12/2023

Nahum Samperio Sánchez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2408-1899>
Universidad Autónoma de Baja California, México
E-mail: nahum@uabc.edu.mx

Mayús Loaiza Espinosa

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6771-7798>
Universidad Autónoma de Baja California, México
E-mail: mayus.loaiza@uabc.edu.mx

Resumen

La elección de actividades para el aula tiene un impacto en el aprendizaje del idioma. Sin embargo, los docentes no siempre consideran un objetivo de aprendizaje para cada actividad; es decir, por qué y para qué se incluye cada actividad. Por lo tanto, esta investigación se propuso identificar si los docentes consideran los objetivos de aprendizaje en su planeación e identificar los más comunes en las actividades que eligen para el aula. Esta metodología de investigación cualitativa descriptiva recopiló datos a través de entrevistas semiestructuradas. Diez profesores en servicio y diez estudiantes-docentes participaron en el estudio. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido iterativo. Los resultados mostraron que los maestros no contemplan los objetivos de aprendizaje para cada actividad en su planeación, pero sí consideran un objetivo de aprendizaje para la lección. El análisis mostró que los objetivos de aprendizaje mayormente pertenecen a los dominios de aplicación y comprensión. Se concluyó que los docentes probablemente implementan actividades que van de la práctica controlada a la producción siguiendo el enfoque PPP. Los hallazgos pueden explicarse por la importancia que los docentes e instituciones le dan a la práctica y producción del idioma.

Palabras clave: Objetivo de aprendizaje; Actividades de aprendizaje; Enfoque PPP; Objetivos de aplicación; Objetivos de comprensión.

Abstract

The choice of learning activities has an impact on language learning. However, teachers do not always consider a learning outcome for each activity. Therefore, this research set out to identify if teachers consider learning outcomes in their planning, additionally, to identify the most common learning outcomes in the activities they choose for the classroom. This qualitative descriptive research methodology collected data through semi-structured interviews. Ten in-service teachers and ten student-teachers participated in the study. Data was analyzed using iterative content analysis. Results showed that teachers do not reflect learning outcomes for activities in their planning, but they do consider learning outcomes for their whole lessons. Analysis showed that outcomes mostly fall in the application and comprehension domains. It was concluded that teachers probably implement activities that go from controlled practice to production following the PPP approach. Results can be explained by the importance that teachers and institutions give to the practice and production of the language.

Keywords: Learning outcome; Learning activities; PPP approach; Application outcomes; Comprehension outcomes.

Resumo

A escolha de atividades para a sala de aula tem um impacto na aprendizagem da língua. No entanto, os professores nem sempre consideram um objetivo de aprendizagem para cada atividade; ou seja, por que e para que se inclui cada atividade. Portanto, esta pesquisa propôs identificar se os professores consideram os objetivos de aprendizagem em seu planejamento e identificar os mais comuns nas atividades que escolhem para a sala de aula. Esta metodologia de pesquisa qualitativa descritiva coletou dados por meio de entrevistas semiestructuradas. Dez professores em exercício e dez estudantes-professores participaram do estudo. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo iterativa. Os resultados mostraram que os professores não consideram os objetivos de aprendizagem para cada atividade em seu planejamento, mas consideram um objetivo de aprendizagem para a lição. A análise mostrou que os objetivos de aprendizagem pertencem principalmente aos domínios de aplicação e compreensão. Concluiu-se que os professores provavelmente implementam atividades que vão da prática controlada à produção, seguindo a abordagem PPP. Os achados podem ser explicados pela importância que os professores e as instituições atribuem à prática e produção da língua.

Palavras-chave: Objetivo de aprendizagem; Atividades de aprendizagem; Abordagem PPP; Objetivos de aplicação; Objetivos de compreensão.

1. Introducción

Es común pensar en alcanzar objetivos grandes en el aprendizaje del inglés y este objetivo final es el dominio de la lengua. El dominio de la lengua se refiere a la habilidad y competencia de una persona para utilizar un idioma de manera efectiva y fluida y esto implica tener un conocimiento sólido de la gramática, vocabulario, pronunciación, estructuras lingüísticas y reglas de uso del idioma. El dominio de la lengua, además, implica ser capaz de comprender y expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita. Sin embargo, para alcanzar dicho dominio como objetivo final es necesario considerar objetivos de aprendizaje más pequeños que contribuyan al logro de objetivos mayores. Es decir, el objetivo de aprendizaje en las actividades que se realizan en el aula que pueden no ser diseñadas, elegidas, y consecuentemente usadas, de manera razonada para el desarrollo de habilidades lingüísticas en el aula.

2. Revisión de la Literatura

La columna vertebral de una metodología didáctica son las actividades que los alumnos realizan en clase, y los profesores las seleccionan en función de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y de sus teorías y enfoques pedagógicos. En el aula, una de las funciones del profesor es ser un organizador, lo que implica seleccionar el enfoque que adoptará para impartir la lección, las técnicas de enseñanza, los objetivos, las actividades y los materiales, y "estas creencias y valores sirven de trasfondo para gran parte de la toma de decisiones y la acción de los profesores" (Richards, 1996: 284).

En este sentido, Richards y Lockhart (1994) afirmaron que las actividades son, por tanto, "las unidades estructurales básicas de planeación y acción en el aula" (p.161), ya que la base de una clase de idiomas es una secuencia de actividades que dirige a objetivos más grandes. En otras palabras, las actividades constituyen estrategias didácticas estructuradas para alcanzar un objetivo de aprendizaje. A la hora de diseñar actividades de aprendizaje para el aula, Nodirovna y Temirovna (2022) explicaron que es imprescindible que los profesores tengan en cuenta los tipos de actividades que fomentarán el desarrollo de las habilidades y los conocimientos necesarios para adquirir satisfactoriamente el idioma.

Al planear una lección, los profesores deben considerar el tiempo, los patrones de interacción, los materiales y recursos, los problemas y las soluciones, junto con las actividades y sus objetivos de aprendizaje. Ur (2012) sugirió considerar factores en la planeación para clase de inglés que incluyen la actividad y los objetivos, los materiales y el tiempo, así como lo que se va a enseñar y a revisar. Del mismo modo, Harmer (2001) afirmó que el plan de clase debe contener la descripción de la clase y su relación con clases posteriores y anteriores, los objetivos de la lección, las actividades, los procedimientos y el tiempo y, por último, los problemas y las posibles soluciones contemplando el nivel de lenguaje de los estudiantes, su formación y bagaje cultural, así como su motivación y sus estilos de aprendizaje. A su vez, Xaydarova (2022) sugirió que, durante el proceso de planeación de clase, los profesores determinan el tema de la lección, los objetivos o resultados deseados que se derivan del tema, y las estrategias de enseñanza y actividades. Ella señala que los materiales y los recursos se seleccionan de acuerdo con los objetivos. Sin embargo, los profesores podrían incluir actividades sin considerar deliberadamente los objetivos de aprendizaje que se derivarán de la realización de una actividad.

Cuando se trata de educación, las actividades son "las cosas que los alumnos y los facilitadores hacen, dentro de los eventos de aprendizaje, con la intención de lograr los resultados de aprendizaje deseados." (Caladine, 2008, p.510), que es el objetivo de la actividad de aprendizaje; es decir, la razón final por la que un alumno realizará una actividad. Por su parte, Samperio (2017) afirmó que la "Actividad es todo procedimiento destinado a estimular el aprendizaje para ensayar una habilidad que puede incluir, o no, una estrategia didáctica, un material y un objetivo, y que se desarrolla en un tiempo determinado." Como señaló Harmer (1998), "tiene que haber una buena razón para llevar una actividad al aula, aparte del hecho de que al profesor le guste o de que parezca interesante" (p. 123). Esta razón debería ser el cómo va a ayudar al estudiante a aprender más, mejor y en menor tiempo. Además, las actividades de aprendizaje no sólo influyen en el proceso

mental de los alumnos, sino que también pueden afectar a sus creencias, emociones, percepciones, actitudes y prácticas sociales. Por lo tanto, el objetivo de las actividades no se limita al ámbito cognitivo, las actividades también podrían apuntar a los aspectos afectivos y sociales.

2.1 Definición de objetivo de aprendizaje

Aunque el objetivo de aprendizaje difiere por su función de otros términos, como objetivos generales o específicos, meta y finalidad, a menudo se utiliza indistintamente. Por ejemplo, Graves (2000) menciona que para un curso existen metas generales, metas específicas, objetivos generales y objetivos específicos. Sin embargo, otros autores (Kennedy, 2006; Harden, 2002; DePaul University, s.f.) afirmaron que la diferencia reside en quién se centra y en el nivel de especificidad, siendo el objetivo del aprendizaje el más específico. Un objetivo o meta es una declaración general amplia que describe la intención docente; por lo tanto, desde la perspectiva de un profesor o institución, indica la dirección general de una experiencia de aprendizaje (Kennedy, 2006; DePaul University, s.f.). En un nivel inferior de especificidad, el objetivo de aprendizaje se centra en el contenido; es lo que el profesor pretende cubrir y, en la mayoría de los casos, no tiene resultados observables; por lo tanto, no se puede medir (Kennedy, 2006; Harden, 2002; DePaul University, s.f.). Cabe señalar que los términos competencia y objetivo de aprendizaje están estrechamente relacionados. García (2021) expuso que la competencia es la capacidad de aplicar los objetivos de aprendizaje en un contexto definido; no sólo describe elementos cognitivos, habilidades y conocimientos, sino que también abarca atributos interpersonales.

Sin embargo, "los objetivos de aprendizaje se han convertido en algo más común que las competencias a la hora de describir lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y/o sean capaces de demostrar al final de un módulo o programa". (Kennedy, 2006: 23). Los objetivos de aprendizaje son "cambios sostenibles en los conocimientos, habilidades o actitudes como consecuencia de la participación en actividades de aprendizaje" (Kyndt et al., 2016:7). En otras palabras, el objetivo de aprendizaje es lo que los alumnos logran al realizar la actividad. De este modo, la falta de actividades con objetivos bien definidos en una lección puede impactar negativamente el aprendizaje.

En concreto, en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, el objetivo de aprendizaje es lo que los alumnos hacen con el idioma que están practicando, utilizando y aprendiendo. Richards y Bohkle (2011) distinguieron entre objetivos de aprendizaje de lenguas a largo y a corto plazo, donde los objetivos a largo plazo son los determinados por el programa de estudios y los materiales didácticos asignados. Por otro lado, los objetivos a corto plazo son los que los profesores desarrollan para sus clases. Para lograr el aprendizaje de un idioma es fundamental que los profesores establezcan objetivos de aprendizaje claros que sean coherentes con las actividades seleccionadas. De este modo, los profesores pueden crear lecciones que tengan sentido y conduzcan de forma productiva al aprendizaje. Además, tanto los profesores como los estudiantes sabrán lo que el propio estudiante será capaz de hacer u obtener al final de una actividad.

Las actividades que los profesores planean para la clase pueden tener un propósito, pero no necesariamente un objetivo de aprendizaje definido que muestre una adquisición de conocimientos. Frecuentemente, las actividades se llevan a cabo con otros propósitos que también afectan al aprendizaje, pero que no se dirigen directamente a la adquisición de conocimientos y habilidades, por ejemplo, aumentar la motivación, crear cohesión, mejorar el ambiente de la clase, reducir la ansiedad y crear oportunidades para la práctica natural. Como ilustraron Gari y Vidyalyam (2020), "las actividades animan a interactuar y comunicarse satisfactoriamente con los demás. Las actividades persisten el esfuerzo del aprendizaje y crean un contexto para utilizar el lenguaje de forma significativa, disminuyen la ansiedad y permiten a los alumnos estudiar en un ambiente relajado y agradable." (p. 428). No obstante, debe de existir un balance entre actividades que persiguen desarrollar habilidades del lenguaje y actividades que ayuden a crear las condiciones para el aprendizaje considerando el tiempo para aprender el idioma.

2.2 Características de un objetivo de aprendizaje

Como coinciden muchas definiciones contrastadas por Kennedy (2006), los objetivos de aprendizaje se centran en el alumno: lo que el alumno ha alcanzado o es capaz de hacer con lo que se le ha enseñado. Esta característica de los objetivos de aprendizaje es clave porque permite tanto a los profesores como a los estudiantes identificar los resultados de una experiencia de aprendizaje. En este sentido, un objetivo de aprendizaje está centrado en el estudiante, es medible, conciso, significativo, alcanzable y basado en los resultados, tal y como lo describe la Universidad DePaul (s.f.). De manera similar, Chatterjee y Corral (2017) describieron las características de un objetivo en el acrónimo mnemotécnico *SMART* por sus siglas en inglés (*Specific, Measurable, Attainable, Relevant, and Time-bound*). Ellos ilustraron que los objetivos deben ser Específicos, Medibles, Alcanzables, Relevantes y Limitados en el tiempo. Específico se refiere a la acción que se llevará a cabo y por quién, Medible se refiere a que puede ser evaluado, Alcanzable es si es factible alcanzar el objetivo dentro de un marco de tiempo determinado con los recursos disponibles, Relevante se refiere a la correspondencia entre los objetivos, la evaluación y el método de instrucción, y, por último, Limitado en el tiempo se refiere a cuándo se logrará el objetivo. En resumen, el objetivo de aprendizaje debe ser observable y debe considerarse junto con la evaluación y los métodos de instrucción o técnicas de enseñanza, con el propósito de informar a los estudiantes qué conocimientos y habilidades obtendrán, además de proporcionar una estructura para evaluar la enseñanza y el aprendizaje (Azmahani et al., 2012: 24).

Además de incorporar las características *SMART*, los objetivos de aprendizaje se pueden formular teniendo en cuenta las características que la Taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo sugiere para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, ya que la redacción de los objetivos con un verbo que refleje el cambio esperado en el proceso de pensamiento de los alumnos, y la adquisición y uso del conocimiento proporcionan la base a los profesores para desarrollar los planes de estudio y exámenes; por consiguiente, guiar el proceso educativo como Bloom (1956) afirmó. En el dominio cognitivo, se prevé un cambio en el pensamiento del alumno y encierra una disposición de conductas de pensamiento que van de lo simple a lo complejo. Asimismo, Bloom (1956) aclaró que las categorías de conocimiento también pueden considerarse desde lo concreto hasta lo abstracto. Los niveles de pensamiento que comprende el dominio cognitivo son el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación, que a su vez se dividen en subcategorías.

En conjunto, esta forma de componer los objetivos del aprendizaje abarca los tipos de actividades ejecutadas por los alumnos y dentro del dominio cognitivo, ya que las actividades realizadas por los profesores y, por ejemplo, las actividades destinadas a reducir el estrés en clase o a crear cohesión de grupo no pueden medirse ni evaluarse. Sewagegn (2020) explicó que en la taxonomía de Bloom se clasifican los objetivos de aprendizaje y se identifica el cambio de comportamiento que se espera del alumno. Así mismo, Kennedy (2006) afirmó que la taxonomía de Bloom ha sido utilizada por muchos profesores puesto que esta lista de verbos proporciona una estructura a la evaluación del aprendizaje.

2.3 Trabajos anteriores sobre objetivos de aprendizaje

La investigación sobre los objetivos de aprendizaje a nivel de actividad es escasa; es decir, qué objetivos cumplirán los alumnos con cada actividad que se desarrolle en el aula. La mayoría de las investigaciones se han centrado en los objetivos de aprendizaje en lecciones, cursos o programas completos (Zhao et al., 2022; Aziz et al., 2012; García, 2021; Cinca et al., 2013). No obstante, Yamanaka y Wu (2014) investigaron la relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación en instituciones de educación superior de Estados Unidos recogiendo programas de profesores de 342 cursos diferentes, y recopilando 114 programas. Los resultados revelaron que las metas y los objetivos de aprendizaje eran vagos; por lo tanto, era difícil distinguir qué objetivos correspondían a cada una de las actividades de la lección. Sólo el 10,5% de los planes de estudio indicaban explícitamente qué actividades de la lección correspondían a los objetivos; además, descubrieron que los objetivos de aprendizaje no estaban escritos para dirigirse al estudiante. En este sentido, Aziz et al. (2012) analizaron los objetivos de

aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. Una parte significativa de los estudiantes que participaron en la encuesta no estaba segura o no estaba de acuerdo con que en las clases se le diera importancia a los objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, recomendaron diseñar planes que alineen los objetivos de aprendizaje planeados con actividades apropiadas.

La investigación ha demostrado que, en lo que respecta a objetivos de aprendizaje, los planes de clase de los profesores tienen deficiencias; Putri (2016) descubrió que, aunque entienden el desarrollo y los elementos de un plan de clase, los profesores no exponen los propósitos de aprendizaje. En la misma línea, la investigación realizada por Farid (2014) reveló que, aunque los profesores aplicaban una planeación sistemática, experimentaron complicaciones durante el proceso de selección de actividades. En el ámbito de la enseñanza de idiomas, los resultados de la investigación de Adjoe (2020) demostraron que las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios eran deficientes. Los estudiantes carecían de competencia en cinco áreas clave: información, comprensión, análisis, síntesis y evaluación, correspondientes a la taxonomía de Bloom. Por lo tanto, Adjoe (2020) recomendó que, para mejorar los cursos de enseñanza del inglés, es fundamental dar prioridad a los objetivos de aprendizaje haciéndolos claros e incluyéndolos en el esquema y la evaluación del curso. En la misma línea, Zhao et al. (2022) examinaron los objetivos del curso de inglés universitario de la Universidad Normal de Yuxi basándose en el dominio cognitivo de aprendizaje de Bloom. Los autores concluyeron que el programa de inglés carece de objetivos de pensamiento de nivel superior, aunque los profesores deberían tener plenamente en cuenta los seis niveles de objetivos didácticos a la hora de diseñar las actividades de enseñanza.

Las investigaciones anteriores han indicado la necesidad de una comprensión más exhaustiva de los objetivos de aprendizaje a nivel de actividades. Desde la perspectiva del profesor, la definición de los objetivos de aprendizaje y la selección de actividades resulta complicada a la hora de redactar su plan de clases. Además, los objetivos de aprendizaje no suelen incluirse en los planes de clase. Cuando se incorporan, la correspondencia entre objetivos y actividades no es clara, no está dirigida a los alumnos y se nota la ausencia de objetivos de un nivel de pensamiento superior. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos y destrezas por parte del alumno se ve afectada negativamente y conduce a una falta de competencia. Así pues, las implicaciones pedagógicas de esta investigación podrían ayudar a las instituciones y a los profesores de idiomas a tener en cuenta los objetivos de aprendizaje en las actividades que seleccionan para mejorar el aprendizaje. El objetivo principal de este estudio es identificar los objetivos de aprendizaje que los profesores consideran al elegir actividades para el aula de idiomas en un centro de idiomas en Tijuana, México, y la congruencia con las actividades que incluyen. Por tanto, los objetivos del siguiente estudio son identificar si los docentes consideran los objetivos de aprendizaje al seleccionar las actividades para el aula e identificar los objetivos de aprendizaje más comunes de las actividades en el aula de inglés.

3. Metodología

El enfoque adoptado en este estudio fue una metodología de investigación cualitativa descriptiva. Según Meyers (2019), la investigación cualitativa nos ayuda a comprender el contexto completo de cómo piensan, sienten o se comportan los seres humanos. Se pretendía identificar una descripción exhaustiva de los objetivos de aprendizaje y de los fundamentos que los profesores tienen en cuenta a la hora de elegir actividades para el aula de idiomas. El estudio exploró, analizó e intentó comprender las experiencias en la enseñanza a través del análisis de contenido de las entrevistas. De esta manera, en este estudio se recolectaron datos primarios a través de entrevistas semiestructuradas que permitieron registrar información valiosa de estudiantes-docentes y docentes en servicio en su campo laboral. Así pues, también se consideraron preguntas de seguimiento para mantener la conversación. Se pretendía que los participantes se sintieran cómodos con la intención de que elaboraran sus respuestas para poder identificar el fenómeno estudiado.

En el estudio participaron a diez profesores en servicio de un centro de idiomas de una universidad del norte de México y diez estudiantes-profesores de 6º, 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Facultad de

Idiomas de la misma universidad. La edad y la experiencia de aprendizaje variaron entre los participantes. Los participantes fueron codificados y numerados para mantener su anonimato: Profesora (FT), Profesor (MT) y Estudiante-profesora (FST).

Los datos recogidos de los participantes se transcribieron textualmente a partir de las grabaciones de las entrevistas. Las transcripciones fueron leídas detenidamente varias veces por los dos investigadores del estudio de forma independiente, lo que supuso un proceso cíclico e iterativo de análisis de datos. Se delimitaron las afirmaciones que ayudaban a identificar la respuesta a las preguntas de la investigación. A continuación, se identificaron y clasificaron los objetivos de aprendizaje y las formas de evaluar los objetivos. Los datos se refinaron en un proceso cíclico. Tras varias rondas de análisis, ambos investigadores compararon su codificación y analizaron su coherencia. La discusión permitió llegar a un consenso mutuo. El uso de objetivos en las actividades se identificó, categorizó y codificó en objetivos de aprendizaje bien definidos, objetivos de aprendizaje implícitos y resultados de aprendizaje no identificados en la actividad. Por último, se examinaron los datos para encontrar patrones y extraer conclusiones.

4. Resultados

Esta investigación se propuso conocer los objetivos de aprendizaje que los profesores tienen en mente a la hora de elegir e implementar actividades en el aula. Además, se pretendía identificar los objetivos más comunes que los profesores tienen en cuenta en las actividades y la forma más frecuente de evaluar dichos objetivos.

4.1 Resultados del aprendizaje al elegir las actividades de clase

En el proceso de planeación de las clases, los profesores deciden qué hacer y cómo organizar las lecciones. Las actividades son aspectos elementales de cada lección, y los profesores eligen las actividades en función de diferentes factores (Samperio, 2017). En este estudio, se intentó reconocer si los docentes consideraban un objetivo de aprendizaje al elegir las actividades, ya que es un elemento esencial en la planeación. Los resultados indicaron que los profesores contemplan los objetivos de aprendizaje cuando planean una lección o un conjunto de lecciones; por ejemplo, FT08 informó que consideraba "la meta y los objetivos para la lección"; sin embargo, esto se pudo observar principalmente cuando se les preguntó específicamente a los profesores si consideraban un objetivo de aprendizaje al planificar sus lecciones. Todos ellos informaron positivamente que planeaban los objetivos de aprendizaje, e incluso afirmaron que a veces este resultado se comparte con los alumnos. A modo de ejemplo, FT01 lo hace cuando trabaja con adultos, ya que éstos son capaces de comprender su intención al impartir la clase, pero no en el caso de los niños, ya que considera que los niños no se beneficiarían de ello.

Sin embargo, los objetivos no se reflejaron a la hora de elegir o diseñar las actividades. Las actividades se eligieron en función de diversos factores, como la cantidad de tiempo de clase (FT07, FST06), el libro de texto, que la actividad contribuya a ganar confianza, la creación de un entorno de clase cómodo y seguro, o incluso por entretenimiento y diversión. Por ejemplo, FT01, FST06 y FST01 afirmaron que "consideran que la actividad es entretenida y divertida". Del mismo modo, MT10 afirmó que él incluye actividades que fomenten la comunidad para que se conozcan. Es decir, actividades que creen confianza entre los mismos estudiantes. Por otro lado, la selección de actividades para el aula también tiene que ver con la variedad de habilidades que el docente desea que sus estudiantes desarrollen a través de la variedad de la práctica con el propósito de que "se suelten hablando" (FST07). Por ejemplo, FST01 afirmó que considera "Principalmente las habilidades que vamos a poner en práctica ese día y el tema que vamos a ver ese día". Aunque practicar es un objetivo de aprendizaje, sigue siendo vago, ya que no se especifica qué habilidades se van a mejorar. Además, las actividades se eligieron principalmente para la interacción y la colaboración entre los alumnos. Este razonamiento también fue tenido en cuenta por otros profesores. Por ejemplo, FT01 elige actividades que generan dinamismo o incluso juegos para crear un ambiente que agrade a los alumnos. Aunque tales actividades pueden contribuir indirectamente al aprendizaje, su inclusión puede desviar la

atención de las áreas en las que los alumnos necesitan, retrasando así el aprendizaje.

Aunque el objetivo de aprendizaje no se tuvo en cuenta en las razones que los profesores expusieron para elegir las actividades, hubo un número considerable de objetivos de aprendizaje identificados en las actividades descritas por los participantes. Es importante decir que el conocimiento del objetivo de las actividades por parte de los profesores puede tener un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los alumnos, ya que sus razones para incluir actividades pueden mejorar el aprendizaje. En general, los profesores son capaces de reconocer los objetivos de aprendizaje en las clases; sin embargo, no suelen tenerlos en cuenta a la hora de elegir las actividades. La siguiente sección mostrará los objetivos de aprendizaje identificados en las actividades.

4.2 Los objetivos de aprendizaje más comunes de las actividades en las aulas de inglés

Aunque los profesores no declararon abiertamente que tuvieran en cuenta un objetivo de aprendizaje al elegir las actividades para el aula, a través del análisis de los datos se identificaron objetivos variados. El proceso iterativo nos permitió identificar los objetivos, que se agruparon en dominios y dimensiones. Surgieron cinco dominios: Análisis, Entorno, Conocimiento, Comprensión y Aplicación. La Tabla 1 muestra los dominios y dimensiones que surgieron de los datos en orden descendente.

Tabla 1 - Dominios y dimensiones de las actividades.

| Dominio | Dimensiones de los objetivos de aprendizaje identificados en las actividades |
|----------------|--|
| Aplicación | Practicar las habilidades lingüísticas Producir el idioma hablando, conversando, comunicándose o usando el idioma Producir por escrito |
| Comprensión | Preguntas de comprensión Aprender vocabulario, gramática Comprender información de escuchar o leer o gramática Relacionar o emparejar vocabulario con imágenes Identificar estructuras y usos gramaticales |
| Conocimiento | Relacionar información con contextos de la vida real Memorizar vocabulario Recordar vocabulario, gramática, pronunciación, información previa Repasar vocabulario, estructuras gramaticales, pronunciación |
| Entorno | Cooperar o colaborar con compañeros de clase Ganar confianza en el uso del lenguaje Crear cohesión Divertirse Crear interés Conocer a los compañeros de clase |
| Análisis | Analizar diferentes respuestas Distinguir cómo utilizar estructuras gramaticales. Diferenciar gramática |

Fuente: Autores.

El dominio de Análisis incluyó actividades de clase que buscaban distinguir usos de la gramática, diferenciar usos de estructuras gramaticales específicas y diferenciar información de diferentes opciones. Los objetivos de aprendizaje identificados en este dominio fueron escasos.

El segundo dominio organizado en orden de iteraciones de las dimensiones fue el dominio del entorno. Las

dimensiones de este dominio incluían actividades que no reflejaban un objetivo de aprendizaje en las actividades per se, pero buscaban crear las condiciones para que los estudiantes redujeran la ansiedad y se sintieran más cómodos en el aula; por lo tanto, creando un ambiente donde los estudiantes adoptaran una actitud que podría mejorar el aprendizaje. Estos objetivos de aprendizaje comprendían actividades para colaborar o interactuar con los compañeros, ganar confianza en el uso del idioma, crear cohesión en el aula, conocer a los compañeros, tener un ambiente relajado y divertido, o incluso salir de las actividades rutinarias.

El tercer dominio en orden de repeticiones de los objetivos de aprendizaje identificados fue el dominio de Conocimiento. Este dominio incluía dimensiones en las que las actividades pretendían hacer que los alumnos recordaran, revisaran y reconocieran información como la gramática, el vocabulario o la pronunciación.

El cuarto dominio, el dominio de Comprensión, incluía los objetivos de aprendizaje que los maestros buscaban para que los alumnos entendieran, aprendieran o comprendieran información como escuchar, leer, gramática o vocabulario. Del mismo modo, las actividades también buscaban que los estudiantes identificaran vocabulario o estructuras gramaticales.

El último dominio, el dominio de la aplicación, mostró el mayor número de iteraciones de objetivos de aprendizaje. En este dominio predominaron los objetivos de aprendizaje para el uso o práctica de la lengua. Las dimensiones en este dominio consistieron principalmente en objetivos para usar el idioma, como hacer preguntas, hacer oraciones, conversar, hablar sobre diferentes temas, producir lenguaje o practicar habilidades de hablar o escribir, comunicarse en el idioma de destino y ganar fluidez al hablar.

Aunque los maestros no consideran conscientemente los objetivos de aprendizaje en la selección de actividades, por lo tanto, la inclusión en el aula, está claro que las actividades se utilizan intencionalmente para ayudar a los alumnos a mejorar el aprendizaje del idioma, principalmente a través del uso. Es decir, los docentes buscan aumentar las condiciones para que el aprendizaje se produzca en el aula.

5. Discusión

5.1 Objetivos de aprendizaje al elegir actividades en el aula

Investigadores anteriores han examinado los objetivos de aprendizaje (OA) en términos de lecciones, cursos o programas (Zhao et al., 2022; García, 2021; Cinca et al., 2013). Sin embargo, se encontró muy poco en la literatura sobre la investigación de los OA que los maestros consideran al elegir actividades para el aula de inglés. La meta de este estudio fue explorar los OA en actividades en el aula de idiomas a través de la respuesta a tres preguntas de investigación.

La primera pregunta de este estudio buscaba determinar si los docentes consideran un OA al elegir actividades para el aula de idiomas. Esta consideración fue analizada a través de la descripción de su proceso de planeación de lecciones. Los resultados indicaron que todos los maestros planean sus lecciones; sin embargo, algunos docentes planean de manera más consciente que otros. Entre los factores principalmente tomados en cuenta para la planeación de lecciones, los participantes describieron el tiempo, el material, las actividades y el objetivo de aprendizaje para la lección o conjunto de lecciones. Este hallazgo concuerda con nuestras observaciones anteriores, que mostraron que los docentes consideran los OAs principalmente para la lección completa (Zhao et al., 2022; García, 2021; Cinca et al., 2013), sin embargo, no al nivel de actividad.

A los participantes se les pidió específicamente su criterio para elegir actividades para el aula de idiomas para identificar si el OA era un factor considerado. Sin embargo, solo un participante informó planear el OA al elegir actividades (FST06). Este informó que el OA se consideró en el formato que usó para planear sus lecciones habitualmente. La mayoría de los docentes informaron que las instituciones les proporcionaron un formato para planear lecciones; no obstante, estos no consideran un OA para cada actividad. Este hallazgo sugiere que los docentes no son conscientes del OA cuando eligen actividades para el aula. En la apertura que tienen para elegir actividades, consideran otros factores más relevantes en lugar de

como la actividad va contribuir al logro de un mejor aprendizaje. Una posible explicación de estos resultados puede ser el desconocimiento por parte de los docentes de los OA para las actividades. Es posible que no sean conscientes de cómo la realización de actividades puede ayudar a optimizar el tiempo y, en consecuencia, el esfuerzo por mejorar no solo el aprendizaje sino también la enseñanza; por tanto, no los consideran al elegir sus actividades para el aula. La investigación en OA necesita más exploración para enfatizar la contribución que tienen en el aprendizaje de idiomas, ya que las decisiones de los docentes van de la mano con un aprendizaje de calidad a través de las actividades que eligen. Considerar los OA es un punto de partida útil para diseñar actividades y ejercicios de manera lógica y así lograr un aprendizaje significativo que pueda durar toda la vida.

La ansiedad o el miedo en el aprendizaje de idiomas pueden afectar negativamente el aprendizaje, especialmente en el uso oral del idioma. Por lo general, los maestros consideran factores como crear una sensación de comodidad o interés en los alumnos en sus clases o actividades que ayuden a crear un entorno en el que los alumnos se sientan seguros y animados a participar. Las actividades que contribuyen indirectamente al aprendizaje son necesarias para el aula, ya que crean las condiciones para la apertura al uso del idioma. La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985) explica que cuando el filtro está activado, es posible que no se produzca el aprendizaje. De esta manera, los docentes podrían optar por actividades que ayuden a los alumnos a bajar esos filtros y reducir la ansiedad. No obstante, debe haber un equilibrio bien seleccionado de actividades que puedan crear las condiciones no solo para sentirse cómodos con el uso del idioma, sino también para optimizar el tiempo clase y mejorar el aprendizaje, que es el resultado final que se persigue.

La planeación de un OA para una actividad tiene beneficios importantes en el aprendizaje, ya que deben estar pensados para ayudar a los alumnos en lo que necesitan mejorar, lo que les falta o lo que quieren mejorar. Las actividades se pueden incluir para diferentes propósitos; sin embargo, el aprendizaje debe ser el objetivo principal y los maestros deben seleccionar actividades en función de cómo ayudarán a los alumnos adquirir el idioma. De acuerdo con la revisión de la literatura, los objetivos de aprendizaje se pueden estructurar de acuerdo con la clasificación de Bloom. Los maestros deben considerar que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y que los alumnos deben pasar por etapas bien definidas hacia un objetivo de aprendizaje particular. De esta manera, las actividades pueden tener un mejor objetivo para dirigir el esfuerzo del estudiante y, en consecuencia, lograr objetivos más específicos.

5.2 Los objetivos de aprendizaje más comunes en las actividades

La segunda pregunta de esta investigación buscó identificar los objetivos de aprendizaje más comunes en las actividades que los docentes seleccionan para el aula. Aunque los docentes no declararon explícitamente el OA para la mayoría de las actividades incluidas en su práctica docente, el análisis de los datos nos permitió identificar OA que se categorizaron en cinco dominios: Análisis, Entorno, Conocimiento, Comprensión y Aplicación. Los OA de las actividades identificados en los datos se agrupan principalmente en los dominios de Aplicación y Comprensión.

El dominio de Aplicación comprende actividades que brindan a los estudiantes oportunidades para usar, practicar o producir el idioma, principalmente al hablar. Una posible explicación para esto podría ser las creencias o las percepciones de los maestros sobre la producción oral; es decir, hablar. Es bien sabido que hablar tiene como propósito el comunicarse con la gente del mundo. Brown y Yuke (1983) consideran que “hablar es la habilidad por la que más se juzgará a los estudiantes en situaciones de la vida real”, por lo que cobra relevancia en el aula de idiomas. Los maestros pueden percibir una mayor necesidad de desarrollar habilidades de habla entre los estudiantes; en consecuencia, buscan brindar a los estudiantes oportunidades para ensayar la habilidad en formas de usar, practicar o producir el idioma.

La inclusión de actividades que tengan como objetivo la práctica del idioma de forma oral podría ser no solo de las creencias de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza sino también de las instituciones donde trabajan. Por ejemplo,

FT07 explicó que “ya tienen el formato de planeación hecho y el contenido ya está hecho”. Es decir, los docentes siguen lo estipulado en el formato proporcionado el cual sigue una metodología aceptada e instada por la propia institución. Así, los docentes ya cuentan con lecciones estructuradas brindadas por la institución y no consideran actividades basadas en las necesidades del estudiante para mejorar su aprendizaje.

Otra consideración en la inclusión de actividades que persiguen la práctica o producción de habilidades orales puede ser el libro de texto. La mayoría de los participantes en este estudio reportaron trabajar para la misma institución. La institución requiere que los maestros usen un libro de texto que incluye actividades, procedimientos y materiales listos para usar, y los maestros no suelen tener espacio para ejercer su creatividad para abordar las deficiencias o necesidades de los alumnos. Por ejemplo, FT02 afirmó: “Me concentro mucho en el libro de texto”. Richards (s.f.) explica que los libros de texto pueden reducir el nivel de habilidad de enseñar de los maestros; es decir, les quita la responsabilidad de planificar y tomar decisiones para abordar mejor las necesidades de los alumnos. FT02 también mencionó que “Los temas que vienen en el libro de texto son los temas que voy a ver esa semana”, en ese sentido, el uso del libro no solo determina el orden, sino también los temas que se van a enseñar, y en consecuencia los objetivos de aprendizaje. Ejemplos de ello son FT01, FT09, FST07 y FST06 quienes manifestaron que, por ser un colegio privado, las instituciones enfatizan el uso del libro de texto, es decir, es obligatorio. De este modo, podría ser el libro de texto el que estipule el objetivo.

El dominio de Comprensión comprende actividades que ayudan a los estudiantes a aprender, entender, comprender, memorizar o identificar información proporcionada a los estudiantes, es decir, gramática, vocabulario y formas de leer y escuchar. Un enfoque bien conocido y ampliamente utilizado para la enseñanza de la gramática y el vocabulario es el enfoque PPP (Presentación, Práctica y Producción) (Hellström, 2015) el cual ha sido la forma en que se enseña el idioma en muchas instituciones, independientemente de los diferentes enfoques que han surgido en las últimas décadas. Este enfoque podría ser adoptado por muchos profesores debido a la simplicidad que representa.

En el enfoque PPP, los maestros brindan a los estudiantes información y oportunidades para poner en práctica la información recibida. En el enfoque PPP, los docentes eligen actividades que van de controladas a libres. Es decir, de alguna manera, actividades mecánicas donde el lenguaje se internaliza en formas de práctica para entender o comprender y almacenar información proporcionada. En esta práctica, los docentes controlan el uso de la información a través de diferentes habilidades y se proporciona retroalimentación a los alumnos en forma de corrección. Esta etapa se repite durante la clase tantas veces como los maestros lo consideren necesario para que los alumnos obtengan el control de dicha información. Luego, se incluyen las actividades que brindan la oportunidad de producir el lenguaje. Una razón para la elección de actividades con intención de práctica podría ser la practicidad que este enfoque ofrece a los docentes ya que hace que la planeación sea relativamente fácil, especialmente para profesores sin experiencia o profesores ocupados. Sin embargo, incluso en actividades controladas, es necesario buscar un objetivo de aprendizaje en el que los estudiantes se esfuercen por mejorar sus habilidades lingüísticas; así mismo, las actividades de producción también deben de buscar desarrollar aspectos que son necesarios para alcanzar el dominio del idioma como son la fluidez, entonación, pronunciación, o el vocabulario.

No obstante, es posible que las actividades no sigan la secuencia rígida de la práctica controlada a la práctica libre. En este sentido, considerar un OA se vuelve vital en la elección de actividades. Es quizás la elección de actividades variadas lo que permite esta transferencia de la fase de práctica a la fase de producción. Por lo tanto, la selección bien razonada de actividades puede contribuir a transferir con éxito esta habilidad fuera del aula. De esta forma, las habilidades productivas son generalmente consideradas como el objetivo de actividades que están directamente ligadas al uso de la lengua de forma oral.

Un hallazgo interesante en los datos analizados fue el hecho de que los maestros a menudo incluyen actividades que buscan que los alumnos se sientan cómodos con el uso del idioma, ganen confianza y se deshagan del miedo de hablar el idioma. Los resultados de estas actividades se agruparon en el dominio de Entorno. Para ilustrar esto, MT03, cuando se le

preguntó cuál era el objetivo de una actividad, informó que “el objetivo [de la actividad] es simplemente que se suelten” en el uso del lenguaje. Es decir, para que los estudiantes se sientan lo suficientemente cómodos para usar el idioma. Otro ejemplo es FT02 quien afirmó que el objetivo de pedir a los estudiantes que creen un diálogo es “que los estudiantes se sientan más seguros frente a las personas que van a escuchar”; continuó explicando “que se pueden sentir un poco más sueltos”. El sentimiento de “suelto” en este contexto puede interpretarse como un sentimiento de comodidad y confianza con el uso del idioma.

Los hallazgos también mostraron que los participantes otorgan un gran valor a la creación de cohesión en la clase. Los maestros pueden considerar que la cohesión del grupo conducirá a un entorno mejor o más seguro donde la práctica y la producción se vuelve más activa; por lo tanto, incluyen una variedad de actividades con el propósito de desarrollar y mantener un ambiente de salón de clases seguro, cómodo y dinámico. Por ejemplo, FT07 declaró “Busco actividades que estén relacionadas con la vida de los estudiantes y sus preferencias”; del mismo modo, FST06 explicó que “quiero que las actividades sean dinámicas”, y FST07 dijo: “yo me pregunto ¿qué tan dinámico es esto?”. MT09 “Intento siempre que mis actividades sean lo más dinámicas posibles”, o FT02 “Incluyo en mi clase muchas actividades que tienen que ver con el movimiento, el trabajo en pareja y caminar por el aula”. FST10 declaró que “el objetivo es unir al grupo”. mientras que FST03 declaró sobre su clase "Tratamos de dar un enfoque divertido y dinámico". Por lo tanto, estos OA nos permitieron agrupar los resultados en el dominio Entorno.

Según Dorman et al (2006), el entorno del aula es “la atmósfera, el ambiente o el clima que impregna los entornos del aula” (p. 2). La importancia de tener un ambiente de clase bueno, positivo, dinámico o incluso seguro permitirá que los estudiantes se involucren, se comporten y participen de una manera en la que puedan interactuar entre ellos y, en consecuencia, utilizar el idioma de una manera más relajada. Dewaele (2020) explica que un entorno de aprendizaje bien organizado y atractivo puede hacer que un estudiante se sienta más seguro y relajado psicológicamente. Por el contrario, un ambiente negativo o incómodo puede elevar el filtro afectivo (Krashen, 1985) haciendo que los estudiantes no sientan deseos de comunicarse o incluso arriesgarse en el uso del idioma; por lo tanto, la enseñanza puede ser menos productiva.

Si bien, es enteramente válido elegir e incluir actividades con el propósito de crear un ambiente que promueva el uso del idioma que se estudia, también es necesario considerar que debe existir un balance adecuado entre dichas actividades y actividades que persigan objetivos de aprendizaje bien definidos, claros y que contribuyan al aprendizaje significativo con el propósito de optimizar el tiempo clase y el esfuerzo de los estudiantes.

6. Conclusión

Con base en lo expuesto en esta investigación, podemos concluir que, si bien los docentes consideran un objetivo de aprendizaje para toda la lección, no eligen de manera deliberada o consciente los objetivos de aprendizaje para cada actividad que se incluye en el aula. En esta investigación, hemos resaltado la importancia de elegir actividades con un objetivo de aprendizaje específico dirigido a la comprensión de la información y el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como los factores que contribuyen al aprendizaje del inglés. Cuando las actividades del aula carecen de dirección, el esfuerzo y el tiempo pueden utilizarse de manera ineficaz. Sin embargo, esto no sugiere que las actividades no tengan un propósito de aprendizaje. Los maestros incluyen intuitivamente actividades que consideran un objetivo de aprendizaje y esperan ayudar a los estudiantes a lograr el aprendizaje. Sin embargo, es necesario reconocer que los maestros eligen conscientemente actividades que persiguen objetivos tales como crear dinamismo, aumentar la confianza o una sensación de comodidad para el estudiante en el aula.

En cuanto a los tipos de objetivos de aprendizaje que más utilizan los docentes en el aula de inglés, ya sea conscientemente considerados o no, se descubrió que los docentes consideran los objetivos de aprendizaje en actividades que

ayudan a los estudiantes a, en primera instancia, entender o comprender la información que se les proporcione y, en segunda instancia, usar o practicar la información oralmente. Este patrón de actividades es similar a la secuencia instruccional del enfoque PPP donde los maestros brindan información a los estudiantes para que puedan usarla de inmediato a través de actividades que estimulan el uso, la práctica y, en consecuencia, la producción. En este sentido, a través de las actividades que los docentes eligen para el aula, buscan lograr un objetivo de aprendizaje en el que el alumno utilice la lengua oralmente, lo que probablemente sea el objetivo final. Sin embargo, este objetivo final podría no lograrse de manera efectiva debido a la inconsistencia entre las actividades, los objetivos de aprendizaje y la forma de evaluarlos.

En cuanto a la forma en que se evalúan los objetivos de aprendizaje, se encontró una discrepancia entre las actividades que se realizan en el aula, los objetivos de aprendizaje identificados a través del análisis de contenido de las entrevistas y la forma en que se evalúan. Esta discrepancia puede producir resultados inesperados en el aprendizaje ya que, como se ha dicho, la energía utilizada para aprender se desvía, haciendo que el aprendizaje del inglés sea más largo o más complicado para el estudiante.

La planeación de lecciones es elegir actividades y procedimientos, entre otros aspectos, para ayudar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva o para asegurar el aprendizaje. La planeación requiere que los maestros reflexionen sobre la información que recopilan de los estudiantes en clase; por lo tanto, necesitan seleccionar las actividades para alcanzar la meta prevista. Una implicación pedagógica importante al considerar los objetivos de aprendizaje cuando se planea es que orientan la enseñanza y la evaluación y, en consecuencia, el aprendizaje. Cuando los maestros eligen actividades con un objetivo de aprendizaje previsto, los alumnos aplican esfuerzo y tiempo para desarrollar habilidades de manera más efectiva. Sin embargo, los docentes no siempre son conscientes de por qué eligen actividades para el aula, o centran el esfuerzo en otros aspectos.

Las implicaciones pedagógicas de esta investigación tienen un alcance no solo para los docentes sino también para que las instituciones centren la atención en la importancia de seleccionar, elegir y diseñar actividades que contribuyan efectivamente al aprendizaje en el aula. Por consiguiente, es importante sensibilizar a los docentes mediante el desarrollo de programas de capacitación, talleres o cursos en los que los docentes aprendan a centrar su atención en los objetivos de aprendizaje. Se alienta a investigadores a seguir indagando en las actividades de aprendizaje que se incluyen en el aula de inglés y los resultados que los docentes esperan de su inclusión, así como la relación entre las actividades con sus objetivos de aprendizaje.

Referencias

- Adjoe, C. (2020). The Effect on Learning Objectives and Outcomes of Students' Inability to Develop Language Competencies for Appropriate Communication at the Undergraduate Level. *English Language Teaching and Linguistics Studies*, 2(3), 64-79. <https://doi.org/10.22158/eltls.v2n3p64>
- Aziz, A. A., Yusof, K. M., & Yatim, J. M. (2012). Evaluation on the effectiveness of learning outcomes from students' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 22-30.
- Azmahani, A., Khairiyah, M., & Jamaludin, M. (2012). Evaluation on the effectiveness of learning outcomes from students' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 22-30.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. HANDBOOK 1 Cognitive Domain*. Longmans.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press.
- Caladine, R. (2008). Learning Activities Model. In L. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. IGI Global.
- Chatterjee, D., & Corral, J. (2017). How to write well-defined learning objectives. *The journal of education in perioperative medicine: JEPM*, 19(4).
- Cinca, M. M., Martínez, J. A., Oria, V. O., Río, C. J., Meilán, J. G., & De Pedro, B. Z. (2013). La evaluación de competencias mediante la definición de resultados de aprendizaje. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, 2025-2034.
- DePaul University. (s.f.). *Course Objectives & Learning Outcomes*. DePaul Teaching Commons. <https://resources.depaul.edu/teaching-commons/teaching-guides/course-design/Pages/course-objectives-learning-outcomes.aspx>

- Dewaele, J.-M. (2020). If classroom emotions were music, teachers would be conductors and learners would be members of the orchestra. In O. Mentz & K. Papaja (Eds.), *Focus on language: Challenging language learning and language teaching in peace and global education*. Lit Verlag.
- Dorman, J. P., Fisher, D. L., & Waldrip, B. G. (2006). Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: A LISREL analysis. In F. Darrell & K. M. Swe (Eds.), *Contemporary approaches to research on learning environments: Worldviews*. World Scientific.
- Farid, M. (2014). *Teachers' difficulties in lesson planning* [Doctoral dissertation, Universitas Pendidikan Indonesia]. Repository.upi.edu
- García, J. (2021). *Analysis of the competencies and learning outcomes concepts of virtual environments*. OPENAIRE.
- Gari, B. P. R., & Vidyalyam, S. P. M. V. (2020). Activities-Enormous Importance in the Modern English Language Classroom. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(9), 428-430.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle Publishers.
- Harden, R. M. (2002). Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference? *Medical teacher*, 24(2), 151-155.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson.
- Hellström, R. (2015). *Task Based Language Teaching versus Presentation Practice Production: A Comparison of Two Language Teaching Methods*.
- Kennedy, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: Issues and implications. Longman.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- Nodirovna, N. N., & Temirovna, P. M. (2022). Principles of designing lesson plans for teaching ESL or EFL. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 5, 10-12.
- Putri, A. (2016). EFL teachers' understanding in developing lesson plan. *Indonesian EFLJournal*, 2(1), 1-11.
- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL quarterly*, 30(2), 281-296.
- Richards, J.C. (s.f.). The Role of Textbooks in a Language Program. *Professor Jack C. Richards: The Official Website of Educator Jack C. Richards*. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf>
- Richards, J.C., & Bohkle, D. (2011). *Creating Effective Language Lessons*. Cambridge.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Samperio, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' activity use. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 51-66.
- Sewagegn, A. (2020). Learning objective and assessment linkage: its contribution to meaningful student learning. *Univers J Edu Res*, 8(11), 5044-5052.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.
- Xaydarova, N. G. (2022). Importance of lesson plans in teaching process. *Zamonaviy dunyoda pedagogika va psixologiya: Nazariy va amaliy izlanishlar*, 1(10), 68-70.
- Yamanaka, A., & Wu, L. Y. (2014). Rethinking Trends in Instructional Objectives: Exploring the Alignment of Objectives with Activities and Assessment in Higher Education--A Case Study. *International Journal of Instruction*, 7(2), 75-88.
- Zhao, Y., Muhamad, M. M., & Mustakim, S. S. (2022). English Teaching Objectives from the Perspective of Bloom's Cognitive Domain: A Case Study of Yuxi Normal University, China. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 5622-5635.