

La evaluación de objetivos de aprendizaje en actividades de clase de inglés en estudiantes adultos jóvenes de un centro de lenguas

NAHUM SAMPERIO SÁNCHEZ
Universidad Autónoma de Baja California
nahum@uabc.edu.mx

MAYÚS ESPINOSA LOAIZA
Universidad Autónoma de Baja California
mayus.loaiza@uabc.edu.mx

Resumen

Las actividades que los alumnos realizan son un factor esencial para el aprendizaje en el aula de idiomas, y evaluar si las actividades cumplieron el objetivo con el que fueron planeadas se torna importante ya que hace más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los docentes no siempre son conscientes de la alineación de la actividad, el objetivo de aprendizaje y la evaluación del objetivo. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue identificar cómo los docentes evalúan los objetivos de aprendizaje de las actividades que incluyen en el aula. Esta metodología de investigación cualitativa descriptiva recopiló datos a través de entrevistas semiestructuradas. Los participantes fueron veinte profesores de inglés. El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido iterativo. Los resultados mostraron que la evaluación de los objetivos de aprendizaje de las actividades pertenece principalmente a las categorías de hacer preguntas a los alumnos y usar el lenguaje. Se concluyó que con la evaluación se le da seguimiento al uso correcto del idioma y se realiza mediante la observación y monitoreo. Los hallazgos pueden deberse a que los profesores se enfocan en la corrección de errores y brindan retroalimentación inmediata.

Palabras clave

Actividades de aprendizaje; objetivo de aprendizaje; evaluación de objetivo de aprendizaje; observación; monitoreo.

The Assessment of Learning Objectives in English Class Activities

Abstract

The activities that students carry out are an essential factor for learning in the language classroom, and evaluating whether the activities fulfilled the objective with which they were planned becomes important since it makes the teaching-learning process more effective. However, teachers are not always aware of the arrangement of these three factors. In this sense, the main objective of this study was to identify how teachers evaluate the learning objectives of the activities they include in the classroom. This descriptive qualitative research methodology collected data through semi-structured interviews. The participants were twenty English teachers. Data analysis was performed using iterative content analysis. The results showed that the evaluation of the learning objectives of the activities mainly belongs to the categories of asking students questions and using language. It was concluded that with the evaluation the correct use of the language is followed up and it is done through observation and monitoring. The findings may be due to teachers focusing on correcting errors and providing immediate feedback.

Keywords

Learning activities; learning objective; evaluation of the learning objective; observation; monitoring.

Recibido el 14/03/2024

Aceptado el 17/03/2024

Cómo citar/how to cite

Samperio Sánchez, N., Espinosa Loaiza, M. (2024). La evaluación de objetivos de aprendizaje en actividades de clase de inglés en estudiantes adultos jóvenes de un centro de lenguas. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 22, 91-109. <https://doi.org/10.17345/rile22.3800>

1. Introducción

La realización de actividades en el aula de inglés tiene un impacto en el aprendizaje. Las actividades deben elegirse e incluirse con un propósito de aprendizaje. Del mismo modo, evaluar cómo dicha actividad mejora el aprendizaje es de vital importancia. La planeación de objetivos de aprendizaje y su evaluación desempeña un papel fundamental en las actividades de clase de inglés, ya que permite medir el progreso, orientar el aprendizaje, motivar a los estudiantes, proporcionar retroalimentación formativa, consecuentemente mejorar la enseñanza. Al establecer objetivos claros y medibles, tanto los estudiantes como los profesores pueden trabajar juntos de manera más efectiva para lograr un mayor dominio del idioma inglés. Por lo tanto, lo que los profesores incluyen en el aula, en esencia, se elige con el propósito de practicar, ensayar, memorizar, crear un ambiente cómodo para los alumnos y crear relajación, entre otros. Es fundamental que los profesores reflexionen de manera consciente sobre el propósito y los objetivos de las actividades que se llevan a cabo en el aula de inglés. Además de evaluar el progreso de los estudiantes, es necesario considerar cómo se relacionan las actividades con los objetivos de aprendizaje establecidos, las habilidades que específicas se están desarrollando, cómo se relaciona la actividad con el contexto del mundo real y los beneficios que se espera que obtengan los estudiantes al completarla. De este modo, se plantea la posibilidad de que cuando la actividad elegida por el docente no esté alineada con el objetivo de aprendizaje y la forma de evaluar dicho objetivo, pueda surgir una desconexión en el proceso, potencialmente impactando el aprendizaje. Reflexionar sobre estas consideraciones permitirá a los profesores tomar decisiones informadas y diseñar actividades más efectivas y significativas que promuevan el aprendizaje de los estudiantes en el idioma inglés.

El objetivo principal de este estudio fue identificar cómo evalúan los objetivos de aprendizaje de las actividades que incluyen en el aula los profesores de inglés en un centro de idiomas en Tijuana, México, y la congruencia con las actividades que incluyen. Para ello, se realizaron entrevistas a un total de diez profesores en servicio pertenecientes a un centro de idiomas de una universidad en el norte de México. Por tanto, este estudio pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo evalúan los profesores los objetivos de aprendizaje?

2. Estado de la cuestión

2.1. Las Actividades de Clase

Las actividades didácticas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que son herramientas esenciales para promover el aprendizaje significativo y efectivo de los estudiantes. Estas actividades deben ser seleccionadas y diseñadas cuidadosamente por los profesores para que permitan a los alumnos interactuar con el idioma de manera práctica y contextualizada, fomentando su participación, el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la

práctica, la aplicación y la consolidación de los conocimientos adquiridos, así como la reflexión y la retroalimentación, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo.

Las actividades son acciones realizadas por los estudiantes y facilitadores con la intención de lograr resultados de aprendizaje deseados (Caladine, 2008). Las actividades de aprendizaje no solo influyen en el aspecto cognitivo, sino también en las creencias, emociones, percepciones, actitudes y prácticas sociales de los alumnos. Por lo tanto, es importante seleccionar cuidadosamente los objetivos de aprendizaje que persiguen las actividades para optimizar el tiempo y el esfuerzo dedicados al aprendizaje.

Existen diferentes tipos de actividades, utilizadas con diversos propósitos, como practicar habilidades lingüísticas, fomentar la cohesión grupal, crear un ambiente positivo o reducir la ansiedad, entre otras. Los profesores eligen las actividades que beneficiarán a los estudiantes y los llevarán al logro del aprendizaje (Samperio, 2017; Harmer, 1998). Además, las seleccionan en función de sus propias creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, y de sus teorías y enfoques pedagógicos. Dentro del aula, una de las responsabilidades del profesor es la de actuar como organizador, lo cual implica tomar decisiones acerca del enfoque pedagógico, las técnicas de enseñanza, los objetivos, las actividades y los materiales utilizados. Estas creencias y valores personales sirven como un trasfondo fundamental para la toma de decisiones y las acciones del profesor (Richards, 1996: 284).

Xaydarova (2022) propuso que los profesores desempeñan un papel crucial al determinar el tema de la lección, los objetivos o resultados deseados que se derivan de dicho tema, y las estrategias de enseñanza y actividades correspondientes. En este sentido, la planificación de clases es una herramienta valiosa para lograr una enseñanza eficiente, ya que brinda al profesor la capacidad de organizar sus decisiones. Por su parte, Nodirovna y Temirovna (2022) proponen que, las actividades planificadas para la lección deben brindar oportunidades para la participación de los alumnos, la práctica activa de lo que están aprendiendo y la recepción de retroalimentación específica que evalúe su progreso hacia los objetivos establecidos.

Es importante señalar que los profesores podrían incluir actividades sin tener en cuenta de manera deliberada los objetivos de aprendizaje que se derivarán de su realización. Esta falta de alineación puede obstaculizar el desarrollo y el progreso efectivo de los estudiantes hacia los objetivos. Por lo tanto, es esencial que los profesores realicen una cuidadosa reflexión y consideren conscientemente cómo las actividades planificadas contribuirán al logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Emiliyasi (2019) señaló que los docentes enfrentan dificultades al formular objetivos de aprendizaje al diseñar un plan de clase. Esto puede llevar a la elección de actividades que no contribuyen de manera efectiva al aprendizaje o al desarrollo de habilidades. Por otro lado, Graves (2000) observó que establecer objetivos resulta especialmente desafiante en la enseñanza de idiomas. Los profesores tienden a enfocarse en los aspectos inmediatos de la clase y dejan implícitos los objetivos en lugar de enunciarlos claramente durante el proceso de planificación.

2.2. El objetivo de aprendizaje

Aunque el objetivo de aprendizaje difiere en función de otros términos, como objetivos generales o específicos, meta y finalidad, a menudo se utilizan indistintamente. Según Graves (2000), en un curso existen metas generales, metas específicas, objetivos generales y objetivos específicos. Sin embargo, otros autores (Kennedy, 2006; Harden, 2002; DePaul University, s.f.) sostienen que la diferencia radica en quién se centra y en el nivel de especificidad, siendo el objetivo del aprendizaje el más específico.

En este sentido, los objetivos de aprendizaje son "cambios sostenibles en los conocimientos, habilidades o actitudes como consecuencia de la participación en actividades de aprendizaje" (Kyndt, Gijbels, Grosemans y Donche, 2016; 7). En otras palabras, los objetivos de aprendizaje son las metas específicas que se establecen para describir lo que se espera que los estudiantes adquieran, comprendan y sean capaces de demostrar al finalizar un módulo o programa educativo y la falta de actividades con objetivos bien definidos en una lección puede impactar negativamente el aprendizaje.

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 afectan al aprendizaje indirectamente, 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, entre otros. Como ilustraron Gari y Vidyalayam (2020: 428), "las actividades animan a interactuar y comunicarse satisfactoriamente con los demás. Las actividades persisten el esfuerzo del aprendizaje y crean un contexto para utilizar la lengua de forma significativa, disminuyen la ansiedad y permiten a los alumnos estudiar en un ambiente relajado y agradable". 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.

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*). 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, Khairiyah, y Jamaludin, 2012: 24).

Además, 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 como 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. En su análisis sobre la taxonomía de Bloom, Sewagegn (2020) profundizó en cómo esta clasificación de objetivos de aprendizaje permite identificar y comprender el cambio de comportamiento esperado en los alumnos. La taxonomía de Bloom proporciona una estructura jerárquica que organiza los objetivos de aprendizaje en diferentes niveles cognitivos, lo que facilita a los educadores la planificación y evaluación efectiva del proceso educativo. Asimismo, 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. La evaluación de los objetivos de aprendizaje

En el aula de inglés, la evaluación desempeña un papel crucial en el proceso educativo. La evaluación consiste en recopilar, analizar y utilizar información para determinar el nivel de conocimiento, habilidades y competencias de los estudiantes. Por tanto, la evaluación de los objetivos de aprendizaje es crucial para medir el progreso de los estudiantes y proporcionar retroalimentación efectiva. Es necesario, para los profesores e instituciones, desarrollar un sistema de evaluación adecuado que considere las actividades en función de sus objetivos de aprendizaje, a fin de obtener evidencia concreta del desempeño de los alumnos (Royo, 2010). La evaluación en el aprendizaje de idiomas puede llevarse a cabo de diversas formas y niveles, como la colocación, diagnóstico, competencia, observación del aprendizaje, logros a corto y largo plazo (Nation & Macalister, 2010). No obstante, la evaluación va más allá de asignar una calificación, ya que las calificaciones por sí solas no brindan información útil sobre los conocimientos y habilidades de los estudiantes (Fisher & Bandy, 2019). Es importante que los estudiantes reciban retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje, lo cual se logra a través de la evaluación formativa, que proporciona retroalimentación continua, y la evaluación sumativa, que evalúa el conocimiento acumulado al final del curso (McCarthy, 2001).

Los objetivos de aprendizaje en las actividades son fundamentales para evaluar claramente la competencia de los estudiantes (Sewagegn, 2020). Por tanto, la evaluación de los objetivos debe ser coherente con el propósito de guiar el proceso de aprendizaje y garantizar que se alcancen los resultados deseados (Bubb, 2012). Sin embargo, en ocasiones los profesores no planifican actividades con objetivos claros, lo que dificulta la evaluación adecuada del aprendizaje (Bubb, 2012). Además de seleccionar actividades adecuadas y establecer objetivos de aprendizaje claros, es importante considerar cómo se evaluará el logro de los objetivos durante la realización de la actividad. La congruencia entre lo que los alumnos hacen y lo que aprenden debe ser considerada, y la evidencia de la realización de la actividad debe ser observable y verificable para brindar retroalimentación tanto a los estudiantes como a los profesores (Sewagegn, 2020).

En resumen, la evaluación de los objetivos de aprendizaje es esencial para medir el progreso de los estudiantes y brindar retroalimentación efectiva. Se deben desarrollar sistemas de evaluación adecuados que consideren las actividades en relación con sus objetivos de aprendizaje, y se deben proporcionar retroalimentación continua a lo largo del proceso de aprendizaje. La evaluación formativa y sumativa son componentes importantes de la evaluación, y se debe asegurar la congruencia entre lo que los estudiantes hacen y lo que aprenden.

Así pues, las implicaciones pedagógicas de esta investigación podrían ayudar a las instituciones y a los profesores de idiomas para tener en cuenta los objetivos de aprendizaje en las actividades que seleccionan para mejorar el aprendizaje.

3. Metodología

El presente estudio se basó en una metodología de investigación cualitativa descriptiva para comprender el contexto completo de las experiencias y comportamientos humanos (Myers, 2019; Ravitch & Carl, 2021). El objetivo fue obtener una descripción detallada de los objetivos de aprendizaje y los fundamentos considerados por los profesores al evaluar los objetivos de las actividades que incluyen en su lección. Para ello, se utilizó el análisis de contenido, que consiste en dar sentido al contenido de los mensajes a través de textos, imágenes, símbolos o datos de audio (Gheyle & Jacobs, 2017; Weber, 1990).

En este estudio, se recopilaron datos primarios mediante entrevistas semiestructuradas, que permitieron obtener información valiosa de estudiantes-docentes y docentes en servicio en su entorno laboral (Magaldi & Berler, 2020). La entrevista semiestructurada se empleó como una herramienta exploratoria que brinda flexibilidad y adaptabilidad para realizar preguntas a los participantes (Ruslin et al., 2022). Además, se incluyeron preguntas de seguimiento para fomentar una conversación más profunda y lograr una comprensión más completa del fenómeno estudiado. El objetivo principal fue que los participantes se sintieran cómodos y pudieran brindar respuestas detalladas para identificar el tema de interés.

3.1. Instrumento de recolección de datos (entrevista semiestructurada)

Con el objetivo de evitar una entrevista prolongada, se dividió en tres secciones. La primera sección consistió en una encuesta que recopiló información demográfica de los participantes, como edad, años de experiencia docente, formación en docencia, nivel de idioma, tiempo de docencia en el grupo actual y nivel de idioma de la clase actual. Se consideró que estos factores tienen influencia en la elección de actividades y objetivos de aprendizaje. La segunda sección de la entrevista exploró las clases de los participantes, su proceso de planificación, la frecuencia de la planificación y los elementos considerados en la planificación, incluyendo la incorporación de los objetivos de aprendizaje en las actividades seleccionadas. La última sección de la entrevista se enfocó en las formas de evaluación de los objetivos de aprendizaje en las actividades, los propósitos de las actividades, así como en cómo se eligen las actividades para el aula, los estudiantes y las lecciones. En total, las tres secciones de la entrevista comprendieron 15 preguntas abiertas, junto con sugerencias de preguntas de seguimiento.

3.2. Participantes

Se realizaron entrevistas a un total de diez profesores en servicio pertenecientes a un centro de idiomas de una universidad en el norte de México, así como a diez estudiantes-profesores que se encontraban cursando el 6º, 7º y 8º semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Traducción en la Facultad de Idiomas de la misma universidad. Los participantes presentaron una diversidad en cuanto a su edad y experiencia en el aprendizaje, para más detalles sobre estos aspectos se puede consultar la sección de resultados.

3.3. Procedimiento

En primer lugar, se abordaron las consideraciones éticas para proteger la privacidad de los participantes, tanto en términos de sus identidades como de los datos obtenidos de la encuesta, siguiendo las pautas establecidas por Schostak (2006: 136). Se aseguró el anonimato de los datos y se les informó a los participantes que la información recopilada se utilizaría exclusivamente con fines académicos y no se compartiría con terceros. Se solicitó permiso para grabar las entrevistas, el cual fue concedido por los participantes.

Se llevaron a cabo un total de tres entrevistas en persona y 17 entrevistas en línea para asegurar la participación de los participantes. Se elaboraron perfiles individuales para cada participante, los cuales incluyeron información demográfica. Además, se registraron las actividades que presentaban objetivos de aprendizaje claramente identificados, así como aquellos que tenían objetivos implícitos. Los datos obtenidos de las entrevistas se transcribieron textualmente a partir de las grabaciones. Las transcripciones fueron analizadas de manera minuciosa y repetida por los dos investigadores de

forma independiente, siguiendo un proceso cíclico e iterativo de análisis de datos. Se identificaron las afirmaciones que ayudaron a responder a las preguntas de investigación. Posteriormente, se categorizaron y clasificaron los objetivos de aprendizaje y las formas de evaluación de dichos objetivos. Los datos fueron refinados a lo largo de un proceso cíclico, y ambos investigadores compararon sus codificaciones y analizaron su coherencia en varias rondas de análisis. La discusión permitió llegar a un consenso mutuo. Se identificaron, categorizaron y codificaron los usos de los objetivos en las actividades, diferenciando entre objetivos de aprendizaje bien definidos, objetivos de aprendizaje implícitos y resultados de aprendizaje no identificados en la actividad. Por último, se examinaron los datos en busca de patrones y se obtuvieron conclusiones.

4. Resultados

El objetivo de esta investigación fue explorar los objetivos de aprendizaje (OA) y las formas habituales de evaluarlos. La muestra consistió en 10 profesores en servicio, compuesta por 3 hombres y 7 mujeres, con una amplia experiencia, y 10 estudiantes-profesoras que se encontraban en los últimos semestres de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas o en la Licenciatura en Traducción. Para mantener el anonimato, los participantes fueron codificados y numerados como Profesora (FT), Profesor (MT) y Estudiante-profesora (FST). En la muestra, cuatro profesores en servicio indicaron no contar con ninguna certificación en enseñanza de idiomas, mientras que seis de ellos informaron tener una licenciatura en enseñanza de lenguas y la certificación TKT (Teaching Knowledge Test). Sin embargo, la mayoría de los profesores en servicio afirmaron tener más de 2 años de experiencia en la enseñanza de idiomas. Por otro lado, nueve estudiantes-profesores estaban estudiando una licenciatura en enseñanza de lenguas, mientras que solo uno estaba estudiando una licenciatura en traducción. La experiencia docente de los estudiantes-profesores oscilaba entre 1,5 meses y 3 años y 10 meses.

4.1. Evaluación de los objetivos de aprendizaje

La pregunta de investigación se centró en cómo los docentes evalúan los OA. Para obtener información detallada, se les pidió a los participantes que proporcionaran ejemplos de actividades realizadas con OA específicos, y se les realizó una pregunta de seguimiento para destacar cómo evaluaron esas actividades. Mediante el análisis, se identificaron seis categorías en las que los profesores evalúan los OA en las actividades: uso del lenguaje, revisión de la actividad, observación de las actitudes y expresiones de los estudiantes, recepción de comentarios de los estudiantes, formulación de preguntas a los alumnos y realización de ejercicios. Estas categorías y dimensiones de la evaluación de los OA se presentan en la Tabla 1, ordenadas de mayor a menor frecuencia de menciones en el análisis de contenido de las actividades realizadas por los participantes.

Tabla 1. Categorías y dimensiones de la evaluación de los objetivos de aprendizaje

Categorías	Numero de menciones	Dimensiones de la evaluación de los objetivos de aprendizaje identificados en las actividades
Hacer preguntas a los alumnos	28	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntar a los estudiantes sobre sus razones • Preguntas de comprensión • Hacer preguntas a los estudiantes para que se den cuenta de sus errores
Usar el lenguaje	24	<ul style="list-style-type: none"> • Producir oraciones en forma oral y escrita. • Hablar con fluidez • Expresar ideas oralmente usando un vocabulario dado
Observar las actitudes y expresiones de los estudiantes	24	<ul style="list-style-type: none"> • Participaciones de los estudiantes • Monitoreo del entusiasmo y las expresiones faciales de los estudiantes
Recibir comentarios de los estudiantes	14	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener retroalimentación de los estudiantes sobre la actividad o la clase • Escuchar comentarios entre los estudiantes sobre cómo recordar el vocabulario, las estructuras gramaticales o la información previa
Revisar la actividad	4	<ul style="list-style-type: none"> • Responder correctamente la actividad • Comparar las respuestas de la actividad con un compañero
Realizar ejercicios	4	<ul style="list-style-type: none"> • Responder un ejercicio • Dar a los alumnos un ejercicio similar a la actividad de tarea

La forma más comúnmente utilizada para evaluar los OA fue hacer preguntas a los estudiantes, seguida del uso del lenguaje. Es importante destacar que los maestros emplearon más de un enfoque para evaluar los OA. Por ejemplo, los participantes FST08, FT04 y FT05 mencionaron que observan la actitud y expresiones de los estudiantes, además de hacer preguntas y llevar a cabo ejercicios, para determinar si los estudiantes han aprendido a través de la realización de una actividad.

La evaluación más común de los OA está relacionada con las actividades que se encuentran en el dominio de Aplicación, como la producción de oraciones, la respuesta a preguntas y el desarrollo de guiones y dramatizaciones. Estas actividades se evaluaron principalmente a través del uso del lenguaje. Por ejemplo, MT06 explicó que para él es importante que los alumnos puedan hablar en inglés de manera natural y sin dificultades. Además, dentro del dominio de Aplicación, los profesores FST06, FST03 y FST04 evalúan el aprendizaje observando las actitudes y expresiones de los estudiantes, y en menor medida, formulando preguntas o recibiendo comentarios de los estudiantes. FST04 mencionó: "Me doy cuenta de que mis alumnos han aprendido cuando ellos mismos me comunican si entienden o no el tema".

Se identificaron algunas actividades con OA en el dominio de Comprensión, aunque en menor proporción en comparación con el dominio de Aplicación. Ejemplos de estas actividades incluyen completar espacios en blanco y responder preguntas de comprensión sobre videos o textos. Para evaluar los OA de las actividades en el dominio de Aplicación, los profesores utilizan predominantemente preguntas y ejercicios. Por ejemplo,

los profesores FST06, FT02, FST09 y FT05 mencionaron que hacen preguntas a los estudiantes para indagar sobre las razones detrás de sus respuestas, con el objetivo de identificar cómo utilizan las estructuras gramaticales. En la misma medida, los profesores también reciben comentarios de los alumnos y observan la actitud de los estudiantes como formas de evaluación. Por último, hacer que los estudiantes "utilicen el lenguaje oralmente y de manera correcta" (FST06) fue la forma menos común utilizada por los profesores para evaluar los OA en el dominio de Comprensión.

Luego, se identificaron otras actividades que se clasificaron dentro del dominio del Conocimiento. Los ejemplos proporcionados por los participantes revelaron que estas actividades se enfocaron principalmente en ayudar a los estudiantes a memorizar vocabulario y recordar estructuras previamente aprendidas. En cuanto a la evaluación de los OA, los participantes emplearon estrategias como la observación de las actitudes y expresiones faciales de los estudiantes, así como la formulación de preguntas directas a los mismos (FT05, MT10, FT08, FST09, MT09, FST06). Sin embargo, el uso del lenguaje y la revisión de la actividad fueron las formas menos utilizadas para evaluar los OA en esta categoría.

En relación con los OA de las actividades dentro del dominio de Entorno, los profesores mencionaron que utilizan actividades en las que los equipos compiten para fomentar la motivación en el aula, así como actividades destinadas a generar confianza en los estudiantes al hablar. Aunque estas actividades tienen un propósito en la clase, no se identificó un OA específico asociado a ellas. Sin embargo, los participantes (MT10, FST09, FT02, FST05) informaron que evaluaron el éxito de la actividad observando el desempeño de los estudiantes y formulando preguntas. Por ejemplo, FST09 explicó que, aunque los estudiantes puedan cometer errores en la pronunciación o conjugación, valoraba el esfuerzo y la participación de los estudiantes.

En cuanto al dominio de Análisis, no se encontraron ejemplos de formas de evaluar los OA en las actividades. Estos resultados son coherentes con los hallazgos de la segunda pregunta de investigación, donde los objetivos identificados en este dominio fueron escasos y, por lo tanto, no se especificaron formas de evaluación correspondientes.

En general, los docentes suelen evaluar los objetivos de las actividades a través del uso del lenguaje, la capacidad de responder preguntas, la revisión de la actividad, la recepción de comentarios de los estudiantes, la realización de ejercicios y la observación de la actitud de los estudiantes. Sin embargo, el aprendizaje se evalúa principalmente en función de la capacidad de los estudiantes para utilizar el idioma en situaciones cotidianas y en base a la percepción de los profesores sobre las reacciones de los estudiantes.

5. Discusión

5.1. Evaluación de los objetivos de aprendizaje

Como se mencionó en la revisión de la literatura, es necesario que los docentes evalúen los OA para dirigir el proceso de aprendizaje e identificar el progreso. Investigaciones previas sobre la evaluación de los OA (Sewagegn, 2020; Fisher & Bandy, 2019; Bubb,

2012; Royo, 2010; Nation & Macalister, 2010) han demostrado que una alineación entre los objetivos y la evaluación contribuye a lograr la competencia y que diferentes tipos de evaluación deben utilizarse de acuerdo con el OA y la actividad. Además, una evaluación adecuada podría ayudar al docente a tomar decisiones sobre el manejo del aula y optimizar el tiempo, el esfuerzo y los recursos.

La pregunta de investigación del estudio pretendía indagar sobre la forma en que los docentes evalúan los OA de las actividades. A través del análisis de las respuestas de los participantes, se encontró que los profesores evalúan los OA principalmente haciendo preguntas como "¿Por qué agregaste una s?" (FT05) o "Dime por qué es la respuesta correcta" (FST09). Una posible explicación de la evaluación de los OA a través de preguntas es que la formulación de preguntas durante las actividades de clase de inglés permite a los profesores evaluar diversos aspectos del aprendizaje, como la comprensión de conceptos clave, la capacidad para relacionar ideas, la aplicación de habilidades lingüísticas y la resolución de problemas. A través de estas preguntas, los profesores obtienen información sobre el conocimiento adquirido, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para expresarse de manera efectiva en inglés. Esta metodología de evaluación fomenta la participación de los estudiantes y les brinda la oportunidad de demostrar su comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos.

Los docentes también informaron hacer preguntas para evaluar los OA en actividades tales como llenar los espacios en blanco, leer un texto, decir una oración con un vocabulario determinado o deletrear palabras, entre otras. El objetivo de estas actividades podría evaluarse con un método cuantitativo; es decir, el número de respuestas correctas; sin embargo, los docentes no afirmaron utilizar algún método cuantitativo para evaluar el alcance del objetivo; no obstante, optaron por hacer preguntas.

Hacer preguntas puede ser útil en ciertas formas en las que es necesario ver si los alumnos comprendieron la información proporcionada por el maestro; sin embargo, otras actividades deben evaluarse con un método cuantitativo para que no solo los docentes sino también los alumnos puedan tener una forma más tangible de registrar la comprensión del tema y el progreso en su aprendizaje. Una posible explicación de la evaluación de los OA a través de preguntas podría ser la identificación de que los OA presentes en los datos se concentran principalmente en los dominios de Aplicación y Comprensión. Además, esta asociación de dominios puede estar relacionada con el enfoque de enseñanza conocido como Presentación, Práctica y Producción (PPP). Dentro de la etapa de Presentación, el docente presenta lo que se enseñará en la lección y "modela la estructura objetivo o elementos léxicos y ofrece la explicación detrás de la construcción de tales estructuras o el significado de las palabras" (Criado, 2013: 99). Las preguntas realizadas por los docentes como una forma de evaluar el aprendizaje buscaban examinar si los alumnos comprendían cómo se usa una estructura gramatical o vocabulario, que es el OA previsto de las actividades en la fase de Presentación.

Una desventaja de evaluar los OA haciendo preguntas a los alumnos, como se mencionó anteriormente, es el riesgo de generalizar las respuestas. Esto se debe a que la información obtenida de algunos alumnos puede no ser representativa de todos los grupos, lo que lleva a una percepción errónea del aprendizaje en general.

Por ejemplo, al utilizar preguntas como método de evaluación, existe la posibilidad de que solo se obtenga información de los alumnos más competentes que participan activamente en las lecciones. Estos alumnos podrían responder correctamente a las preguntas y demostrar un buen dominio de los OA. Sin embargo, la información de los alumnos menos competentes, que podrían necesitar un apoyo adicional, podría no ser recopilada adecuadamente. Si el maestro basa sus decisiones y estrategias de enseñanza solo en la información proporcionada por los alumnos más competentes, se corre el riesgo de no brindar el apoyo necesario a aquellos que están luchando o que tienen dificultades para alcanzar los OA. Esto puede resultar en una brecha de aprendizaje y en que algunos alumnos no alcancen su máximo potencial.

Hacer que los estudiantes usen el idioma fue la segunda forma más utilizada para evaluar los OA, por ejemplo, producir oraciones instantáneamente, realizar juegos de roles, tener conversaciones, repetir palabras o relacionar el vocabulario con la imagen correspondiente. Dichas actividades se evaluaron haciendo que los alumnos "produjeran oraciones y respuestas en una conversación" (FST06), "usar el vocabulario" (MT06) o "presentar [un juego de roles o una conversación] a otras clases" (FST02). Los participantes informaron que el objetivo principal era comunicarse (FST07, FT08, MT10); sin embargo, cuando se refieren a la comunicación se sugirió que sus estudiantes eran capaces de hablar en inglés. En este sentido, los docentes tienden a incluir actividades donde se utiliza el lenguaje; en consecuencia, necesitan evaluarlo. La única opción que tenemos es hacer suposiciones sobre cómo los docentes evalúan los OA mediante la observación y el seguimiento del uso adecuado del lenguaje oral, sin importar la actividad en la que se esté llevando a cabo. De esta manera, los profesores probablemente se enfoquen en la corrección de errores y brinden retroalimentación inmediata sobre la precisión, el uso del vocabulario y la pronunciación. En este sentido, es necesario proporcionar al estudiante descripciones breves o comentarios críticos y estimulantes sobre su desempeño, mejorando el efecto sobre el aprendizaje futuro y el desempeño del estudiante (Black & William, 1998).

Sin embargo, las actividades pueden ser tan controladas que los profesores pueden tener una idea equivocada. La información que recopilan podría no ayudar a saber si se logra el OA de la actividad. Una solución para esto podría ser la práctica controlada que puede ir desde actividades de repetición hasta actividades en las que los estudiantes tienen que usar el idioma de manera más comunicativa, pero es necesario que haya una estructura secuenciada para las actividades, de lo contrario, el uso del idioma de una manera comunicativa puede presentar imprecisiones debido a la falta de corrección de errores y retroalimentación de los profesores que tiene lugar en las actividades controladas.

Aunque hacer que los estudiantes usen el idioma puede ser una forma común de ver si se está aprendiendo, es de gran importancia lo que hacen los maestros y cómo lo hacen para evaluar el objetivo ya que, como se explicó anteriormente, los maestros pueden estar recibiendo información incorrecta del aprendizaje de los estudiantes. Si los alumnos pueden hablar, los profesores pueden creer que se ha alcanzado el objetivo. Sin embargo, la información recopilada de este proceso tampoco se puede generalizar ya

que la observación no es sistemática ni para todos los alumnos. Es decir, los profesores solo observan el progreso de los estudiantes, pero no se lleva a cabo ningún registro. Además, la observación y el seguimiento deben ir más allá de simplemente brindar retroalimentación inmediata al alumno, los maestros deben realizar un seguimiento del progreso de los alumnos. Dicha información debe proporcionar a los maestros la oportunidad para reflexionar sobre su enseñanza y, en consecuencia, para tomar decisiones de instrucción para la enseñanza.

La forma en que los maestros registran e interpretan la información que recopilan mientras monitorean estuvo más allá del alcance de esta investigación; sin embargo, es importante considerar que el monitoreo, que requiere habilidades de los docentes, puede ser ineficaz, especialmente cuando no existe un procedimiento sistemático que brinde información efectiva a los estudiantes.

Otro hallazgo importante es que no existe una alta congruencia entre el OA y la evaluación del objetivo. La importancia de seleccionar actividades que puedan llevar a los estudiantes a lograr el lenguaje está totalmente correlacionada con el OA que consideren al elegir la actividad, en consecuencia, con la forma en que se evalúa el logro del objetivo. Esta tríada es de gran importancia y debe concebirse al planear la lección, ya que ayudará a alcanzar el objetivo principal de la lección. Los docentes reportaron incluir actividades que tenían como OA memorizar, o recordar, sin embargo, el OA se evaluó haciéndoles usar el idioma. En este sentido, existe un desajuste entre el objetivo de las lecciones, el objetivo de las actividades y la evaluación del OA. Bubb (2012) explicó que, de acuerdo con los objetivos, algunos métodos de evaluación serían más apropiados que otros. En la misma línea, Singh et al (2022: 421) ilustran que “los maestros pueden evaluar el aprendizaje de los estudiantes en función de diferentes niveles de pensamiento. Al hacerlo, los maestros pueden planear en consecuencia para proporcionar actividades de recuperación para los estudiantes débiles y actividades mejoradas para los estudiantes capaces; la planeación e implementación adecuada es crucial para que los estudiantes sean guiados en consecuencia” No obstante, si los OA no se establecen o no son claros, la evaluación se realizará de manera inapropiada.

Es posible que esta discrepancia se deba a la falta de un plan completo que incorpore los objetivos de la lección y los objetivos de cada actividad. Rahman et al (2021) encontraron una falta de congruencia entre los objetivos curriculares y la forma en que se evalúa a los estudiantes, ya que los maestros no estaban familiarizados con el uso efectivo de la evaluación del lenguaje y la comprensión superficial del currículo. La planeación requiere un pensamiento consciente sobre qué y cómo van a suceder las cosas en el aula. Aunque la planeación puede ser diferente para profesores experimentados y menos experimentados y la naturaleza de la lección, el proceso de planeación es necesario ya que dedica tiempo a pensar en cómo el aprendizaje puede ser más eficaz para los alumnos. Los elementos considerados para la lección deben intentar alcanzar el aprendizaje y los elementos son considerados y elegidos en consecuencia. De este modo, únicamente podemos especular que los maestros desconocen la relación entre la actividad, el objetivo y la evaluación.

El último hallazgo significativo fue que los profesores observan la actitud y las expresiones de los estudiantes para evaluar el éxito de las actividades. En este caso, los docentes midieron el logro del objetivo observando a los estudiantes realizar la actividad; es decir, la forma en que ven si los alumnos aprendieron. Por dar un ejemplo, la participante FST05 explicó que sabe que sus alumnos aprenden “cuando les ves la cara y ves que no tienen un signo de interrogación en la cara, [...] cuando participan solos”. En relación con esto, MT03 afirmó que evalúa la eficacia de una actividad observando directamente las caras de sus alumnos y sus reacciones ante ella.

Una posible explicación para esto podría estar asociada a la intuición que tienen los docentes experimentados a partir de su experiencia, ya que gran parte de los participantes que reportaron observar las actitudes y expresiones de los estudiantes eran docentes en servicio. La información que se obtiene de los estudiantes se basa comúnmente en su actitud, compromiso, motivación, expresiones faciales o incluso en sus reacciones. Esta evaluación es incidental, no planificada e impredecible, y no hay registro escrito. Como Muktamir y Rohmah (2022: 265) reconocieron, “la observación realizada por el maestro parece un registro mental de las observaciones y las utiliza como base para la evaluación de la intuición”. Esto podría tener consecuencias negativas para el aprendizaje porque la actitud y las expresiones que los estudiantes tienen sobre una actividad no implica que la actividad tuvo un OA y que este se alcanzó. No existe una evaluación sistemática, por lo tanto, tampoco una retroalimentación para los estudiantes sobre los aspectos evaluados a través de la observación. Además, evaluar a través de la observación no implica que los docentes decidan actividades correctivas para enmendar los problemas que detectaron en su observación diaria; sin embargo, podría dar a los maestros evidencia para cambiar su proceso de enseñanza.

Los hallazgos resaltan la importancia de alinear la actividad, el OA y su evaluación para guiar el proceso de aprendizaje y tomar decisiones de instrucción. Sin embargo, factores como la obligatoriedad del uso del libro de texto pueden afectar la toma de decisiones de los maestros. Además, la falta de establecer un OA claro para las actividades puede conducir a una evaluación inadecuada y no sistemática del aprendizaje, lo que limita la información representativa sobre el progreso de los alumnos. Bachman (2004) señala que la evaluación es un proceso sistemático y fundamentado de recopilación de información sobre lo que queremos saber. Por lo tanto, es importante que los docentes dispongan de un sistema de evaluación adecuado para obtener evidencia sobre el aprendizaje, diseñar estrategias de enseñanza, seleccionar materiales y proporcionar actividades de recuperación. (Bachman, 2004).

6. Conclusiones

Basándonos en los hallazgos de esta investigación, podemos concluir que, si bien los docentes tienen en cuenta un objetivo de aprendizaje general para toda la lección, no seleccionan de manera deliberada o consciente los OA específicos para cada actividad en el aula. En este estudio, hemos resaltado la importancia de elegir actividades con OA

que se centren en la comprensión de la información y el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como los factores que contribuyen al aprendizaje del inglés. Cuando las actividades en el aula carecen de una dirección clara, el esfuerzo y el tiempo invertidos pueden resultar ineficaces. Es necesario reconocer que los docentes eligen conscientemente actividades que persiguen objetivos como generar dinamismo, aumentar la confianza o crear un ambiente de comodidad para los estudiantes en el aula.

Es fundamental reflexionar sobre las implicaciones de estos hallazgos. Se hace necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia de alinear de manera más deliberada los OA con las actividades que se llevan a cabo en el aula y con la forma en que se evalúan. Esto implica seleccionar, desde la planeación, cuidadosamente las actividades y diseñarlas de manera que contribuyan de manera efectiva al logro de los objetivos establecidos. Asimismo, la evaluación debe ser congruente con los OA y proporcionar retroalimentación precisa y útil a los estudiantes sobre su progreso. Al hacerlo, se optimizará el proceso de aprendizaje y se maximizará el aprovechamiento de los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades en el idioma inglés.

La discrepancia encontrada entre las actividades llevadas a cabo en el aula, los OA identificados y la forma en que se evalúan puede tener consecuencias significativas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cuando los OA no se alinean adecuadamente con las actividades y la evaluación, se desvía la energía y los esfuerzos de los estudiantes, lo que puede resultar en resultados inesperados y dificultades adicionales en el aprendizaje del inglés. Esta discrepancia puede provocar que los estudiantes inviertan tiempo y esfuerzo en actividades que no contribuyen de manera efectiva a alcanzar los OA deseados. Esto puede llevar a un aprendizaje más largo y complicado, ya que los estudiantes necesitarán dedicar tiempo adicional para abordar las habilidades que no se están abordando de manera efectiva en el aula.

Además, la discrepancia entre los OA y la forma en que se evalúan puede afectar la retroalimentación y la evaluación del progreso de los estudiantes. Si los OA no se evalúan de manera adecuada o se evalúan de forma inconsistente con las actividades realizadas en el aula, los estudiantes pueden recibir información confusa o contradictoria sobre su desempeño y su progreso en el idioma. Esto puede generar confusión y desmotivación, ya que los estudiantes no tienen una comprensión clara de cómo están avanzando hacia los objetivos establecidos. Para optimizar el aprendizaje y minimizar las discrepancias entre las actividades, los OA y la evaluación, es fundamental que los docentes reflexionen sobre la coherencia de su enfoque pedagógico. Es importante que seleccionen y diseñen cuidadosamente las actividades en función de los OA establecidos, y que evalúen de manera consistente y precisa el progreso de los estudiantes en relación con esos objetivos.

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 lo tanto, se alienta a investigadores a seguir indagando la relación entre los objetivos de aprendizaje en las actividades para el aula y los resultados que los docentes esperan de su inclusión.

Contribución de autoría CReDiT

La contribución de autoría de los firmantes se detalla a continuación, conforme a los criterios establecidos en la política de autoría de esta revista:

El autor participó en la concepción y el diseño del trabajo, así como en la adquisición y análisis de los datos. Además, contribuyó en la redacción inicial del manuscrito y en la revisión crítica del texto antes de su presentación para su publicación.

EL coautor participó en la concepción y el diseño del estudio, así como en el análisis e interpretación de los datos recopilados. Además, desempeñó un papel esencial en la revisión y edición detallada del texto, colaborando en la elaboración de la versión final del artículo.

Referencias bibliográficas

- AZMAHANI, A., KHAIRIYAH, M., Y JAMALUDIN, M. (2012). Evaluation on the effectiveness of learning outcomes from students' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 22-30.
- BACHMAN, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment book*. Cambridge University Press.
- BLACK, P. Y WILIAM, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- BLOOM, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. HANDBOOK 1 COGNITIVE DOMAIN*. Longmans.
- BUBB, R. (2012). Assessing Student Learning. In W. Buskist & V. Benassi (Eds.), *Effective college and university teaching: Strategies and tactics for the new professoriate*. Sage.
- CALADINE, R. (2008). Learning Activities Model. In L. Tomei (Ed.), *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. IGI Global.
- CHATTERJEE, D., Y CORRAL, J. (2017). How to write well-defined learning objectives. *The journal of education in perioperative medicine: JEPM*, 19(4).
- CRIADO, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. *Homenaje a francisco gutiérrez díez*, 97-115.
- 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>
- EMILIASARI, R. N. (2019). Lesson planning in EFL classroom: A case study in lesson plan preparation and implementation. *Wiralodra English Journal*, 3(2), 367-375.
- FISHER, M. R., JR., Y BANDY, J. (2019). *Assessing Student Learning*. Vanderbilt University Center for Teaching.
- GARI, B. P. R., Y VIDYALAYAM, 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.
- GHEYLE, N. Y JACOBS, T. (2017). *Content Analysis: a short overview*. Centre for EU Studies.

- 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.
- KENNEDY, D. (2006). *Writing and using learning outcomes: a practical guide*. University College Cork.
- KYNDT, E., GIJBELS, D., GROSEMANS, I., Y DONCHE, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of educational research*, 86(4), 1111-1150.
- MAGALDI D., Y BERLER M. (2020). Semi-structured Interviews. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857
- MCCARTHY, M. (2001). *Aligning Learning Outcomes, Learning Activities and Assessment*. Seminario Internacional SCT.
- MUKTAMIR, M., Y ROHMAH, I. I. T. (2022). The Use of Teacher's Observation for Assessing Students' English Performance in CLIL. *Jurnal Pendidikan Edutama*, 9(1), 261-271.
- MYERS, M. (2019). *Qualitative research in business and management*. Sage.
- NATION, I. S. P., Y MACALISTER, J. (2010). *Language Curriculum Design*. Routledge.
- NODIROVNA, N. N., Y TEMIROVNA, P. M. (2022). Principles of designing lesson plans for teaching ESL or EFL. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 5, 10-12.
- RAHMAN, K. A., SERAJ, P. M. I., HASAN, M. K., NAMAZIANDOST, E., Y TILWANI, S. A. (2021). Washback of assessment on English teaching-learning practice at secondary schools. *Language Testing in Asia*, 11(1), 12.
- RAVITCH S. M., Y CARL, M. N. (2021). *Qualitative Research: Bridging the Conceptual, Theoretical, and Methodological*. (2nd ed.). Sage Publications.
- RICHARDS, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL quarterly*, 30(2), 281-296.
- ROYO, J. P. (2010). *Un modelo de guía docente desde los resultados de aprendizaje y su evaluación*. Universidad de Zaragoza.
- RUSLIN, R., MASHURI, S., RASAK, M. S. A., ALHABSYI, F., Y SYAM, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(01), 22-29.
- SAMPERIO, N. (2017). Discovering students' preference for classroom activities and teachers' activity use. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 51-66
- SCHOSTAK, J. (2006). *Interviewing and Representation in Qualitative Research. Conducting Educational Research Series*. Open University Press.
- SEWAGEGN, A. (2020). Learning objective and assessment linkage: its contribution to meaningful student learning. *Univers J Edu Res*, 8(11), 5044-5052.
- SINGH, C. K. S., MUHAMMAD, M. M., MOSTAFA, N. A., YUNUS, M. M., NOORDIN, N., & DARM, R. (2022). Exploring ESL teachers' alternative assessment strategies and

practices in the classroom. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 411-426.

WEBER, R.P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage Publications.

XAYDAROVA, N. G. (2022). IMPORTANCE OF LESSON PLANS IN TEACHING PROCESS. *Zamonaviy dunyoda pedagogika va psixologiya: Nazariy va amaliy izlanishlar*, 1(10), 68-70.