v. 26, n. 2, e59274, 2026
ISSN: 1984-6398 · DOI: 10.1590/1984-6398202659274

Revista Brasileira de Linguística Aplicada

Artículo

Consideraciones docentes en la selección de actividades de inglés: enfoque en los objetivos de aprendizaje

Teacher's Considerations in the Selection of Activities in English: Focus on Learning Objectives

Considerações dos professores na seleção de atividades de inglês: foco nos objetivos de aprendizagem

Nahum Samperio Sánchez
Universidad Autónoma de Baja California (UABC) | Tijuana | BC | MX
nahum@uabc.edu.mx
https://orcid.org/0000-0003-2408-1899

Resumen: Este estudio exploró las consideraciones de los docentes en la selección de actividades en función de los objetivos de aprendizaje. Se utilizó una metodología cualitativa exploratoria con 7 docentes de inglés de niveles uno a cinco en un centro de idiomas en el noroeste de México. Se recabaron datos mediante entrevistas y observaciones de clase, los cuales fueron analizados mediante la técnica del análisis de contenido. Los hallazgos indican que, aunque los docentes tienen objetivos claros, como la mejora de las habilidades lingüísticas y la comunicación efectiva, diversos factores afectan la alineación de estos objetivos con las actividades implementadas en el aula. Una implicación pedagógica de estos hallazgos es que los docentes deben reflexionar sobre las consideraciones que influyen en la selección de actividades, asegurando que estén alineadas con los objetivos de aprendizaje para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus clases.

Palabras clave: actividades de aprendizaje; objetivo de aprendizaje directo; objetivos de aprendizaje indirectos; requisitos institucionales; selección de actividades.

Abstract: This study explored teachers' considerations in selecting activities based on learning objectives. A qualitative exploratory methodology was used with 7

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/ or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

English teachers from levels one to five at a language center in the northwest of Mexico. Data were collected through interviews and class observations and analyzed using content analysis. The findings indicate that although teachers have clear objectives, such as improving language skills and effective communication, various factors affect the alignment of these objectives with the activities implemented in the classroom. One pedagogical implication of these findings is that teachers should reflect on the considerations influencing their selection of activities, ensuring they are aligned with learning objectives to optimize the teaching-learning process in their classes.

Keywords: activity selection; direct learning objective; indirect learning objectives; institutional requirements; learning activities.

Resumo: Este estudo explorou as considerações dos professores na seleção de atividades com base nos objetivos de aprendizagem. Foi utilizada uma metodologia qualitativa exploratória com 7 professores de inglês dos níveis um a cinco de um centro de idiomas no noroeste do México. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e observações em sala de aula e analisados usando análise de conteúdo. Os resultados indicam que, embora os professores tenham objetivos claros, como melhorar as habilidades linguísticas e a comunicação eficaz, vários fatores afetam o alinhamento desses objetivos com as atividades implementadas em sala de aula. Uma implicação pedagógica desses achados é que os professores devem refletir sobre as considerações que influenciam sua seleção de atividades, garantindo que estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem para otimizar o processo de ensino-aprendizagem em suas aulas.

Palavras-chave: seleção de atividades; objetivo de aprendizagem direto; objetivos de aprendizagem indiretos; requisitos institucionais; atividades de aprendizagem.

1 Introducción

En la enseñanza del inglés, la selección de actividades juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que estas son el vehículo a través del cual los estudiantes adquieren, practican y aplican los conocimientos en contextos significativos. Las actividades permiten a los estudiantes pasar del conocimiento teórico a la aplicación práctica, promoviendo así un aprendizaje que trasciende el aula. Las actividades son uno de los recursos centrales con los que el profesorado organiza el trabajo en el aula y guía el desarrollo de las habilidades lingüísticas. A través de ellas se concreta gran parte de lo que ocurre en la clase y se traduce, en términos prácticos, la intención pedagógica del docente.

Distintos enfoques en la enseñanza de lenguas coinciden en que las actividades deberían diseñarse a partir de objetivos de aprendizaje previamente definidos (Bachman; Damböck, 2018). No obstante, en la práctica cotidiana esta relación no siempre resulta clara. Con frecuencia, los objetivos formulados en la planeación no se reflejan de manera explícita en las actividades que finalmente se llevan a cabo en el aula.

En escenarios reales de enseñanza, el profesorado toma decisiones bajo múltiples condicionantes. El tiempo disponible, los materiales institucionales, las evaluaciones externas, las características del grupo y las exigencias curriculares influyen de forma constante en la elección de actividades. Estas condiciones pueden llevar a seleccionar tareas que no expresan de manera directa los objetivos que el propio docente dice perseguir. Si lo miramos así, aparece una tensión recurrente entre lo que se planea y lo que efectivamente se implementa durante la clase.

Aunque la literatura pedagógica ha discutido ampliamente la necesidad de alinear objetivos y actividades desde un plano prescriptivo, todavía se conoce poco sobre cómo los docentes toman estas decisiones en situaciones concretas de aula. También sabemos poco sobre el lugar que ocupan los objetivos de aprendizaje cuando se eligen actividades en contextos reales. Al fin y al cabo, siguen siendo escasos los estudios empíricos que examinan las razones docentes detrás de estas elecciones y su vínculo con los objetivos que orientan la práctica.

A partir de este planteamiento, el presente estudio analiza las consideraciones que influyen en la selección de actividades en clases de inglés, con atención particular al papel que desempeñan los objetivos de aprendizaje en dichas decisiones. Desde un enfoque cualitativo basado en entrevistas y observaciones de clase, este trabajo aporta evidencia empírica sobre la relación entre los objetivos declarados por los docentes y las actividades que desarrollan en el aula. De esta manera, busca contribuir a una comprensión más fina de cómo el profesorado decide qué hacer en clase cuando enseña inglés en contextos reales.

2 Revisión de la literatura

2.1 Actividades de Aprendizaje

La mayor parte del aprendizaje ocurre a través del desarrollo de actividades, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. Samperio (2024, p. 37) señaló que “la selección de

actividades apropiadas para la lección es esencial para mantener un alto nivel de participación activa de los estudiantes, promover una interacción efectiva y garantizar un ambiente positivo en el aula." Esta afirmación pone el foco en el papel que tienen las actividades para sostener el trabajo en clase y orientar la experiencia educativa. De acuerdo con Bachman y Damböck (2018), una tarea de uso del lenguaje implica involucrarse en una actividad que exige emplear el idioma con el fin de alcanzar una meta concreta. Dicho de otro modo, se trata de una actividad diseñada para cumplir un objetivo de aprendizaje específico. En una línea similar, Samperio y Loaiza (2023, p. 2) sostienen que "las actividades constituyen estrategias didácticas estructuradas para alcanzar un objetivo de aprendizaje", lo que refuerza la idea de que no se trata de acciones aisladas, sino de decisiones pedagógicas intencionales.

Desde un planteamiento ideal, las actividades de aprendizaje deberían seleccionarse con cuidado para favorecer el desarrollo de habilidades determinadas o de aspectos concretos del idioma, siempre en función de los objetivos planteados o de los resultados que se espera alcanzar. Al respecto, las actividades de aprendizaje pueden influir directamente en la motivación de los estudiantes y favorecer su participación activa cuando resultan relevantes y significativas dentro del proceso de enseñanza (Harmer, 1998). Esta postura subraya que las actividades no solo cumplen una función formativa, sino que también permiten al docente identificar lo que el estudiante ya sabe.

Si lo miramos así, la planificación de actividades exige una reflexión previa. Nodirovna y Temirovna (2022) explican que, al diseñar actividades de aprendizaje, el profesorado debe considerar qué tipos de tareas favorecerán el desarrollo de las habilidades y saberes necesarios para demostrar un desempeño efectivo en el curso. De esta manera, la selección de actividades se convierte en una decisión pedagógica que conecta la intención del docente con lo que los estudiantes hacen y muestran en la práctica.

Las actividades de aprendizaje pueden ser de diferentes tipos y cumplir con diferentes objetivos. Cuando se observan actividades dentro del proceso de aprendizaje de lenguas, pueden ser actividades de enseñanza y de aprendizaje. Las actividades de enseñanza o actividades didácticas son aquellas que los maestros realizan para transmitir nueva información. En las actividades de enseñanza, los maestros pueden adoptar diferentes roles que también se consideran actividades, como monitorear, evaluar, proporcionar información y redirigir el camino, entre otros. Por otro lado, existen actividades que los maestros eligen para que los estudiantes practiquen o mejoren habilidades. Samperio y Loaiza (2023), basados en la categorización de las estrategias de aprendizaje que Oxford (1990) propuso, clasificaron las actividades en directas e indirectas. Señalaron que las actividades directas son aquellas acciones que tienen un impacto directo sobre la información que reciben o almacenan en su memoria. En otras palabras, son actividades que ayudan al aprendiz a aprender o mejorar en el aprendizaje del idioma. Por otro lado, Samperio y Loaiza (2024) indicaron que las actividades de aprendizaje indirectas no tienen un impacto directo sobre el aprendizaje, sino sobre el ambiente, los sentimientos y la socialización en el aula. Estas actividades, aunque son seleccionadas por el maestro y tienen un impacto inherente en el aprendizaje del idioma a través de su realización, son elegidas por los maestros con el objetivo principal de mejorar las condiciones para el aprendizaje en el aula.

A través de la evaluación continua de las actividades realizadas en el aula, los maestros recopilan evidencia sobre las carencias, deseos y necesidades que los estudiantes pueden tener; luego, toman esta información en cuenta para modificar las actividades de aprendizaje

que apunten a áreas de mejora y satisfacer las diversas necesidades de sus estudiantes. Bachman y Damböck (2018) señalan que el profesorado toma decisiones de manera constante como parte de su práctica docente. Cuando la evaluación continua se integra en la planificación instruccional, los docentes pueden dar mayor intención a las actividades que proponen, hacerlas más pertinentes y vincularlas con los objetivos de aprendizaje de cada estudiante, lo que favorece un desarrollo más sólido del idioma.

Harmer (1998) también subraya la necesidad de planificar de forma deliberada la incorporación de actividades en el aula. Desde su perspectiva, las actividades no deberían aparecer de manera fortuita ni responder a la improvisación, sino partir de un propósito definido. Esto implica que el docente reflexione sobre cómo cada actividad contribuye a los resultados esperados y a los objetivos generales que orientan el trabajo con los estudiantes.

Si lo miramos desde este ángulo, las actividades de aprendizaje no pueden reducirse a simples ejercicios o materiales didácticos. Más bien, representan el resultado de procesos de juicio, razonamiento y decisión por parte del profesorado. Tanto Bachman y Damböck (2018) como Harmer (1998) coinciden en presentar al docente como alguien que decide, ajusta y reorganiza las actividades a partir de distintos elementos del contexto de enseñanza. En este estudio, estas propuestas funcionan como un marco analítico para examinar cómo los docentes eligen y explican las actividades que llevan al aula, así como el lugar que ocupan los objetivos de aprendizaje dentro de ese proceso de decisión.

2.2 Las Actividades en Modelos Innovadores en Enseñanza de Inglés

En los últimos años han aparecido nuevas propuestas para la enseñanza de lenguas que han tenido influencia en la forma en que los docentes piensan y organizan su trabajo en el aula. Estas propuestas tienen influencia en cómo seleccionan y diseñan las actividades que implementan en el aula. Por ello, es necesario que las actividades tengan objetivos claros y bien definidos para tener un sentido de aprendizaje.

En los modelos basados en tecnología, como el Flipped Classroom, las actividades que realiza el estudiante tienen un papel importante en el proceso de aprendizaje. Aguayo *et al*. (2018) señalan que este modelo lleva a los estudiantes a la exposición de contenidos fuera del aula a través de herramientas tecnológicas, las cuales permiten que el tiempo en clase se centre en actividades colaborativas que promuevan la aplicación de teorías y la resolución de problemas. De acuerdo con Bergmann y Sams (2012), este enfoque cambia la enseñanza tradicional al poner énfasis en que los estudiantes estudien el contenido teórico en casa y se dediquen en clase a realizar actividades para consolidar y aplicar lo aprendido. Tourón y Santiago (2015) subrayan que estas actividades atienden mejor las necesidades individuales que tienen los estudiantes. De esta manera se promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas y la comprensión profunda de los conceptos.

Las actividades tienen un papel fundamental en este proceso, ya que permiten que los estudiantes interactúen con los contenidos de una manera dinámica, no solo las actividades sincrónicas, sino también las asincrónicas. Por un lado, las primeras promueven la interacción en tiempo real con el docente y compañeros y, por el otro lado, las segundas ofrecen flexibilidad y autonomía, adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada estudiante (Campos, 2018). Así, el aprendizaje blended combina la enseñanza presencial con la virtual. De este modo, se

ofrece al estudiante flexibilidad en cuanto al acceso al contenido y la personalización en las actividades. Garrison y Vaughan (2008) sugieren que este modelo puede ser más efectivo cuando las actividades están cuidadosamente diseñadas para equilibrar la interacción en el aula y la autonomía del estudiante en línea. Es decir, cada actividad debe responder a un objetivo específico orientado al logro de los aprendizajes.

Por otro lado, los modelos que se basan en enfoques pedagógicos también resaltan la necesidad de actividades planificadas de forma cuidadosa. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), por ejemplo, es un modelo que requiere que las actividades sean auténticas y que reflejen problemas del mundo real para motivar a los estudiantes a interactuar. Según Lungu (2022), este modelo, a diferencia de la enseñanza tradicional, motiva el aprendizaje a través de actividades prácticas, interdisciplinarias y en colaboración con otros estudiantes. Los estudiantes desarrollan proyectos a través de actividades que reflejan sus conocimientos y habilidades. Esto permite un aprendizaje más significativo y duradero (Imbaquingo; Cárdenas, 2023). El ABP también se distingue por su enfoque en la participación, la colaboración entre estudiantes y el uso de tecnologías que facilitan el aprendizaje en tiempo real (Zhang; Ma, 2023). En el aula de inglés, este modelo puede beneficiar el aprendizaje ya que promueve el uso del idioma en contextos reales. De esta manera, mejora las habilidades lingüísticas a través del desarrollo de actividades que requieren la aplicación práctica del lenguaje (Recalde *et al*., 2023).

El Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching, CLT) es un enfoque que resalta la enseñanza del idioma a través de situaciones de comunicación reales. Según Ávila y Hernández (2021), este enfoque permite que los estudiantes se expresen sin dificultades en diferentes situaciones comunicativas. Esto puede ser clave para lograr el dominio del idioma. Canale y Swain (1980) argumentan que el enfoque comunicativo debe dar prioridad a las actividades para mejorar la fluidez, la precisión y la interacción oral. Esto implica una planeación de forma consciente que alinee las actividades con objetivos de aprendizaje específicos. Las actividades que desarrollan los estudiantes tienen un papel importante en este enfoque, ya que proporcionan a los estudiantes oportunidades para practicar el idioma en contextos reales y auténticos. Da Rocha *et al*. (2018) señalan que actividades como la interpretación y la traducción son necesarias para activar la competencia comunicativa. Esto permite a los estudiantes tener una interacción de forma eficaz en diferentes contextos. Así, este enfoque también resalta que los estudiantes no solo adquieren conocimientos gramaticales, sino que también pueden usar el idioma para comunicarse de forma efectiva. Como señalan los estudios de Texidor *et al*. (2021) y Cuartas (2020), la implementación de actividades que promuevan la interacción activa es esencial para que los estudiantes mejoren su competencia en inglés, particularmente en contextos profesionales y académicos.

Si bien estos enfoques pedagógicos proponen marcos ideales para la enseñanza del inglés y ofrecen orientaciones claras sobre el diseño de actividades, su uso en contextos reales de aula está mediado por diferentes limitaciones tanto institucionales como contextuales. Factores como el currículo prescrito, el uso obligatorio de libros de texto, los exámenes estandarizados y el tiempo disponible influyen directamente en las decisiones que los docentes toman al seleccionar y adaptar actividades. En este sentido, los modelos presentados no se retoman en este estudio como propuestas normativas, sino como referentes teóricos que permiten contrastar los enfoques idealizados de la enseñanza del inglés con las decisiones que los docentes efectivamente toman en su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, el análisis se centra en comprender cómo los docentes negocian, ajustan o resignifican estos

modelos al momento de seleccionar actividades, situando la toma de decisiones docentes como eje central del estudio.

2.3 Objetivos de Aprendizaje

Cuando se habla de actividades en el aula, el objetivo de aprendizaje define lo que los estudiantes podrán lograr al final de la actividad. De este modo, las actividades en el aula suelen ser elegidas con un propósito específico en mente: el objetivo de aprendizaje. Esto implica procesos de selección y toma de decisiones por parte del docente. Ya sea que el objetivo sea practicar una habilidad o memorizar información, los maestros tienden a seleccionar e incorporar actividades que persigan dicho objetivo. Sewagegn (2020, p. 1) señala que "Los objetivos de aprendizaje son los resultados conductuales esperados de los estudiantes al final de un proceso de instrucción determinado". El objetivo de aprendizaje describe lo que se espera que los estudiantes sepan o sean capaces de hacer al final de una actividad, una lección o un curso. En la misma línea, los objetivos de aprendizaje se entienden como declaraciones específicas y medibles que describen lo que el estudiante será capaz de hacer al finalizar una actividad (Sewagegn, 2020). Fadoli (2022, p. 265) enfatiza que "los objetivos de aprendizaje se convierten en el corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje". Fadoli explica que diseñar de manera clara los objetivos en la planeación de clases puede influir de forma significativa en la relevancia del proceso de aprendizaje. De esta forma, contribuyen al logro de los objetivos de aprendizaje esperados.

Según Sewagegn (2020), el aprendizaje significativo de los estudiantes sucede cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y los objetivos están relacionados. Esto resalta la importancia de mantener la concordancia entre los objetivos de aprendizaje, las actividades en el aula que realizan los estudiantes y las evaluaciones de las actividades para ayudar a que los estudiantes obtengan los resultados esperados. Por lo tanto, la selección de actividades en el aula siempre suele estar dirigida por objetivos de aprendizaje claros y bien definidos. Estos objetivos no solo orientan el proceso de enseñanza, sino que también contribuyen a que los métodos de evaluación estén alineados apropiadamente, llevando a un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente y efectivo.

Bloom (1956) clasificó los objetivos de aprendizaje en tres dominios diferentes: cognitivo, afectivo y psicomotor, que a su vez se organizan desde el pensamiento de bajo orden hasta el de alto orden. Dentro del dominio cognitivo, el aspecto basado en el conocimiento, los objetivos de aprendizaje son conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Además, Samperio y Loaiza (2023), en su investigación, clasificaron los objetivos de aprendizaje en ocho tipos de objetivos en actividades de aula de lengua: Conocer, Entender, Memorizar, Recordar, Usar, Crear, Evaluar y actividades para la creación de un buen ambiente. Estas categorías no se entienden en este estudio como una taxonomía prescriptiva de lo que los docentes deberían hacer en el aula, sino como una herramienta analítica para examinar cómo los profesores conceptualizan los objetivos de aprendizaje al planear y seleccionar actividades. En el contexto de la enseñanza del inglés, estas categorías permiten analizar qué tipos de objetivos son priorizados, cómo se interpretan en la práctica y de qué manera influyen en las decisiones docentes durante la planificación de las actividades. De este modo,

las categorías funcionan como un puente entre los objetivos declarados por los docentes y las actividades que efectivamente se implementan en el aula.

A partir de lo anterior, para la selección de actividades para el aula de inglés se plantea la importancia de considerar una planificación consciente y clara de los objetivos de aprendizaje, los cuales suelen ocupar un lugar central en la organización de la enseñanza. Independientemente del enfoque o modelo pedagógico adoptado, como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque comunicativo o el uso de tecnología, la literatura sugiere que las actividades tienden a ser más coherentes cuando guardan relación con los objetivos específicos que se buscan promover, aunque dicha relación suele construirse a partir de procesos de interpretación, ajuste y toma de decisiones por parte de los docentes en contextos concretos de enseñanza. Los objetivos de aprendizaje generalmente se formulan de manera clara y medible y se relacionan con las competencias y habilidades que los estudiantes desarrollan. Una selección intencionada de actividades permite no solo mantener la motivación y participación de los estudiantes, sino también garantizar un aprendizaje significativo y enfocado en los resultados esperados. Por lo tanto, la enseñanza del inglés suele apoyarse en objetivos bien definidos que direccionen tanto la elección de las actividades como la evaluación del aprendizaje, asegurando que cada actividad tenga un propósito claro y contribuya al éxito del proceso educativo.

En conjunto, la literatura revisada muestra que las actividades, los modelos pedagógicos y los objetivos de aprendizaje constituyen dimensiones estrechamente relacionadas en la enseñanza del inglés. Sin embargo, gran parte de estos enfoques tiende a presentar orientaciones idealizadas sobre cómo podrían alinearse dichas dimensiones, prestando menor atención a cómo los docentes interpretan, negocian y toman decisiones en contextos institucionales reales. En particular, existe una necesidad de estudios empíricos que exploren cómo los profesores seleccionan actividades en función de los objetivos de aprendizaje y qué consideraciones influyen en ese proceso de toma de decisiones. A partir de este vacío, el presente estudio se propone analizar las consideraciones docentes que intervienen en la selección de actividades en clases de inglés, atendiendo al papel que ocupan los objetivos de aprendizaje en la práctica cotidiana del aula.

3 Metodología

Este estudio cualitativo y exploratorio se llevó a cabo en un centro de lenguas ubicado en el noroeste de México, con la participación de siete docentes de inglés que imparten clases en los niveles 1 a 5. De los siete docentes, cuatro eran hombres y tres mujeres. La investigación tuvo como propósito investigar las consideraciones de los docentes al seleccionar actividades y objetivos de aprendizaje en sus clases. Se adoptó un diseño exploratorio porque el estudio busca comprender un proceso pedagógico situado – la toma de decisiones docentes en torno a la selección de actividades y objetivos – que, en el contexto específico del centro de lenguas, no había sido documentado de manera sistemática. Desde una perspectiva cualitativa en Lingüística Aplicada, este enfoque permite describir y analizar prácticas y razonamientos docentes tal como ocurren en su entorno institucional.

El estudio se desarrolló en un centro de lenguas que opera bajo un currículo institucional y utiliza un libro de texto obligatorio para todos los niveles. La enseñanza se

organiza por niveles secuenciales (1 a 5), y los docentes planifican sus clases considerando lineamientos institucionales relacionados con contenidos, evaluación y uso de materiales. Estos elementos contextuales influyen en la selección de actividades y en la definición de los objetivos de aprendizaje, por lo que resultan relevantes para la interpretación de las decisiones docentes analizadas en este estudio.

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, considerando docentes que impartieran clases en los niveles observados y que aceptaran participar en el estudio. El número de participantes (n = 7) corresponde al total de docentes que impartían clases en esos niveles durante el periodo de recolección de datos. Con el propósito de una mejor identificación de los participantes del estudio, se asignó a cada docente un código que indica el número de participante, el nivel que impartía y su sexo (M = masculino, F = femenino), con el fin de preservar el anonimato.

Para la recolección de datos se usaron dos técnicas: la observación de clases y las entrevistas. La observación permitió identificar y documentar las actividades desarrolladas en el aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como las prácticas de evaluación observables durante las clases. Smritirekha (2019) define la observación como un método que utiliza los sentidos del investigador para recopilar datos en tiempo real. Se realizó una observación no participante para no desviar el enfoque de la lección. Los investigadores usaron una tabla para registrar actividades, objetivos de aprendizaje, métodos de evaluación y la evidencia obtenida durante la evaluación. Esto facilitó el análisis de la alineación entre actividades, objetivos y los tipos de evaluación usados para medir el objetivo de las actividades. Las actividades observadas se categorizaron a partir de los tipos de objetivos de aprendizaje descritos en la revisión de la literatura (véase sección 2.3), específicamente conocer, entender, memorizar, recordar, usar, crear y evaluar, así como actividades orientadas a la creación de un buen ambiente en el aula. Esta forma de categorizar los objetivos permitió analizar de una manera más sistemática cómo los objetivos declarados por los docentes se reflejaban en la selección y el diseño de las actividades.

En las observaciones se trabajó con una tabla de registro que permitió anotar, de manera estructurada, aspectos como la secuencia de actividades, las instrucciones del docente, el tipo de desempeño esperado de los estudiantes y las formas de evaluación que se hicieron visibles en el aula. Los objetivos de aprendizaje se inferían a partir de las consignas, las instrucciones orales del docente y el tipo de producto o desempeño solicitado en cada actividad. A partir de estas inferencias se diseñaron preguntas de seguimiento que posteriormente se retomaron en las entrevistas.

El segundo instrumento fue la entrevista. Según Magaldi y Berler (2020), las entrevistas semiestructuradas son exploratorias y eficaces para revelar aspectos sociales no evidentes. Belina (2023, p. 1) señala que permiten profundizar en problemas no perceptibles a simple vista. Las entrevistas se diseñaron para explorar las razones y criterios de selección de actividades que tienen los docentes en función de su alineación con los objetivos de aprendizaje. A través de preguntas abiertas, se recolectaron las percepciones de los docentes sobre la toma de decisiones y su integración de objetivos en la clase. Las preguntas de la entrevista se orientaron a identificar los objetivos que los docentes declaraban para las actividades observadas en sus clases, así como la utilidad que atribuían a dichas actividades y los criterios que utilizaban para determinar si estas funcionaban. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas de manera literal (verbatim) para su posterior análisis.

Las clases observadas tenían una duración total de dos horas. La observación se realizó durante la primera hora de clase, tras lo cual los investigadores se retiraron del aula mientras el docente continuaba con la sesión hasta completar el tiempo establecido. Durante ese intervalo, los investigadores intercambiaron notas de campo y revisaron las actividades observadas, con el fin de definir cuáles serían retomadas posteriormente en la entrevista, particularmente en relación con los objetivos de aprendizaje y las decisiones didácticas asociadas. Una vez concluida la clase, se llevó a cabo la entrevista con el docente. Este momento se eligió de manera intencional para aprovechar la cercanía temporal con la sesión observada, de modo que las actividades realizadas y las decisiones tomadas en el aula estuvieran aún presentes al momento de la conversación.

Las entrevistas se analizaron mediante análisis de contenido. El proceso de análisis se llevó a cabo en varias etapas. En un primer momento se realizó una lectura cuidadosa de las transcripciones con el fin de familiarizarse con la información y tener una visión general de los datos. A partir de esta lectura, se identificaron fragmentos relevantes vinculados con la selección de actividades, los objetivos de aprendizaje y la toma de decisiones docentes. Estos fragmentos se codificaron y posteriormente se agruparon en categorías analíticas, las cuales se contrastaron con las categorías de objetivos de aprendizaje definidas previamente. El análisis combinó categorías establecidas a partir de la revisión de la literatura con patrones que fueron emergiendo directamente de los datos, lo que permitió reconocer tanto regularidades como variaciones en las prácticas y en los discursos de los docentes. Los datos que se obtuvieron proporcionaron una comprensión de las prácticas docentes. Dichos datos revelaron factores que influyen en la selección de actividades y cómo estas coadyuban al logro de los objetivos de aprendizaje. Este enfoque metodológico exploratorio permitió obtener una visión detallada de los criterios que los docentes tienen en la planeación y ejecución de sus clases.

Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y su participación fue voluntaria. Para mantener el anonimato, se usaron códigos alfanuméricos en lugar de nombres propios en todas las transcripciones y en el análisis de la información. El rigor del estudio se fortaleció mediante la triangulación de técnicas – observación de clases y entrevistas – y a través de una descripción detallada del contexto, de los participantes y de los procedimientos de análisis. Asimismo, los registros de audio y las transcripciones se resguardaron exclusivamente con fines académicos y bajo acceso restringido, cuidando en todo momento la confidencialidad de la información.

4 Resultados

4.1 Consideraciones para la Selección de Actividades en el Aula

Esta sección presenta los resultados del estudio, organizado en función del objetivo de analizar las consideraciones docentes en la selección de actividades de aprendizaje y la alineación entre los objetivos de aprendizaje declarados y los observados en la práctica de aula.

Existen diversas consideraciones al seleccionar actividades para la clase de inglés, y este estudio se centró en identificar cuáles son prioritarias para los docentes y en qué medida el objetivo de aprendizaje de la actividad influye en esta selección.

Las consideraciones identificadas en el análisis de datos se agruparon en cinco categorías diferentes: Requisitos del Currículo e Institucionales, Consideraciones Centrado en el Estudiante, Consideraciones Basadas en Recursos, Gestión de Actividades y Perspectiva y Creencias del Docente. Los Requisitos del Currículo e Institucionales se basan en las reglas de la institución, como los temas requeridos, los exámenes o los límites de tiempo; los docentes seleccionan actividades para seguir los requisitos institucionales. Las Consideraciones Centrado en el Estudiante se enfocan en las necesidades, habilidades y características de los estudiantes, como el nivel de idioma, el ritmo de aprendizaje y la motivación. Las actividades se eligen para adaptarse a las necesidades específicas del grupo. Las Consideraciones para la Gestión de Actividades están relacionadas con la administración del tiempo de clase y el logro de los objetivos de aprendizaje. Finalmente, la Perspectiva y las Creencias del Docente se basan en las opiniones y experiencias del docente sobre lo que es más importante para el aprendizaje de los estudiantes y métodos efectivos de enseñanza.

Dentro de la categoría Perspectiva y Creencias del Docente, se incluyeron aspectos relacionados con las percepciones de los docentes sobre la importancia de los objetivos de aprendizaje. Si bien esta categoría presentó una baja frecuencia de menciones explícitas durante las entrevistas, el análisis de las observaciones de clase mostró que, en la práctica, los docentes seleccionaban y aplicaban actividades que guardaban relación con objetivos de aprendizaje específicos. Durante las entrevistas, los docentes tendieron a referirse a otros criterios para justificar la selección de actividades, más que a los objetivos de aprendizaje de manera explícita. Esta diferencia entre lo observado en el aula y lo verbalizado por los docentes permite identificar una discrepancia entre las prácticas pedagógicas y los discursos que las acompañan. En secciones posteriores de este documento, se detallará cómo los objetivos de aprendizaje están presentes en la práctica docente observada.

La Tabla 1 muestra las categorías de las consideraciones de los docentes para seleccionar actividades de aprendizaje, la descripción de cada categoría, ejemplos y su frecuencia de menciones en orden descendente.

Tabla 1 – Consideraciones para la selección de actividades y frecuencia de menciones

Categoría	Ejemplos	Frecuencia
Requisitos Curriculares e Institucionales	◆ Uso obligatorio de la guía de estudio de la institución ◆ Programa de la institución ◆ Exámenes obligatorios ◆ Tiempo para cubrir todos los temas ◆ Actividades obligatorias	Muy alta
Consideraciones Centrado en el Estudiante	◆ Necesidades del estudiante ◆ Debilidades ◆ Falta de conocimientos en el idioma ◆ Consideraciones sobre los estudiantes	Muy alta
Consideraciones Basadas en Recursos	◆ Falta de información en el libro ◆ Objetivo del libro ◆ Libro de texto ◆ Habilidad o aspecto del idioma sugerido por el libro de texto	Alta
Gestión de Actividades	◆ Intercambio de técnicas ◆ Objetivo de la lección ◆ Tema gramatical ◆ Si las actividades consumen mucho tiempo	Moderada

Categoría	Ejemplos	Frecuencia
Perspectiva y Creencias del Docente	◆ Percepciones del docente sobre la importancia ◆ Percepciones del docente sobre las necesidades de los estudiantes ◆ Creencias y percepciones del docente	Baja

Fuente: elaboración propia.
Leyenda: Las categorías de frecuencia (Muy alta, Alta, Moderada y Baja) se utilizaron con fines descriptivos para indicar la recurrencia relativa de cada consideración en el conjunto de entrevistas y observaciones. "Muy alta" indica aquellas categorías mencionadas de manera recurrente por la mayoría de los docentes y observadas de forma consistente en las clases, mientras que "Alta" y "Moderada" reflejan una presencia frecuente pero menos extendida. "Baja" corresponde a consideraciones mencionadas de forma limitada y por un menor número de docentes.

4.2 Objetivos de aprendizaje en las actividades incluidas en la clase

El análisis indicó una variedad de objetivos de aprendizaje considerados por los docentes al planificar las actividades de clase. En primer lugar, los datos de las entrevistas revelaron un enfoque importante de los docentes en desarrollar diferentes habilidades lingüísticas y en segundo lugar, los datos mostraron una fuerte preocupación por crear un ambiente positivo y relajado para el aprendizaje. Las categorías más destacadas de los objetivos de aprendizaje mencionadas por los docentes fueron "uso", "ambiente" y "comprensión". Las categorías de "recuerdo", "evaluación" y "conocimiento" fueron mencionadas en menor medida. Finalmente, las actividades dentro de la categoría de "memorización" fueron las menos incluidas en las entrevistas.

Por otro lado, el análisis de contenido de las observaciones en el aula reveló un uso diferente de los objetivos de aprendizaje identificados por los investigadores. El análisis de los datos indicó que las actividades dirigidas a la categoría de "uso" fueron las más prevalentes, seguidas por las actividades clasificadas bajo "recuerdo". En tercer lugar, estuvieron las actividades enfocadas en la "comprensión". A diferencia de los datos de las entrevistas, las actividades asociadas con las categorías de "evaluación" y "ambiente" fueron utilizadas con la misma frecuencia, mientras que aquellas dirigidas al "conocimiento" fueron las menos observadas en el aula.

Durante la segunda hora de la sesión de clase, mientras los docentes continuaban con el desarrollo normal de la lección, los investigadores identificaron y seleccionaron una muestra de actividades observadas en la primera hora para ser retomadas en la entrevista. Al finalizar la clase, se pidió a los participantes que identificaran los objetivos de aprendizaje de dichas actividades, encontrándose un hallazgo similar. Las actividades clasificadas en la categoría de "uso" fueron las más mencionadas, seguidas por las actividades con el objetivo de "comprensión". En tercer lugar, estuvieron las actividades dentro de la categoría de "recuerdo". Asimismo, las actividades categorizadas bajo "ambiente" y "conocimiento" fueron mencionadas con la misma frecuencia, mientras que las actividades con menor frecuencia fueron las de las categorías de "evaluación" y "memorización". La Tabla 2 presenta las categorías

de objetivos de aprendizaje de las actividades, ejemplos de los objetivos, y la frecuencia de menciones y uso en las entrevistas y observaciones en el aula.

Tabla 2 – Categorías de objetivos de aprendizaje y frecuencia de menciones en entrevistas y uso en actividades de la clase observada (CO)

Categoría	Ejemplos de objetivos en la categoría	Frecuencia en entrevistas	Frecuencia en CO por docentes	Frecuencia en CO por investigadores
Uso	Usar el idioma. Practicar habilidades. Aplicar vocabulario. Dejar de traducir. Expresarse. Practicar pronunciación y fluidez.	Muy alta	Muy alta	Muy alta
Comprensión	Comprender la estructura gramatical. Comprender o identificar información. Comprender el vocabulario. Comprender la escucha o lectura.	Muy alta	Muy alta	Alta
Recuerdo	Recordar la ortografía. Recordar información previa vista en la última clase. Recordar la estructura gramatical. Recordar técnicas para usar en la escucha. Recordar vocabulario.	Alta	Alta	Muy alta
Ambiente	Establecer el ambiente para el aprendizaje. Crear las condiciones para un buen ambiente.	Muy alta	Moderada	Moderada
Conocimiento	Conocer conceptos. Familiarizarse con el vocabulario.	Moderada	Moderada	Baja
Memorización	Memorizar los verbos.	Baja	Baja	Ninguna
Evaluación	Evaluar el conocimiento. Evaluar el idioma. Evaluar el conocimiento previo.	Moderada	Baja	Moderada

Fuente: elaboración propia.
Leyenda: Las categorías de frecuencia (Muy alta, Alta, Moderada, Baja y Ninguna) se emplearon con fines descriptivos para indicar la recurrencia relativa de cada tipo de objetivo de aprendizaje dentro de cada fuente de datos. En las entrevistas, la frecuencia se determinó a partir de la cantidad de veces que los docentes mencionaron explícitamente cada tipo de objetivo. En las actividades de la clase observada (CO), la frecuencia corresponde, por un lado, a los objetivos identificados por los propios docentes durante las entrevistas y, por otro, a los objetivos inferidos por los investigadores a partir del análisis de las actividades desarrolladas en el aula. Estas etiquetas no representan valores estadísticos, sino comparaciones relativas entre categorías.

Los datos de las entrevistas y observaciones muestran que los docentes incluyeron actividades orientadas a la producción del lenguaje, tanto oral como escrita. Al practicar la expresión oral, la pronunciación y la fluidez fueron los dos elementos principales que los docentes buscan desarrollar. Los participantes 2_4M, 2_3M y 2_1M coincidieron en este objetivo de aprendizaje. Los códigos utilizados corresponden a los docentes participantes y siguen el sistema descrito en la sección de Metodología; por ejemplo, 2_4M indica al docente número 2, nivel 4, sexo masculino). De manera similar, 2_4M explicó lo siguiente: "pongo todas las actividades con un propósito y es que siempre puedan producir algo con lo que estamos viendo"; en otras palabras, los docentes buscan que los estudiantes produzcan con el lenguaje sin importar el tema o enfoque de la clase. En la producción escrita, la gramática fue el objetivo principal. 1_1M explicó que implementó un ejercicio escrito en el pizarrón con el objetivo de aplicar las diferentes estructuras gramaticales. En cuanto al vocabulario, 1_4F describió, cuando se le preguntó sobre una actividad incluida en su clase, el objetivo "en ese caso era vocabulario. Familiarización con el vocabulario para luego aplicarlo en la actividad"; esto indica que, aunque se incluyan actividades con otros objetivos en clase, los docentes las utilizan para apoyar actividades posteriores cuyo objetivo es aplicar o usar el lenguaje. Las respuestas de los docentes confirman la intención de crear un proceso de aprendizaje donde los estudiantes puedan aplicar activamente el lenguaje, utilizando tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales en contextos significativos y comunicativos.

Otro hallazgo interesante que surgió del análisis de los datos fue que, además de enfocarse en el desarrollo de habilidades lingüísticas, los docentes también dedicaron esfuerzos significativos a fomentar una atmósfera de aprendizaje agradable y propicia. Este tipo de actividades, bajo la categoría de "ambiente", están diseñadas para crear un ambiente de aprendizaje positivo, relajado y cómodo en el aula, y fueron la segunda categoría más mencionada después del "uso" del lenguaje.

Dentro de este esfuerzo por crear un buen ambiente para el aprendizaje, los docentes destacaron que el objetivo es un ambiente dinámico con actividades. Por ejemplo, 1_2F ilustró que selecciona actividades como juegos y sopa de letras para crear una competencia amistosa entre los estudiantes. Además, este ambiente dinámico se complementó con actividades cuyo objetivo de aprendizaje era hacer que los estudiantes interactuaran entre sí, fomentando la participación. 1_1M expresó lo siguiente: "Intento obligarlos un poco a interactuar porque, si no, no van a poder producir".

Asimismo, se destacó el papel del ambiente en el aula, y los participantes señalaron que su objetivo al incluir actividades era "hacer que los estudiantes se sientan seguros", "motivar a los estudiantes" y "superar el miedo" de hablar y aprender el idioma. Como ilustración, 2_1M explicó que "ahora mismo en lo que me estoy enfocando es en motivarlos, motivarlos. Mientras estén motivados para aprender, después de eso, no habrá nada que los detenga". De igual forma, 2_3M enfatizó la importancia de un buen ambiente de aprendizaje, explicando que si un grupo tiene dificultades para participar, el docente conversa con los estudiantes para hacerlos sentir cómodos y ganar confianza, luego observa que progresan más rápido.

La categoría de "comprensión" ocupó el tercer lugar en menciones entre los participantes (ver Tabla 2). Esto indica que una parte significativa de las actividades en el aula estaban diseñadas para ayudar a los estudiantes a comprender y asimilar la nueva información a la que fueron expuestos. Estas actividades fueron mencionadas por varios docentes y se centraron en la comprensión de diferentes aspectos del idioma, como

gramática, vocabulario, lectura y comprensión auditiva. Por ejemplo, 1_2F mencionó que algunas de sus actividades tenían como objetivo "comprender la información en una conversación", mientras que 1_1M y 1_3F mencionaron actividades diseñadas para mejorar la comprensión de temas de escucha y gramática. 1_4F también destacó la importancia de ayudar a los estudiantes a "comprender el significado del vocabulario", enfatizando el papel de la comprensión en la adquisición de vocabulario.

En el contexto institucional descrito previamente, caracterizado por la presencia de exámenes obligatorios y lineamientos curriculares establecidos, el análisis de los datos mostró que la inclusión de este tipo de actividades no es completamente una decisión del docente. Los requisitos institucionales, específicamente el examen, fueron un factor recurrente que los docentes mencionaron. Por ejemplo, 1_4F expresó que "si el examen incluye una sección de escritura y hay vocabulario que debe incluirse en la redacción, entonces enfoco la clase en familiarizarlos con el vocabulario". De manera similar, 2_1M, cuando se le preguntó por qué incluyó la actividad de responder preguntas en clase, explicó que al día siguiente los estudiantes debían responder un examen para finalizar la unidad de un curso en el que se incluía una sección de comprensión lectora; por lo tanto, implementó una actividad para comprender información específica de un texto y reforzar la comprensión lectora.

En contraste, las categorías de "evaluación", "conocimiento", "recuerdo" y "memorización" fueron las menos mencionadas por los participantes. Estas categorías incluyen actividades centradas en evaluar el aprendizaje, adquirir conocimientos específicos y usar la memoria para retener y recuperar información. En el caso de "evaluación", solo algunos docentes mencionaron actividades destinadas a motivar a los estudiantes a evaluar su propio uso del lenguaje, como lo señalaron 1_2F y 1_1M. Esto sugiere que, si bien la evaluación es parte del proceso educativo, no se percibe como un objetivo principal de las actividades en clase o puede realizarse de manera sumativa en lugar de formativa. Como explicó 2_1M, #el examen es lo que le dice a los docentes si los estudiantes están aprendiendo".

En el conjunto de los datos, la categoría de "conocimiento", entendida en este estudio como aquellas actividades orientadas a la adquisición inicial de información lingüística o procedimental (véase sección 2.3), apareció con menor frecuencia en comparación con otras categorías, como "uso" y "comprensión". A diferencia de estas últimas, que implican la aplicación activa del lenguaje o la construcción de significado a partir de tareas comunicativas, las actividades clasificadas como "conocimiento" se centraron en la familiarización con contenidos específicos, tales como vocabulario o estrategias para el examen.

Dentro de este patrón general, algunos docentes, como 1_4F y 1_2F, mencionaron actividades orientadas a "conocer vocabulario" o "conocer estrategias para usar en el examen", lo que ejemplifica la presencia limitada de esta categoría en la selección de actividades.

4.3 Alineación de los objetivos de aprendizaje

En la observación en el aula, los investigadores documentaron las actividades de aprendizaje realizadas por los docentes e identificaron el objetivo de aprendizaje de cada actividad según la clasificación de Samperio y Loaiza (2024) y de acuerdo con las características y el desarrollo de la actividad. A partir de la primera hora de las sesiones observadas, se identificaron y registraron un total de 18 actividades de aprendizaje en el conjunto de las observaciones,

entendidas como unidades de trabajo claramente delimitadas por una consigna, un tipo de desempeño esperado y un cierre o transición a otra tarea. Posteriormente, los investigadores seleccionaron una muestra de las actividades más representativas de cada clase.

Para efectos de este análisis, se consideró que existía alineación cuando el objetivo de aprendizaje declarado por el docente coincidía con el objetivo inferido a partir del tipo de actividad implementada y del desempeño esperado de los estudiantes; se consideró desalineación cuando ambos no coincidían, e indeterminación cuando el objetivo observado no era claro o respondía a múltiples propósitos.

La clasificación de las actividades y la determinación del grado de alineación se realizó de manera independiente por ambos investigadores; en los casos en que surgieron diferencias interpretativas, estas se discutieron hasta llegar a un consenso.

El análisis de las actividades en el aula reveló una discrepancia significativa entre los objetivos de aprendizaje declarados por los docentes y los observados durante la implementación. De las 18 actividades analizadas, solo tres mostraron una coincidencia clara entre ambos tipos de objetivos. Estas actividades se centraban en la práctica gramatical, el uso de vocabulario y la predicción antes de la escucha, donde los estudiantes fueron capaces de aplicar los conceptos tal como se habían planeado.

Por otro lado, cinco actividades fueron clasificadas como indeterminadas, ya que los objetivos observados no eran del todo claros o presentaban múltiples propósitos. Un ejemplo de esto fue una actividad de discusión sobre vocabulario, donde el objetivo mencionado era familiarizar a los estudiantes con nuevas palabras, pero en la práctica se enfocó más en activar la participación de los estudiantes.

Finalmente, en diez actividades se encontró que los objetivos observados no coincidían con los declarados. En estos casos, los docentes plantearon objetivos como "comprensión lectora" o "práctica de escucha", pero en la práctica se enfocaron en actividades de memorización, pronunciación o manejo de tiempo en clase.

Tanto los investigadores como los docentes mostraron una fuerte concordancia al identificar la categoría de "uso" como el objetivo de aprendizaje dominante en el aula. En esta categoría, actividades como las discusiones en parejas para desarrollar la expresión oral y los ejercicios de llenar los espacios con vocabulario fueron ejemplos.

Sin embargo, aunque la categoría de "uso" fue la más frecuente en ambos conjuntos de datos, el orden de otros objetivos mostró cierta variación. Un ejemplo claro de una actividad donde el maestro pide a los estudiantes que observen una página en el libro y les pregunte por los trabajos, actividad que no ayuda al estudiante a comprender el texto, pero les permite recordar vocabulario conocido.

En contraste, los investigadores notaron más instancias de actividades categorizadas bajo "recuerdo" en comparación con los participantes, donde "recuerdo" fue clasificado en tercer lugar. Otro punto de divergencia radica en las categorías restantes de objetivos de aprendizaje: "evaluación", "ambiente", "conocimiento" y "memorización". Durante las entrevistas, los participantes los participantes mencionaron la creación de un ambiente positivo como un objetivo relevante durante las entrevistas.

En conjunto, los resultados muestran que la desalineación entre los objetivos de aprendizaje declarados y los observados fue un patrón recurrente en las actividades analizadas.

5 Discusión

5.1 Objetivos de Aprendizaje que los Docentes Consideran para las Actividades que Incluyen en la Clase

La primera pregunta de investigación buscó identificar los objetivos de aprendizaje que los docentes consideran al implementar actividades en el aula. Los hallazgos sugieren que los docentes priorizan el desarrollo de las habilidades lingüísticas creando oportunidades para que los estudiantes utilicen el idioma. Hay un fuerte alineamiento en identificar la categoría de "uso" como el objetivo de aprendizaje dominante. Los docentes comprenden que aprender un idioma implica más que recibir información; requiere que los estudiantes lo apliquen activamente de manera comunicativa para prepararse para escenarios de la vida real. El objetivo final del aprendizaje de idiomas, como se enfatizó en los hallazgos, es la comunicación, tal como lo afirmaron Krashen y Terrell (1983, p. 55): "El lenguaje se enseña mejor cuando se usa para transmitir mensajes, no cuando se enseña explícitamente para un aprendizaje consciente". Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que la puesta en práctica de este principio no ocurre de manera directa ni homogénea en contextos institucionales regulados. Aunque el uso del idioma suele presentarse como un objetivo central en el discurso docente, en la práctica este se ve condicionado por exigencias curriculares, evaluativas y materiales que dificultan que la intención pedagógica se traduzca de manera coherente en lo que ocurre en el aula. Las actividades que fomentan tanto las habilidades orales como las escritas ocupan un lugar central en los esfuerzos de los docentes. A través de ellas, se busca preparar a los estudiantes para un uso efectivo del idioma en situaciones de la vida diaria.

Muchas de las actividades que se observaron se enfocaron en la expresión oral, la pronunciación, la fluidez y la gramática en la producción escrita (2_4M, 2_3M, 2_1M, 1_1M, 1_4F). Este enfoque resalta la importancia que los docentes dan a la comunicación como el objetivo principal. Así lo explicó 2_4M, quien señaló que su objetivo principal y primero al incluir actividades es que sus estudiantes se comuniquen entre sí de forma frecuente. Además, los hallazgos indicaron que los docentes intentan crear un ambiente de aprendizaje positivo en el que los estudiantes se sientan cómodos, seguros y motivados para aprender. 1_2F, 1_1M, 2_1M y 2_3M mencionaron que, al ser consultados sobre sus consideraciones para incluir actividades en el aula, intentan crear las condiciones para tener un buen ambiente en la clase. Según la teoría de Krashen (1985), los aprendices se involucran de manera más efectiva cuando se sienten emocionalmente apoyados y motivados.

Sin embargo, la selección de actividades implica tensiones que pueden desviar el enfoque principal de los objetivos de aprendizaje. Si bien fomentar un ambiente positivo es esencial, un énfasis excesivo en este aspecto podría desplazar la atención de los resultados de aprendizaje (Samperio; Loaiza, 2024). Esta distancia entre lo planificado y lo implementado permite cuestionar el carácter idealizado con el que los modelos pedagógicos revisados – como el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida – suelen presentar la alineación entre objetivos, actividades y evaluación. Los hallazgos muestran que dicha alineación se ve tensionada en contextos donde los docentes operan bajo lineamientos institucionales rígidos.

Aunque los docentes hablaron sobre la importancia de crear ambientes de aprendizaje favorables durante las entrevistas, este énfasis no siempre se observó en la práctica, ya que solo los participantes 1_3F y 2_1M mencionaron que una de las actividades que incluyeron en sus clases estaba diseñada con el objetivo de crear un ambiente adecuado para el aprendizaje. Una posible explicación para esta discrepancia es el efecto Hawthorne, según el cual la presencia de los investigadores en el aula puede haber influido en el comportamiento de los docentes y los estudiantes (Sedgwick; Greenwood, 2015). Alternativamente, la falta de alineación podría sugerir que tales actividades no se integran de manera consistente en las clases diarias o que los docentes recurren a prácticas centradas en el docente debido a limitaciones de tiempo o institucionales. Muchas de las clases observadas fueron centradas en el docente, ofreciendo oportunidades limitadas para la interacción de los estudiantes.

Estos datos sugieren que, aunque los objetivos de aprendizaje forman parte del marco de referencia de los docentes al seleccionar actividades, con frecuencia quedan subordinados a otros factores que operan en el contexto institucional. En particular, los requisitos curriculares, la preparación para los exámenes y las limitaciones impuestas por el libro de texto configuran un entorno en el que los docentes deben negociar constantemente entre múltiples demandas.

Desde esta perspectiva, la desalineación observada entre los objetivos de aprendizaje declarados y las actividades implementadas no debe interpretarse como una deficiencia individual del docente, sino como un fenómeno sistémico. Esta desalineación se genera de la interacción que hay entre las decisiones docentes, las exigencias de la institución, el uso obligatorio de materiales y las prácticas evaluativas. En conjunto, estos factores conforman un marco de acción que condiciona la enseñanza del inglés en el aula

Más que interpretarse como una falta de claridad pedagógica, esta situación puede entenderse como una forma de toma de decisiones situada. En ella, los docentes buscan equilibrar las expectativas institucionales, las necesidades que perciben en sus estudiantes y las condiciones reales de enseñanza. Desde esta visión, la desalineación que se observa entre los objetivos de aprendizaje previstos y la práctica en el aula no responde necesariamente a una falla docente. Más bien, refleja un proceso de ajuste continuo que se desarrolla dentro de un marco que pueda restringir la decisión docente.

El interés que tienen los docentes por crear ambientes de apoyo para los estudiantes en ocasiones puede desplazar la atención de los objetivos de aprendizaje hacia otras prioridades del aula. Este énfasis no se da de manera aislada. Más bien, atraviesa por distintos factores que influyen en la elección de las actividades. Entre ellos, la presión por cumplir con los requisitos curriculares y las demandas institucionales puede limitar la autonomía docente. En este contexto, los docentes deben ajustarse a pautas ya establecidas, cubrir contenidos específicos de los libros de texto y preparar a los estudiantes para los exámenes. Estas exigencias externas al docente tienden a reorientar el trabajo en el aula. De este modo, la atención se desplaza de objetivos pedagógicos más significativos hacia el cumplimiento de expectativas institucionales. Como resultado, la preparación para los exámenes puede adquirir mayor peso que el diseño de actividades alineadas con los objetivos de aprendizaje planteados por los propios docentes.

La dependencia de los libros de texto es otro factor que puede restringir las opciones de los docentes. Las políticas institucionales a menudo exigen el uso de libros de texto específicos, los cuales pueden no abordar completamente las necesidades, carencias e intereses únicos de

los estudiantes. Aunque bien diseñados, los libros de texto no siempre pueden acomodar los diversos requerimientos de cada aula de idiomas. Como consecuencia, los docentes pueden sentirse obligados a usar actividades del libro de texto que se alineen con los requerimientos institucionales, en lugar de aquellas que mejor apoyen los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. Como explicó 1_1M al ser cuestionado sobre las actividades que implementa en su clase, no puede desviarse mucho del libro porque es un requisito institucional, ya que todas las evaluaciones se basan en él.

A pesar de estas restricciones, los docentes intentan incorporar enfoques centrados en el estudiante, considerando las necesidades individuales, la competencia lingüística y la motivación. Los docentes a menudo seleccionan actividades que encajan dentro de los períodos limitados de clase (1_2F, 1_1M, 1_4F, 1_3F, 2_4M), incluso si no son las más beneficiosas para lograr los objetivos de aprendizaje. Las creencias y experiencias personales de los docentes también tienen un papel importante en la selección de actividades. Estas creencias y experiencias pueden favorecer ciertos métodos o actividades considerando lo que funciona mejor, incluso si estas no están alineadas completamente con objetivos de aprendizaje.

Las percepciones de los docentes con relación a la motivación de los estudiantes pueden influir aún más en sus decisiones. Estas percepciones pueden llevar al docente a priorizar la creación de un ambiente altamente motivador, relajado y enfocado en el disfrute y la comodidad de los estudiantes. Aunque esto es valioso para los estudiantes, puede desviar la atención del aprendizaje del idioma. Si se pone demasiado énfasis en la motivación a expensas de los objetivos de aprendizaje, el progreso de los estudiantes puede retrasarse o verse obstaculizado. Por ello, es importante que los docentes reflexionen sobre sus creencias para asegurarse de que sus prácticas se alineen con enfoques basados en evidencia (Suphasri; Chinokul, 2021). Al reflexionar sobre su propia práctica, los docentes pueden encontrar un equilibrio entre fomentar ambientes positivos y asegurarse de que las actividades contribuyan directamente al aprendizaje. Este enfoque podría garantizar que las actividades en el aula sean tanto atractivas como efectivas para promover el aprendizaje del idioma.

Este estudio contribuye a la investigación en la enseñanza del inglés al aportar evidencia empírica situada. Dicha evidencia permite comprender cómo los docentes toman decisiones relacionadas con la selección de actividades y los objetivos de aprendizaje en contextos institucionales reales. A diferencia de enfoques normativos que asumen una alineación ideal entre la planeación y la práctica, los resultados muestran un escenario distinto. Con frecuencia, los objetivos operan de manera implícita y negociada. Además, estas decisiones se encuentran condicionadas por factores estructurales. Al conceptualizar la desalineación como un fenómeno sistémico, este trabajo abre la posibilidad de repensar la formación docente, el diseño curricular y la evaluación. Esta reflexión se plantea desde una perspectiva contextualizada.

En conclusión, los hallazgos sugieren que los docentes consideran múltiples factores al seleccionar actividades en el aula. Sin embargo, los objetivos de aprendizaje a menudo quedan en segundo plano frente a los requisitos institucionales, las limitaciones de recursos y las preocupaciones prácticas. Este enfoque multifacético puede crear una desconexión entre los resultados de aprendizaje previstos y las prácticas reales. Para mejorar la efectividad de la enseñanza, los docentes podrían evaluar de manera crítica su proceso de selección de actividades. De este modo, sería posible lograr una mayor alineación con los objetivos de aprendizaje. Los docentes pueden buscar un equilibrio entre las demandas institucionales, los enfoques

centrados en el estudiante y una gestión efectiva de los recursos. De esta manera, es posible generar experiencias de aprendizaje con más impacto para el aprendizaje de los estudiantes.

6 Conclusión

Los resultados muestran que los docentes suelen tener en mente ciertos objetivos de aprendizaje, principalmente relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la comunicación. Sin embargo, en la práctica estos objetivos no siempre se reflejan con claridad en las actividades que realizan los estudiantes en el aula. Una de las razones de este desajuste tiene que ver con las presiones institucionales. La obligación de cumplir con el currículo y de trabajar con libros de texto específicos suele imponerse sobre las necesidades pedagógicas individuales y los enfoques centrados en el estudiante. En este contexto, las metas de aprendizaje tienden a diluirse en el diseño de las actividades. Como resultado, la efectividad de la enseñanza se ve limitada.

Este estudio contribuye a la investigación en la enseñanza del inglés al aportar evidencia empírica situada sobre los procesos de toma de decisiones docentes. En particular, permite comprender cómo los docentes deciden la selección de actividades y la formulación de objetivos de aprendizaje en contextos reales de enseñanza. A diferencia de enfoques normativos que asumen una alineación directa entre la planeación y la práctica, los hallazgos muestran un escenario más complejo. En muchos casos, la alineación aparece como un proceso negociado e implícito. Además, se encuentra condicionada por factores institucionales, curriculares y materiales.

Al concebir la desalineación como un fenómeno de carácter sistémico, y no como una deficiencia individual del docente, este trabajo amplía la comprensión de la alineación pedagógica en contextos reales de enseñanza del inglés. Desde esta perspectiva, también aporta elementos para un análisis crítico y situado de la práctica docente.

Este estudio presenta algunas limitaciones que conviene tener en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el número de participantes fue reducido y el trabajo se llevó a cabo en un solo centro de lenguas. Esta situación limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos. Además, el análisis se centró en un número acotado de sesiones de clase. Por esta razón, no fue posible observar variaciones en las prácticas docentes a lo largo del tiempo. Finalmente, aunque la combinación de observaciones y entrevistas permitió contrastar los discursos con lo que ocurre en el aula, el estudio podría ampliarse en futuras investigaciones. La incorporación de otros instrumentos, como el análisis de planeaciones didácticas o de procesos de retroalimentación docente, permitiría profundizar en el estudio de la alineación pedagógica.

A pesar de estos desafíos, los docentes se esfuerzan por crear un ambiente de apoyo emocional y motivacional para sus estudiantes. Este aspecto resulta importante para favorecer el aprendizaje del idioma y sostener la participación en el aula. No obstante, también es necesario encontrar un equilibrio entre generar un entorno positivo y asegurar que las actividades mantengan coherencia con los objetivos de aprendizaje. En este punto, la reflexión crítica sobre la propia práctica docente adquiere relevancia. Asimismo, la incorporación de enfoques sustentados en evidencia puede contribuir a enfrentar las limitaciones observadas. De esta manera, sería posible lograr una mayor alineación entre las actividades desarrolladas

en clase y los objetivos de aprendizaje, lo que favorecería tanto el proceso educativo como el progreso de los estudiantes en el uso del idioma.

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos señalan una necesidad de fortalecer la formación y el desarrollo profesional docente en torno a la alineación entre objetivos de aprendizaje, actividades y evaluación. Es necesario fomentar espacios de reflexión pedagógica que permitan a los docentes analizar sus propias decisiones de planeación en relación con las condiciones institucionales en las que enseñan. La planeación reflexiva, el análisis colectivo de prácticas y el acompañamiento docente pueden contribuir a una comprensión más consciente del papel que desempeñan los objetivos de aprendizaje en la selección de actividades para una enseñanza del inglés más coherente y contextualizada.

Informe del Comité de Ética

La investigación titulada "Exploring the Assessment of Learning Objectives in English Classroom Activities", registrada con el número 327/3931 en el Sistema de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Baja California, llevada a cabo por el Dr. Nahum Samperio Sánchez, cumple con los estándares éticos de investigación establecidos por esta institución. Dicho proyecto fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Idiomas Tijuana, garantizando que su desarrollo respeta los principios éticos fundamentales y las normativas aplicables a investigaciones que involucran la participación de seres humanos.

7 Referencias

AGUAYO VERGARA, M. *et al*. Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, v. 43, n. 1, p. 97-112, 2018. DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529.

ÁVILA, I.; HERNÁNDEZ, A. Curso de competencia comunicativa intercultural a través del inglés en la educación médica posgraduada. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, v. 19, n. 6, p. 1-12, 2021. Disponible en: https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/2889. Fecha de acceso: 15 abr. 2026.

BACHMAN, L.; DAMBÖCK, B. *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press, 2018.

BELINA, A. Semi-structured interviewing as a tool for understanding informal civil society. *Voluntary Sector Review*, v. 14, n. 2, p. 331–347, 2023. DOI: https://doi.org/10.1332/204080522X16454629995872.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom*: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education (ISTE), 2012.

BLOOM, B. S. *Taxonomy of educational objectives*: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. Longmans, 1956.

CAMPOS, N. Recursos multimedia y su influencia en el aprendizaje de inglés [Tesis doctoral, Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador]. *Repositorio institucional*, 2018. Disponible en: http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/5569. Fecha de acceso: 15 abr. 2026

CANALE, M.; SWAIN, M**.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1.

CUARTAS, L. Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v. 22, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796.

DA ROCHA, L.; CALDEIRO-PEDREIRA, M.; AGUADED, J. Actividades de traducción con uso de tecnología para desarrollar la competencia comunicativa en las aulas de lenguas extranjeras. *Campus Virtuales*, v. 7, n. 2, p. 27-38, 2018. Disponible en: http://hdl.handle.net/10347/20363. Fecha de acceso: 15 abr. 2026.

FADOLI, J. Exploring lesson plans through learning objectives written by English teachers. *Journal of Education and Teaching Learning (JETL)*, v. 4, n. 3, p. 265–273, 2022. DOI: https://doi.org/10.51178/jetl.v4i3.917.

GARRISON, D. R.; VAUGHAN, N. D. *Blended learning in higher education*: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass, 2008.

HARMER, J. *How to teach English*. Longman, 1998.

IMBAQUINGO, A.; CÁRDENAS, J. Project-Based Learning as a Methodology to Improve Reading and Comprehension Skills in the English Language. *Education Sciences*, v. 13, n. 6, p. 587, 2023. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13060587.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The natural approach*. Pergamon, 1983.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*: Issues and implications. Longman, 1985.

LUNGU, D. *El aprendizaje basado en proyectos*: Un enfoque en la educación contemporánea. Editorial Académica, 2022.

MAGALDI, D.; BERLER, M. Semi-structured interviews. En V. Zeigler-Hill y T. K. Shackelford (ed.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer, 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_857.

NODIROVNA, N. N.; TEMIROVNA, P. M. Principles of designing lesson plans for teaching ESL or EFL. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, v. 5, n. 10, 2022. Disponible en: https://geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/559/487. Fecha de acceso: 15 abr. 2026

OXFORD, R. L. *Language learning strategies*: What every teacher should know. Heinle & Heinle, 1990.

RECALDE DROUET, E. M.; CHICAIZA VALLE, V. L.; GUANGA INCA, U. R.; BRAVO LÓPEZ, Z. M.; MOLINA HERRERA, S. M. Importancia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para el aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, v. 7, n. 6, p. 7068, 2023. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9229.

SAMPERIO SÁNCHEZ, N.; LOAIZA ESPINOSA, M. Los objetivos de aprendizaje en las actividades de clase de inglés. *Research, Society and Development*, v. 12, n. 13, 2023. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v12i13.44427.

SAMPERIO SÁNCHEZ, N. Competencias docentes de lenguas: Del dominio lingüístico a la gestión del aula. *In*: N. Samperio Sánchez, D. G. Toledo Sarracino, M. del R. Domínguez Gaona y M. del S. Montaño Rodríguez (coord.). *Explorando aspectos clave en la enseñanza de lenguas extranjeras* (p. 14-42).

Universidad Autónoma de Baja California, 2024. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/378139639_Explorando_Aspectos_Claves_en_la_Ensenanza_de_Lenguas_Extranjeras. Fecha de acceso: 15 abr. 2026.

SAMPERIO SÁNCHEZ, N.; LOAIZA ESPINOSA, M. *Consideraciones en objetivos de aprendizaje y actividades didácticas*: Claves para el éxito en la enseñanza de idiomas. Publicia, 2024.

SEDGWICK, P.; GREENWOOD, N. Understanding the Hawthorne effect. *BMJ*, v. 351, artículo h4672, 2015. DOI: https://doi.org/10.1136/bmj.h4672.

SEWAGEGN, A. A. Learning objective and assessment linkage: Its contribution to meaningful students learning. *Universal Journal of Educational Research*, v. 8, n. 12, p. 3126-3133, 2020. DOI: https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081219.

SMRITIREKHA. Observation as a tool for collecting data. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, v. 8, n. 5, p. 152-158, 2019.

SUPHASRI, P.; CHINOKUL, S. Reflective practice in teacher education: Issues, challenges, and considerations. *PASAA*, v. 62, n. 1, artículo 9, 2021. DOI: https://doi.org/10.58837/CHULA.PASAA.62.1.9.

TEXIDOR, R.; REYES, N.; REYES, D.; DÍAZ, R. Uso de casos clínicos en inglés como herramienta para desarrollar la competencia comunicativa profesional. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, v. 35, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponible en:https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2961 . Fecha de acceso: 15 abr. 2026.

TOURÓN, J.; SANTIAGO, R. El modelo flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, n. 368, p. 368, 2015.

ZHANG, L.; MA, Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*, v. 14, p. 1202728, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728.

Historial

Fecha de sumisión: 22/05/2025.
Fecha de aprobación: 15/01/2026.

Editor responsable

Isadora Teixeira Moraes, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais/MG, Brasil. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9478476109141850, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5393-286X, email: isadoramoraes@ufmg.br.

Declaración de conflicto de intereses

El autor declara que no existe conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos

Los datos utilizados en este estudio (transcripciones de entrevistas y registros de observación de clase) no están disponibles públicamente. Conforme a lo indicado en la sección de Metodología, dichos registros se resguardaron exclusivamente con fines académicos y bajo acceso restringido, con el propósito de proteger la confidencialidad de los participantes.

Uso de IA

Yo, Nahum Samperio Sánchez, declaro que en la elaboración del presente manuscrito se utilizó Inteligencia Artificial exclusivamente con fines de mejora lingüística y revisión de estilo. Se emplearon herramientas como ChatGPT para sugerencias de redacción en inglés, español y portugués, así como para verificar la coherencia y claridad en algunos pasajes del texto.

Dictámenes

Dictámen 1

O manuscrito aborda um tema relevante para a Linguística Aplicada e para o Ensino de Língua Inglesa ao investigar as considerações docentes na seleção de atividades em função dos objetivos de aprendizagem. O estudo apresenta dados empíricos ricos, provenientes de entrevistas e observações de sala de aula, e demonstra potencial para contribuir com debates sobre o alinhamento entre intenções pedagógicas e práticas efetivas.

Entretanto, na forma atual, o manuscrito necessita de revisões substanciais para atender aos padrões da RBLA. As principais fragilidades dizem respeito a: (a) problematização e posicionamento teórico limitados na Introdução e na Revisão de Literatura; (b) insuficiente detalhamento metodológico; (c) sobreposição entre Resultados e Discussão; (d) fraca explicitação da contribuição original do estudo; e (e) inconsistências relevantes entre as citações no texto e a lista de referências.

Com revisões cuidadosas, o manuscrito pode vir a constituir uma contribuição significativa para pesquisas sobre práticas de sala de aula e tomada de decisão docente no ELT.

A Introdução destaca de forma clara a relevância pedagógica da seleção de atividades no ensino de inglês. No entanto, apresenta um tom predominantemente normativo e não explicita de maneira suficiente um problema de pesquisa ou lacuna teórica. A seção se beneficiaria de um posicionamento mais claro em relação às pesquisas existentes e da explicitação do que ainda permanece pouco explorado e de como o estudo contribui com novos aportes empíricos ou conceituais.

A Revisão de Literatura demonstra amplitude, porém assume majoritariamente um caráter descritivo. É necessária uma maior síntese crítica que articule os diferentes estudos entre si e com o foco da pesquisa. Ademais, categorias analíticas centrais são apresentadas sem justificativa teórica suficiente. Um diálogo mais consistente com a literatura sobre

cognição docente, tomada de decisão pedagógica e mediação institucional fortaleceria significativamente esta seção.

O desenho qualitativo exploratório é adequado aos objetivos do estudo. Contudo, a metodologia necessita de maior transparência quanto à seleção dos participantes, à descrição do contexto, aos procedimentos de coleta de dados e à análise. O processo de codificação, o desenvolvimento das categorias analíticas e as estratégias de garantia de rigor (por exemplo, triangulação e aspectos éticos) devem ser explicitados com maior clareza.

A seção de Resultados é bem organizada e apresenta riqueza empírica. No entanto, em diversos momentos incorpora interpretações e avaliações que deveriam ser reservadas à Discussão. Recomenda-se reforçar o caráter analítico da seção, destacando padrões e contrastes, evitando linguagem explicativa ou avaliativa.

A Discussão dialoga com teorias consolidadas do ELT e busca contextualizar os achados. Entretanto, tende a reiterar resultados e confirmar posições teóricas já conhecidas, em vez de problematizá-las criticamente. A seção se beneficiaria de um engajamento mais profundo com perspectivas de cognição docente e de uma explicitação mais clara da contribuição original do estudo.

A Conclusão resume adequadamente os principais achados, porém mantém um caráter predominantemente descritivo. Recomenda-se explicitar com maior clareza as contribuições do estudo, reconhecer suas limitações e apontar implicações para pesquisas futuras e para a formação docente.

Há inconsistências significativas entre as citações no texto e a lista de referências, incluindo referências listadas que não são citadas no corpo do texto. Esses problemas devem ser integralmente corrigidos para atender aos padrões editoriais básicos.

Emitido el: 15/01/2026.

Recomendación: correcciones obligatorias.

Dictámen 2

O resumo precisa citar mais elementos (e teóricos com data) e a introdução precisa detalhar e aprofundar mais.

A metodologia, o aporte teórico, os resultados e a conclusão estão adequados.

A redação, a organização do artigo, as contribuições e a relevância mostram aderência ao escopo deste periódico.

Sugiro expandir e aprofundar a introdução e o resumo.

Emitido el: 04/12/2025.

Recomendación: correcciones obligatorias.