



ISSN: 3028-9769

Vol. 4 Núm. 4 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/rle/index>

Hacia una comprensión de la actividad de aprendizaje en la enseñanza de lenguas

Toward an Understanding of the Learning Activity in Language Teaching

Nahum Samperio Sánchez *

Universidad Autónoma de Baja California, México

ENSAYO

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Actividades de aprendizaje Procesos cognitivos Didáctica de lenguas Estrategias de aprendizaje Objetivos de aprendizaje	El ensayo examina la actividad de aprendizaje como núcleo del trabajo en el aula y propone distinguirla del ejercicio y de la tarea. Retoma tres definiciones de Richards únicamente como punto de referencia y amplía cada concepto para mostrar que una actividad, a diferencia del ejercicio mecánico o de la tarea orientada a un producto, invita al estudiante a pensar, decidir y construir sentido. El texto incorpora ideas sobre cómo aprendemos y sobre la enseñanza de lenguas para explicar de qué manera las actividades enfocan la atención, estimulan la reflexión y permiten usar el idioma con intención comunicativa. También subraya la relevancia de formular objetivos que orienten el pensamiento del alumno y den coherencia a lo que sucede en clase. En conjunto, el ensayo plantea que diseñar actividades con una intención formativa es esencial para que la enseñanza del inglés genere comprensión y no solo repetición.

Abstract

The essay examines the learning activity as the central element of classroom work and proposes a clear distinction between an exercise, an activity, and a task. It draws on three definitions from Richards solely as points of reference and expands each concept to show that an activity—unlike a mechanical exercise or a product-oriented task—invites students to think, make decisions, and construct meaning. The text incorporates ideas from learning psychology and language pedagogy to explain how activities direct attention, encourage reflection, and allow learners to use the language with communicative intent. It also highlights the importance of formulating objectives that guide students' thinking and give coherence to what happens in class. Overall, the essay argues that designing activities with a clear formative intention is essential for English teaching to foster understanding rather than mere repetition.

* Autor para correspondencia: nahum@uabc.edu.mx

DOI: <https://doi.org/10.53595/rle.v4.i4.021>

Recibido el 5 de diciembre del 2025, aceptado el 11 de enero del 2026

En línea el 30 de enero del 2026

Keywords: learning activities, cognitive processes, language pedagogy, learning strategies, learning objectives

1. Introducción

1.1 La intención como punto de partida

Toda acción humana comienza con una intención. En el ámbito educativo, esa intención adquiere un sentido particular porque no solo busca actuar, sino formar. Enseñar, en esencia, es una manera de intervenir en el pensamiento de otros para que comprendan el mundo de una manera más amplia y consciente. Cuando un docente propone una actividad, no busca únicamente ocupar el tiempo ni cumplir un plan; su intención es provocar que algo cambie en la mente del estudiante. No obstante, en la enseñanza de lenguas es frecuente que los términos actividad, ejercicio y tarea se utilicen de manera indistinta, lo que puede generar confusión en la planeación didáctica y en la intención formativa de las acciones que se realizan en el aula. En este sentido, se analiza una manera de entender la actividad de aprendizaje que permite distinguirla de otras acciones habituales en la clase, sin pretender agotar el tema ni ofrecer una definición definitiva.

Hablar de actividad es hablar de una acción con propósito. No se trata de mover lápices, llenar hojas o repetir oraciones: se trata de actuar con conciencia, con la intención de transformar un conocimiento, una habilidad, una actitud o incluso una forma de pensar. En el aula de inglés, por ejemplo, un estudiante que participa en una dramatización no está simplemente “jugando a hablar”; está explorando la lengua como medio de interacción, poniendo en práctica estructuras y gestos, y tomando conciencia de cómo el lenguaje funciona en un contexto real.

Mayer (2020) explica que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante realiza una acción mental que le permite transformar la información en comprensión. Por eso, una actividad debe diseñarse de tal forma que genere participación y reflexión sobre lo que se hace (Mayer, 2020). En las clases de inglés, esto implica pasar de ejercicios cerrados como completar oraciones con la forma correcta del verbo to be a actividades que requieran usarlo con intención comunicativa, como describirse o hablar de otras personas. Así, el conocimiento deja de ser abstracto y se convierte en experiencia.

2. Desarrollo

2.1 Diferenciación entre estrategias y actividades

En la enseñanza, conviven distintos tipos de acciones que muchas veces se confunden. Las estrategias, las actividades y los procesos son elementos complementarios, pero no equivalentes. Entender esta distinción permite planear de manera más coherente y consciente, especialmente en contextos donde la falta de claridad conceptual ha sido señalada como una limitación en la formación y práctica docente.

Las estrategias de enseñanza o actividades de enseñanza son las decisiones pedagógicas que el docente adopta para guiar el trabajo en el aula. Son las rutas que se eligen para lograr un propósito formativo. Por ejemplo, el modelado, la retroalimentación o el aprendizaje colaborativo. Si el docente explica cómo usar el presente perfecto con ejemplos auténticos, muestra un video o guía una práctica oral, está ejecutando una actividad de enseñanza.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje son acciones conscientes que el estudiante elige para mejorar su desempeño y regular su propio proceso. Oxford describe estas estrategias como “acciones y comportamientos adoptados deliberadamente para facilitar la comprensión” (1990), mientras que Rubin las entiende como rutinas que ayudan a recordar y usar la información (1987). Estas definiciones iniciales han sido retomadas y ampliadas por enfoques posteriores, como señala

Griffiths (2013), quien las concibe como decisiones intencionadas que cada alumno toma para dirigir su aprendizaje, y Oxford y Pawlak (2018), quienes subrayan su carácter enseñable y autorregulado, al implicar control cognitivo y emocional. Esta evolución muestra un desplazamiento desde una visión descriptiva hacia una comprensión más compleja y dinámica del concepto de estrategia

Las actividades de aprendizaje, en cambio, son acciones planificadas y guiadas por el docente para que el estudiante use el idioma y construya sentido (Samperio y Loaiza 2023). Biggs y Tang (2018) sostienen que una actividad tiene valor cuando genera un cambio cognitivo, no solo cuando ocupa tiempo de clase. Samperio y Loaiza (2023) distinguen que, mientras las estrategias son elegidas por el estudiante, las actividades son diseñadas por el profesor para provocar el uso del idioma y facilitar la aplicación de esas estrategias. Por otro lado, las estrategias son internas y autorreguladas, orientadas a cómo se aprende; las actividades son externas y guiadas, orientadas a qué se aprende y en qué contexto. Ambas se complementan: las actividades ofrecen el escenario, y las estrategias permiten que el aprendizaje cobre sentido y se transforme en experiencia real.

Comprender esta diferencia es clave. Las estrategias orientan, las actividades concretan y los procesos integran. En una clase de inglés, el profesor puede planear la estrategia de role play (enseñanza comunicativa), realizar la actividad de representar una entrevista de trabajo (actividad de aprendizaje) y evaluar cómo el estudiante organiza su discurso y autorregula su pronunciación (proceso cognitivo). Solo cuando estos tres planos se alinean, el aprendizaje se vuelve significativo. Diversos autores han advertido que cuando esta alineación no ocurre, las actividades tienden a reducirse a procedimientos rutinarios con escaso impacto en la comprensión, lo que refuerza la necesidad de delimitar conceptualmente cada elemento.

Además de estas distinciones, es importante señalar que la línea que separa estrategia y actividad depende, sobre todo, de la decisión consciente del docente. Una estrategia permanece como tal mientras es solo una intención pedagógica; se convierte en actividad cuando el profesor decide cuándo, cómo y con qué objetivo la pondrá en práctica con sus estudiantes. Esta toma de decisiones transforma una idea en una acción concreta y evaluable dentro del aula.

Una actividad adquiere su valor formativo cuando el docente enseña explícitamente a los estudiantes cómo utilizarla para aprender diferentes contenidos y cuando, con el tiempo, el alumno logra transferir ese uso a otros contextos. Así, la estrategia se operacionaliza en una actividad que permite observar el impacto en el aprendizaje. Aunque estrategias y actividades comparten esencia, ya que ambas orientan el trabajo académico, se distinguen por el nivel de control: en la estrategia de aprendizaje el control es del estudiante, mientras que en la actividad el docente regula su ejecución, verifica su desarrollo y evalúa si se alcanzó el objetivo para el que fue diseñada.

Una estrategia se vuelve actividad cuando el docente guía su implementación. Por ejemplo, cuando indica a los estudiantes qué deben hacer, con qué materiales, en qué secuencia y bajo qué criterios se evaluará el trabajo. Esa mediación convierte la estrategia en una experiencia concreta de aprendizaje. Un caso sencillo ocurre cuando un profesor pide escribir oraciones con verbos en inglés para contextualizar el uso del pasado y luego explica que esta práctica puede aplicarse tanto a verbos regulares como irregulares para facilitar su memorización. En ese momento, una actividad puntual se convierte también en estrategia de aprendizaje porque el estudiante puede retomarla de manera autónoma.

Aunque esta sección establece la relación entre ambos conceptos, el propósito central es destacar el papel de las actividades como núcleo operativo de la enseñanza. Son ellas las que permiten observar el cambio cognitivo, aplicar el idioma y materializar la intención pedagógica en acciones claras, guiadas y medibles.

2.2 Ejercicio, actividad y tarea: precisiones conceptuales

Además de diferenciar entre estrategias y actividades, es necesario aclarar tres términos que suelen emplearse de manera indistinta en la enseñanza de lenguas: ejercicio, actividad y tarea. En la literatura docente y en la práctica educativa, esta confusión terminológica es frecuente y ha contribuido a que acciones de naturaleza distinta se diseñen y evalúen como si cumplieran la misma función formativa. Aunque en la práctica a menudo se confunden, cada uno ocupa, en esta propuesta, una función distinta en el aprendizaje y opera con diferentes niveles de control, propósito y complejidad cognitiva.

Según Richards (s.f.), un ejercicio es “un procedimiento de enseñanza que implica la práctica controlada, guiada o abierta de algún aspecto del lenguaje”. El autor señala que “una actividad de rellenar espacios en blanco o un pasaje de comprensión lectora pueden considerarse ejercicios”. Su intención principal es reforzar la forma lingüística y promover la precisión, normalmente mediante procedimientos escritos o tareas cerradas. En este sentido, el ejercicio cumple una función preparatoria ya que permite familiarizar al estudiante con estructuras o patrones antes de usarlos en contextos más significativos.

Richards (s.f.) también explica que el término “actividad” es más amplio y se refiere a “cualquier procedimiento intencionado en el aula que implique que los alumnos realicen algo relacionado con los objetivos del curso”. Ejemplos que menciona incluyen “cantar una canción, jugar un juego, participar en un debate o tener una discusión en grupo”. A diferencia del ejercicio, la actividad no se define por la práctica sistemática de una forma lingüística ni por criterios explícitos de corrección, sino por su función de organizar la participación del estudiante en torno a un propósito pedagógico. Una actividad puede incluir uso del lenguaje, reflexión o interacción, pero su valor no reside en la precisión formal ni en la obtención de un producto final, sino en el proceso que genera..

Por último, Richards (s.f.) define la tarea (task) como algo que los estudiantes realizan “utilizando sus recursos lingüísticos existentes o aquellos que se les han proporcionado en el trabajo previo a la tarea”. Añade que una tarea “tiene un resultado que no está simplemente vinculado al aprendizaje del lenguaje”, es “relevante para las necesidades de los estudiantes”, se “centra en el significado” y requiere “participación”, “estrategias de comunicación”, “habilidades de interacción” y “reflexión sobre el uso del lenguaje”. A partir de esto, una tarea puede entenderse como un conjunto articulado de ejercicios y actividades dirigidos hacia un propósito comunicativo funcional. Estas pueden ser, por ejemplo, entrevistar a alguien, resolver un problema real o elaborar un producto.

Distinguir con claridad estos tres conceptos permite comprender mejor cómo cada uno contribuye al aprendizaje. El ejercicio se orienta al afianzamiento de la forma lingüística, la actividad organiza y dinamiza el trabajo pedagógico en el aula, y la tarea moviliza el idioma hacia un uso significativo con un resultado definido. No representan una jerarquía, sino funciones pedagógicas complementarias que el docente selecciona según su intención formativa.

En este trabajo, una actividad de aprendizaje se entiende como una acción pedagógica diseñada para mediar entre un objetivo de aprendizaje y la acción del estudiante, mediante la cual este interactúa con el contenido, lo procesa, lo explora o lo aplica. A diferencia del ejercicio, la actividad no se define por la práctica sistemática de una forma lingüística ni por criterios explícitos de corrección; y a diferencia de la tarea, no se caracteriza por la obtención de un resultado comunicativo externo, sino por su función mediadora en el proceso de aprendizaje.

2.3 El sentido formativo de la actividad

Una actividad de aprendizaje no debe entenderse como una tarea mecánica ni como una instrucción que el estudiante sigue sin pensar. Su valor reside en la intención con la que se concibe y diseña y en la conciencia con la que se ejecuta. El docente la crea, pero el estudiante le da vida al

interpretarla y actuar sobre ella. Desde una perspectiva sociocognitiva y formativa, una actividad puede considerarse significativa cuando promueve la construcción activa del conocimiento a partir de la interacción, la reflexión y la toma de decisiones del estudiante.

En una clase de inglés, esto significa que pedir a los alumnos “copiar diez oraciones” no es lo mismo que pedirles “crear diez oraciones que describan a tu mejor amigo”. En el primer caso, la acción es mecánica; en el segundo, es significativa porque el estudiante piensa, elige palabras, ajusta estructuras y expresa ideas propias. Biggs y Tang (2018) explican que el aprendizaje solo ocurre cuando la actividad promueve un cambio cognitivo. Una actividad tiene valor no por su forma externa, sino por la profundidad mental que provoca. Si el alumno únicamente repite frases sin comprenderlas, el resultado es un ejercicio; si las usa para comunicar una idea, el resultado es aprendizaje. Esta concepción coincide con enfoques que conciben el aprendizaje como un proceso activo de construcción y aplicación del conocimiento, más que como simple reproducción de contenidos.

El papel del docente no se limita a mantener a los estudiantes ocupados ni a generar experiencias agradables. Su función esencial es diseñar actividades que, desde su planeación, estén orientadas a activar el pensamiento crítico y promover comprensión profunda. Una buena actividad no surge del azar ni del entretenimiento momentáneo, sino de una intención clara: que el estudiante piense, relacione, argumente y dé sentido a lo que aprende. Por eso, el docente debe planear cada actividad a partir de su propósito formativo, preguntándose siempre para qué se realiza y cómo beneficiará realmente a los estudiantes. El aprendizaje significativo no depende de la cantidad de ejercicios, sino de la calidad de las experiencias cognitivas que estos provocan.

Ahora bien, una actividad de aprendizaje puede también ser disfrutable. Puede incorporar materiales atractivos, interacciones dinámicas o elementos lúdicos que hagan del aula un espacio estimulante. Sin embargo, estos aspectos deben acompañar al aprendizaje, no sustituirlo. El objetivo no es solo generar bienestar o gusto, sino lograr que el estudiante disfrute pensar, comprender y usar el conocimiento de manera crítica. En inglés, esto implica elegir actividades que tengan un objetivo de aprendizaje en primera instancia y después del disfrute.

2.4 La actividad como mediadora de la transformación

Aprender una lengua extranjera implica actuar sobre ella, no solo conocer sus reglas. Las actividades de aprendizaje son el medio a través del cual esa transformación ocurre. Estas permiten que el estudiante manipule, explore y reinterprete el idioma. Desde enfoques socioculturales y sociocognitivos, la actividad ha sido concebida como un mediador central del desarrollo y del aprendizaje, al articular la acción, el pensamiento y el contexto (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1978).

En una clase de inglés, cuando un grupo de estudiantes prepara un diálogo sobre pedir comida en un restaurante, no están simplemente practicando vocabulario; están experimentando el uso funcional del idioma, ajustando expresiones a una intención comunicativa y comprendiendo cómo el contexto influye en la forma de hablar. En este sentido, la actividad funciona como un espacio de andamiaje donde el estudiante reorganiza su conocimiento a partir de la interacción y la experiencia guiada, tal como lo plantean autores como Bruner (1986).

El aprendizaje ocurre cuando la experiencia externa —escuchar, hablar, escribir, leer— se convierte en comprensión interna. Si un alumno escucha una canción y analiza las expresiones idiomáticas, transforma la música en conocimiento lingüístico. Si participa en un debate y logra expresar desacuerdo con cortesía, transforma la interacción en competencia comunicativa. Este tránsito de lo externo a lo interno ha sido descrito como un proceso de mediación, en el que la actividad cumple un papel clave para la internalización del conocimiento.

La actividad, entonces, es el puente entre el saber y la conciencia. Es el espacio donde el inglés deja de ser una asignatura para convertirse en una herramienta viva de expresión. Cuando el estudiante logra esa conexión, el aprendizaje deja de ser un objetivo externo y se vuelve experiencia personal.

2.5 Aprender como transformación

Aprender no es acumular información ni memorizar estructuras gramaticales. Es transformar la manera en que entendemos y usamos el lenguaje. Desde la visión constructivista, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante reorganiza su forma de pensar, integra lo nuevo en lo que ya sabe o modifica sus creencias para que el conocimiento tenga coherencia. Este proceso de transformación no solo afecta el conocimiento lingüístico, sino también la manera en que el estudiante se concibe a sí mismo como usuario de la lengua.

Fosnot y Perry (2020) explican que aprender implica dos movimientos complementarios: la asimilación, cuando el estudiante incorpora nueva información en sus esquemas previos, y la acomodación, cuando debe cambiar esos esquemas para dar cabida a lo nuevo. En una clase de inglés, un estudiante puede asimilar que -ed marca el pasado en los verbos regulares, pero debe acomodar su conocimiento cuando descubre excepciones como *went* o *saw*.

En ese movimiento entre lo conocido y lo desconocido se construye el aprendizaje. En niveles iniciales, los estudiantes intentan traducir todo; poco a poco descubren que pensar en inglés les resulta más natural. Esa transición no es solo lingüística ni cognitiva, sino también identitaria, pues implica asumir nuevas formas de expresión y de relación con el mundo. Aprender una lengua implica aprender a ver y representar la realidad desde otro sistema simbólico.

2.6 El aprendizaje como acción intencionada

Desde la psicología cognitiva, el aprendizaje sucede cuando el cerebro procesa información nueva y la vincula con la que ya posee. Pero este proceso no ocurre de manera espontánea; necesita una intención que lo dirija. Esa intención es lo que en educación llamamos objetivo de aprendizaje. Cuando un estudiante escucha una conversación en inglés con la meta de identificar expresiones de cortesía, su mente filtra y organiza los datos de una forma distinta que si solo escuchara para “entender algo”. El propósito orienta su atención, activa esquemas previos y favorece la comprensión profunda. Anderson y Krathwohl (2001) señalan que los objetivos no son simples frases formales, sino guías cognitivas que determinan cómo el estudiante procesa la información. Si el objetivo es “comprender la idea general”, se activan operaciones de síntesis; si el objetivo es “evaluar la postura de los hablantes”, se movilizan procesos de análisis y juicio. En las clases de inglés, esto se traduce en una diferencia clara: pedir a los alumnos que “escuchen un audio” es una acción sin dirección; en cambio, decirles que “identifiquen los argumentos a favor y en contra del uso de redes sociales” orienta su pensamiento y da sentido a la actividad.

2.7 El papel de los objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje cumplen una función esencial: orientan el pensamiento del estudiante y dan sentido a la acción pedagógica. Son la brújula que permite tanto al docente como al alumno saber hacia dónde se dirigen sus esfuerzos. Como afirman Biggs y Tang (2018), un buen objetivo no se formula para llenar un formato, sino para definir el tipo de comprensión que se busca generar.

En la enseñanza del inglés, un objetivo claro transforma una actividad simple en una experiencia significativa. Por ejemplo, pedir a los estudiantes “escribir diez oraciones en pasado” no tiene el mismo impacto que pedirles “narrar una experiencia memorable usando el pasado simple”. En el primer caso, se activa la memoria; en el segundo, se moviliza la construcción de significado, la selección léxica, la coherencia discursiva y la expresión personal.

Anderson y Krathwohl (2001) explican que cada objetivo implica un tipo de operación cognitiva distinta. Recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear no son pasos rígidos, sino diferentes niveles de complejidad mental. Por eso, el docente que define sus objetivos con claridad puede diseñar actividades más pertinentes. Si el propósito es que el estudiante analice la diferencia entre *will* y *going to*, no es suficiente la exposición reiterada de ejemplos, sino que se requiere que el alumno los compare en contextos reales, que justifique por qué se usa uno u otro. Además, los objetivos permiten al estudiante ser consciente de lo que está aprendiendo. Cuando el profesor dice: “Hoy aprenderemos a expresar deseos usando *wish* y *if only*”, el alumno entiende la meta y puede autorregular su atención. Sin esa claridad, la actividad se vuelve difusa y la comprensión se debilita.

En síntesis, los objetivos no solo orientan la enseñanza: estructuran la cognición. Son el vínculo que conecta la intención pedagógica del docente con la acción mental del estudiante, y su presencia marca la diferencia entre una clase que transmite y una que transforma.

2.8 El objetivo como vínculo entre mediación y acción

El objetivo de aprendizaje cumple un doble papel: guía la enseñanza y modela la mente del estudiante. Cuando el docente define un propósito claro, está indicando qué tipo de pensamiento espera movilizar. Por ejemplo, si el objetivo es “evaluar argumentos en un artículo de opinión”, el estudiante sabrá que no basta con entender el texto; deberá valorar la consistencia de las ideas, identificar evidencias y emitir juicios.

En las clases de inglés, esto se refleja constantemente. Por ejemplo, una actividad de *listening* puede orientarse de muchas maneras según el objetivo:

1. Si el objetivo es reconocer vocabulario nuevo, el estudiante escucha de forma literal.
2. Si el objetivo es comprender el punto de vista de los hablantes, escucha de forma inferencial.
3. Si el objetivo es reaccionar al contenido, escucha críticamente y formula una respuesta.

Si después de escuchar un audio el docente pide al estudiante explicar por qué utilizó ciertas expresiones para responder o qué dificultades encontró para comprender el mensaje, la actividad deja de centrarse solo en la comprensión y promueve una reflexión consciente sobre el propio uso y procesamiento del idioma. Este tipo de consigna favorece la metacognición lingüística, ya que el estudiante analiza cómo aprende, qué estrategias emplea y cómo puede mejorar su desempeño.

De esta manera, el objetivo define la profundidad de la operación mental. No hay aprendizaje significativo sin propósito. Por eso, el papel del docente no consiste solo en diseñar tareas, sino en articularlas con metas cognitivas y afectivas concretas. Un objetivo claro convierte la mediación en una experiencia consciente; un objetivo difuso la reduce a un trámite.

2.9 Implicaciones pedagógicas

El modo en que el docente diseña sus actividades revela su concepción de enseñanza. Si su práctica se centra en repetir estructuras y corregir errores, probablemente ve el conocimiento como algo que se acumula. Pero si promueve la exploración, la interacción y la reflexión, su visión del aprendizaje es transformadora.

Darling-Hammond (2020) señala que la calidad del aprendizaje depende directamente del tipo de experiencias que el docente propicia. En una clase de inglés, pedir a los estudiantes traducir oraciones puede tener un valor limitado; en cambio, invitarlos a preparar un podcast sobre un tema cultural o grabar una entrevista real fomenta la comunicación auténtica, la autonomía y la integración de habilidades.

Cada actividad lleva implícita una filosofía. Por ejemplo, un docente que asigna una lectura para responder preguntas cerradas refuerza un enfoque reproductivo; otro que pide resumir el texto desde una perspectiva personal activa la interpretación y el pensamiento crítico. Lo que el profesor pide que los estudiantes hagan es, en realidad, lo que les enseña a pensar.

Las actividades de aprendizaje son más que ejercicios: son espacios donde el pensamiento se ejercita y la identidad académica del estudiante se forma. En el aprendizaje del inglés, esto significa crear oportunidades para usar el idioma de manera funcional, no solo gramatical. Debatir sobre un tema de actualidad, describir una experiencia, escribir un correo auténtico o escuchar y responder con sentido son formas de hacer que la lengua cobre vida.

Cuando las actividades logran conectar la intención del docente con la acción consciente del estudiante, el aula se convierte en un espacio de transformación. Ahí el estudiante no solo sabe más inglés, sino que piensa diferente a través del inglés: organiza su discurso, expresa su identidad y desarrolla sensibilidad intercultural. En este sentido, toda actividad de aprendizaje debería diseñarse con criterios claros de intencionalidad formativa, coherencia entre objetivo y acción, y posibilidad de transferencia a nuevos contextos de uso del idioma.

3. Conclusiones

Las actividades de aprendizaje son el rostro visible de algo invisible: el acto de aprender. En ellas convergen la intención del docente, el pensamiento del estudiante y la naturaleza del conocimiento. Asumir esta perspectiva implica reconocer que enseñar no consiste en transmitir información, sino en diseñar condiciones que activen el pensamiento.

En la enseñanza del inglés, cada actividad representa una oportunidad concreta de transformación. No es suficiente que los estudiantes repitan estructuras; es necesario que usen el lenguaje con intención, interactúen y reflexionen sobre su propio desempeño. En este sentido, la eficacia de una clase no se define por la cantidad de ejercicios realizados, sino por la profundidad de la comprensión que se genera y por el impacto que esta tiene en la relación del estudiante con la lengua.

Una actividad de aprendizaje bien concebida no se limita al cumplimiento de un objetivo curricular. Busca despertar curiosidad, generar sentido y provocar comprensión. Enseñar es, al fin y al cabo, diseñar acciones que activen el pensamiento, y aprender es dar sentido a esas acciones hasta convertirlas en conocimiento propio. Cuando esto ocurre, la enseñanza deja de ser transmisión y se convierte en transformación.

Referencias

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Fosnot, C. T. (Ed.). (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.

- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Multilingual Matters.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2020). *Aplicando la ciencia del aprendizaje* (Trad.). Graó. (Obra original publicada en inglés como *Applying the science of learning*).
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L., & Pawlak, M. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of language learning strategies*. Oxford University Press.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Richards, J. C. (s. f.). The difference between a task, an exercise, and an activity. Professor Jack C. Richards. <https://professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/>
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Prentice Hall.
- Samperio, N., & Loaiza, M. (2023). Los objetivos de aprendizaje en las actividades de clase de inglés. *Research, Society and Development*, 12(13), e44427. <https://doi.org/10.33448/rsd-v12i13.44427>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University
- Yu, B. (2023). Self-regulated learning: A key factor in the effectiveness of online learning for second language learners. *Frontiers in Psychology*, 14, 1051349. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051349>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.