



## Volumen 19, número 2, 2023

julio-diciembre

### Artículos

- Pragmatics Mastermind*: diseño de una actividad lúdica para una clase de pragmática 3  
Patricia Ocegüera López  
Jitka Crhová
- El arte como estrategia didáctica para el aprendizaje idioma inglés en el nivel medio superior 22  
Martín Daniel Espinoza Mendoza  
María del Rocío Domínguez Gaona  
David Guadalupe Toledo Sarracino
- Base de datos terminológica de los formularios *Family Law* del Tribunal de California, E.U.A 43  
Francisco Julián López Rivas  
Eleonora Lozano Bachioqui

### Práctica Docente

- Design of Listening Comprehension Activities for Practicing English Language: A Simplified Model for Future Language Teachers 63  
Joibel Tadea Gimenez Mogollón



Volumen 19, número 2, 2023

## *Pragmatics Mastermind: diseño de una actividad lúdica para una clase de pragmática*

Patricia Ocegüera López<sup>i</sup>  
Jitka Crhová<sup>ii</sup>

### Resumen

El presente texto da a conocer una propuesta de actividad lúdica para la clase de pragmática a nivel posgrado, donde los estudiantes hacen el uso de los conocimientos disciplinares previamente adquiridos y diseñan una actividad con el empleo de las tecnologías de información y comunicación con propósitos didácticos. La finalidad de esta actividad es tanto reforzar los conocimientos de la terminología de la disciplina, utilizando los glosarios que los estudiantes generaron con base en las lecturas para la clase anterior, como utilizar la creatividad y tecnología en presentar sus glosarios de otra manera, más lúdica, para reforzar el aprendizaje. A su vez, y de ser posible, esta actividad se puede extender y ejecutar, con sus debidas adaptaciones en la clase de licenciatura, donde los estudiantes de posgrado fungirán como facilitadores en su implementación.

Palabras clave: *Pragmática, Aprendizaje Asistido por Computadora, Aprendizaje Lúdico, Glosario, Wordwall*

### *Pragmatics Mastermind: Designing an engaging activity for a Pragmatics class*

### Abstract

This article introduces a recreational activity proposal for a graduate pragmatics class, where students leverage their previous knowledge to design an educational activity using information and communication technologies. The primary goal of the activity is not only to enhance the student's understanding of discipline-specific terminology by using the glossaries they have created based on prior readings, but also to employ creativity and technology by presenting their glossaries in a more playful manner to strengthen their learning. Moreover, with appropriate modifications, this activity holds the potential for expansion and adaptation for undergraduate classes. In this scenario, graduate students would take on the role of facilitators during its implementation.

Keywords: *Pragmatics, Computer-Assisted Learning, Engaging Learning, Glossary, Wordwall*

Los programas de licenciaturas y posgrados en el área de lingüística aplicada en México, así como en otras partes del mundo, en su diseño curricular permiten que sus estudiantes se adentren en los principios de comunicación e interpretación del lenguaje natural en las materias de pragmática y/o análisis del discurso. Parte esencial de las materias de esta índole es proporcionar a los estudiantes las nociones básicas de la disciplina, en nuestro caso, de pragmática, y de ser posible, de forma lúdica, utilizando las nuevas tecnologías de forma regular.

En las carreras que se perfilan en el área de enseñanza de lenguas, la pragmática juega un rol importante, ya que en su esencia conjuga tres conceptos claves: *lenguaje*, *usuarios* y *comunicación* y es a partir de la interacción conjunta en un entorno cultural y social determinado que el interlocutor comprende el significado del enunciado en su amplio sentido. Por consiguiente, la enseñanza de los conceptos relacionados con la pragmática en el ámbito educativo puede representar un desafío debido a que implica el estudio y comprensión de conceptos abstractos, y su aplicación en situaciones de comunicación que en las carreras que se ofertan en la Facultad de Idiomas de la UABC, tanto en la licenciatura, como en posgrado, puede darse en distintas lenguas como medio de instrucción.

En este caso, la actividad que se describe a continuación se desarrolló en la Maestría en Lenguas Modernas, programa que forma especialistas en el área de lenguas, donde la mayoría de los egresados (85.9%) se desempeña posteriormente en el sector educativo según el Reporte de seguimiento de egresados del programa de Maestría en Lenguas Modernas 2013-2022 (Contreras Roldán et al., 2022). La materia de pragmática se oferta como optativa a partir del segundo semestre del programa. El nombre de la asignatura en el mapa curricular es Pragmática y Cultura y es de duración de un semestre (16 semanas), con tres horas semanales de clase. La actividad que se describe a continuación se empleó en el salón de clases en el 2023-1 y el medio de instrucción fue inglés por el perfil y la orientación del programa.

La materia de Pragmática y Cultura tiene como propósito que el estudiante desarrolle la competencia pragmática en un contexto donde convergen las diferentes culturas y sus respectivas lenguas. Temáticamente se estructura en cuatro unidades y en las primeras de ellas, como suele procederse en otras disciplinas también, los estudiantes se familiarizan con los conceptos básicos de la disciplina, así como con las interfases de la pragmática. Para ello, realizan diversas lecturas y como primer producto evaluable de la clase, integran un glosario de los conceptos de pragmática

basadas en las lecturas. Aunque el glosario que elaboran refleja la comprensión de los conceptos, no siempre se puede garantizar que los conceptos clave y la terminología sean aprendidos por los estudiantes. Por ello, como actividad subsecuente, se plantea el diseño de una actividad que con el uso de tecnologías de la información y comunicación debe ser presentada en la clase para reforzar lo aprendido.

Una de las actividades diseñadas con el propósito de hacer frente a esta problemática, se desarrolló un ejercicio interactivo basado en anagramas para enseñar algunos de los conceptos de pragmática de manera lúdica. La actividad se fundamentó en un glosario previamente creado, que contenía doce términos seleccionados para este fin, así como las definiciones proporcionadas por diversos teóricos en el campo (ver Anexo 2). Asimismo, para la creación de dicha actividad se utilizó una plataforma digital gratuita llamada *Wordwall* que posibilita la elaboración de recursos didácticos de manera digital a través de juegos interactivos. La plataforma ofrece diversas plantillas y opciones para diseñar juegos de forma dinámica, y también brinda la posibilidad de incorporar elementos gráficos y puntuaciones automáticas para los estudiantes (la actividad completa se encuentra en el Anexo 1).

Por consiguiente, en el presente escrito se expondrá una descripción detallada de la metodología empleada en dicha actividad, junto con una revisión de conceptos clave, así como los resultados y conclusiones obtenidas al emplear la actividad, iniciando con una definición del concepto de pragmática.

## **Pragmática**

Pragmática estudia el lenguaje en el contexto o la lengua en el uso actual (Cutting, 2002; Huang, 2017; Yule, 1996). Además, su objetivo es tratar de establecer qué factores determinan el modo de los intercambios comunicativos, es decir, analizar y comprender los factores que influyen en la forma en que se llevan a cabo interacciones entre las personas, y cómo influyen en la interpretación del significado de las palabras y expresiones utilizadas en la comunicación (Escandell, 2004). Para definir la disciplina, hay que tomar en cuenta que existen dos enfoques, escuelas o tradiciones dentro de la disciplina: 1. Pragmática Lingüístico-filosófica, (también conocida como Pragmática Angloamericana) y la 2. Pragmática Sociocultural-interaccional, llamada también Pragmática Europea Continental (Kecskes, 2023, p.83).

Cabe señalar que, aunque se abordan los conceptos de ambas escuelas en la clase, el enfoque sociocultural es el más acertado para nuestro contexto, dado a que no estamos hablando del hablante ideal de la L1 (inglés) dentro del marco de las teorías exclusivamente Griceanas, sino que nos situamos más bien en la Pragmática de segundas lenguas, donde los aspectos culturales tienen un rol importante, ya que inciden en la interpretación de significado que obedece a las normas culturales dadas. La Pragmática de segundas lenguas desde sus inicios en los años 80 del siglo XX (Taguchi, 2022) articula que esta competencia es difícilmente lograda por el aprendiz de una L2, quien puede ser perfecto en la gramática y manejar el vocabulario amplio, pero aun así puede fallar en la comunicación por no entender las convenciones sociales o las normas de la comunicación (Thomas, 1983, como se cita en Taguchi, 2022, p. 7).

Con el tiempo, la Pragmática de segundas lenguas se desarrolló diversificando sus temas de interés, sin embargo, la agenda central la siguen ocupando la competencia comunicativa, la competencia discursiva (“*interactional competence*”), y la pragmática intercultural (Culpeper et al., 2018, p.1). En términos generales, hay evidencia amplia, plasmada y fundada en estudios empíricos, de cómo se comportan los hablantes de las L2, pragmáticamente hablando, en su L1 y en sus L2 (Ishirara y Cohen, 2010). Los aspectos culturales, como se ha comentado, son clave para lograr tener la competencia pragmática. Además, es ampliamente reconocida la conexión entrañable entre lengua y cultura, lo que en el área de enseñanza y aprendizaje de lenguas se ha reflejado en la adopción de metodologías de enseñanza como la de Método de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), en inglés *Content Language Integrated Learning*, por sus siglas CLIL (Marsh et al. 2011).

Regresando a la Pragmática y Cultura (este es el nombre de la asignatura en el mapa curricular del programa de la Maestría en Lenguas Modernas), y retomando la conexión que existe entre la lengua y cultura, enfatizada en la enseñanza de lenguas en los últimos treinta años, las subdisciplinas donde convergen la pragmática, la cultura y la enseñanza de segundas lenguas son las siguientes: la pragmática transcultural, la pragmática intercultural y la pragmática de interlenguaje (Ishirara y Cohen, 2010). La primera estudia cómo interactúan los hablantes que tienen diversas L1, diferentes culturas y sistemas de valores. La segunda mencionada, la pragmática intercultural, indaga cómo se comunican los hablantes en una L2 que comparten, pero con culturas y L1 diversas, quienes conviven en un espacio determinado. La última mencionada se deriva del concepto de interlenguaje, acuñado por Selinker (1972), quien menciona que la lengua

meta del aprendiz está en el proceso de consolidación, indagando la competencia pragmática del aprendiz no nativo de la lengua (L2).

Como se ha visto, las subdisciplinas, los temas y las interfases de la disciplina de pragmática son numerosas. Tanto en lo relativo a la interfaz de pragmática y cultura, como a otros temas, más generales de pragmática e interfaces con otras disciplinas, hemos podido notar que la disciplina de la pragmática ha generado nuevas orientaciones y perspectivas en distintas áreas de las humanidades, como la filosofía, ciencias cognitivas, informática y ciencias sociales. Según Fetzer (2011), la pragmática se entiende comúnmente como la ciencia del uso del lenguaje, enfocada en el análisis del significado contextual y del significado intencionado por el hablante. Este enfoque supone la existencia del lenguaje, del hablante y del contexto, por un lado, y del significado independiente del contexto, por el otro (p. 24). A medida que avanzamos hacia una comprensión más profunda de este tema, resulta esencial disponer de un conjunto de recursos que nos facilite el desglose y análisis de conceptos fundamentales, por lo que, en este contexto, los glosarios pueden ser de gran relevancia ya que proporcionan definiciones precisas, organizadas, simplificando la comprensión de terminología compleja utilizada en esta disciplina.

## Glosarios

En cuanto a la enseñanza de léxico, es importante resaltar que no se trata simplemente de enseñar palabras de manera aislada, sino que, para comprender completamente una palabra, es necesario entender su forma y significado dentro de un contexto, así como su papel como componente en un conjunto de palabras y su interacción con otros elementos lingüísticos. Una herramienta que puede ser útil en la enseñanza del léxico es el glosario, ya que permite a los estudiantes acceder a definiciones de términos de forma rápida y sencilla.

Oliveira (2013) menciona que los glosarios pueden ser una herramienta válida de trabajo en el aprendizaje del léxico, siempre que sus entradas presenten una organización lógica, información complementaria (gramatical, semántica, fonológica) y no se reduzcan a una extensa lista de palabras traducidas a dos idiomas.

## Aprendizaje asistido por computadora (*Computer-Assisted Learning*)

Actualmente, la tecnología ha demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar y diversificar la enseñanza e incluso puede ayudar a los docentes a diversificar sus métodos de manera que beneficien en gran medida a sus alumnos. En las últimas décadas, el término CAL o *Computer*

*Assisted Learning* ha sido de gran interés ya que se refiere a un tipo de enseñanza que engloba el uso de la tecnología e informática. Schittek et al. (2001) la definen como procedimientos de aprendizaje que pueden realizarse por medio de computadoras y enfatizan que la palabra clave aquí es la “interacción” (p. 93). Las interacciones se vuelven virtuales, y, por ende, el autor enfatiza que el uso de este tipo de herramientas puede mejorar la educación y brindar oportunidades de aprendizaje que normalmente no se adquieren con estrategias tradicionales en el salón de clase. Es por eso que, instituciones de diferentes niveles educativos respaldan el uso de modelos de aprendizaje asistido por computadora, ya que puede proporcionar flexibilidad y más oportunidades para que los docentes interactúen con los estudiantes de manera efectiva (Anugrah et al., 2022).

Existe un término similar al anterior, denominado *Computer Assisted Teaching*, el cual consiste en transferir contenido didáctico y actividades a estudiantes por medio de computadoras o herramientas digitales con acceso a internet. Tosun et al. (2006) explican que, en este caso, las computadoras son utilizadas para brindar apoyo en la educación, resaltando la importancia del docente de la siguiente manera:

Todas las actividades educativas e instructivas son realizadas por el maestro. En este método, las computadoras son utilizadas por los docentes en el ambiente educativo e instructivo únicamente como herramientas complementarias. En el método de enseñanza asistido por computadora, el docente puede utilizar las computadoras en diferentes períodos, lugares y formas durante la enseñanza, de acuerdo con las instalaciones de hardware y software que posee, las características de los estudiantes y los temas que enseñará, y los objetivos de enseñanza determinados (p.47).

## Aprendizaje lúdico

En el proceso de enseñanza-aprendizaje es crucial que los docentes consideren estrategias que favorezcan su práctica y apoyen a los estudiantes en el desarrollo de un aprendizaje significativo. Para alcanzar este objetivo, existen diversas herramientas y técnicas derivadas de diferentes metodologías que pueden guiar, motivar y facilitar el proceso de aprendizaje.

Entre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se encuentran aquellas que buscan atraer la atención de los alumnos, como los juegos educativos. Estos últimos representan una herramienta esencial para los docentes, ya que permiten cumplir con los objetivos planteados de una forma



atractiva y entretenida para los estudiantes. En este sentido, Torres y Torres (2007) definen el juego como un elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, que consiste en un conjunto de actividades agradables, cortas, divertidas y con reglas establecidas, que logran facilitar el esfuerzo para internalizar conocimientos de manera significativa (p. 23).

En consecuencia, el docente debe tener en cuenta las características específicas de los juegos educativos. Según Talak-Kiryk (2010) estas características pueden basarse en un objetivo de aprendizaje específico, en el cual los participantes utilizan sus conocimientos previos para adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades a través del juego. Asimismo, según el autor, es fundamental que los participantes tengan el control de sus propósitos, lo que les permitirá aumentar su motivación y responsabilidad, así como mejorar su habilidad para la toma de decisiones. El juego es un recurso que genera infinitas posibilidades para la construcción de un aprendizaje significativo y la praxis pedagógica empleada por el docente dará esa orientación y exquisitez al aprender y explorar un nuevo idioma (Chica-Salvatierra, 2021, p.6).

Finalmente, es importante destacar que los juegos educativos deben plantear desafíos que sean alcanzables para los participantes, ya que, a través del éxito en la superación de obstáculos, los estudiantes se motivan y se esfuerzan por mejorar en diferentes aspectos del juego. Asimismo, estos juegos deben ser diseñados de manera atractiva y entretenida para mantener la atención y el interés de los alumnos

## Metodología

La herramienta utilizada en el diseño de la actividad fue *Wordwall*, plataforma en línea desarrollada en Inglaterra en el año 2006 por un grupo de maestros de secundaria llamados, siendo sus fundadores Josh Smith y Ben Watson. Su objetivo era crear un programa en donde otros maestros pudieran escribir una lista de palabras con el propósito de crear actividad o ejercicios de literacidad. Desde entonces, *Wordwall* ha evolucionado ya que permite que docentes de diferentes partes del mundo creen y compartan recursos educativos. Así pues, la plataforma permite crear actividades interactivas y personalizadas para el salón de clases. Su interfaz cuenta con plantillas predeterminadas para el diseño de juegos enfocados en aprender vocabulario. Uno de los aspectos más destacados de dicha plataforma es que una vez creada la actividad, es posible editarla fácilmente y también se pueden utilizar y modificar plantillas creadas por otros usuarios, o simplemente cambiarla sin necesidad de volver a editar o agregar información. Es por eso que,



todas las actividades se pueden crear mediante un sistema de plantillas predeterminadas, como vemos en la Figura 1.

Figura 1  
*Plantillas Wordwall*



Las actividades interactivas se reproducen en cualquier dispositivo, ya sea en una computadora, tableta, teléfono o pizarrón interactivo y a través de cualquier navegador web. La versión utilizada durante el ejercicio fue la básica (gratuita), ya que permite escoger entre 18 juegos y da la oportunidad de crear 5 “recursos” (actividades) sin costo adicional.

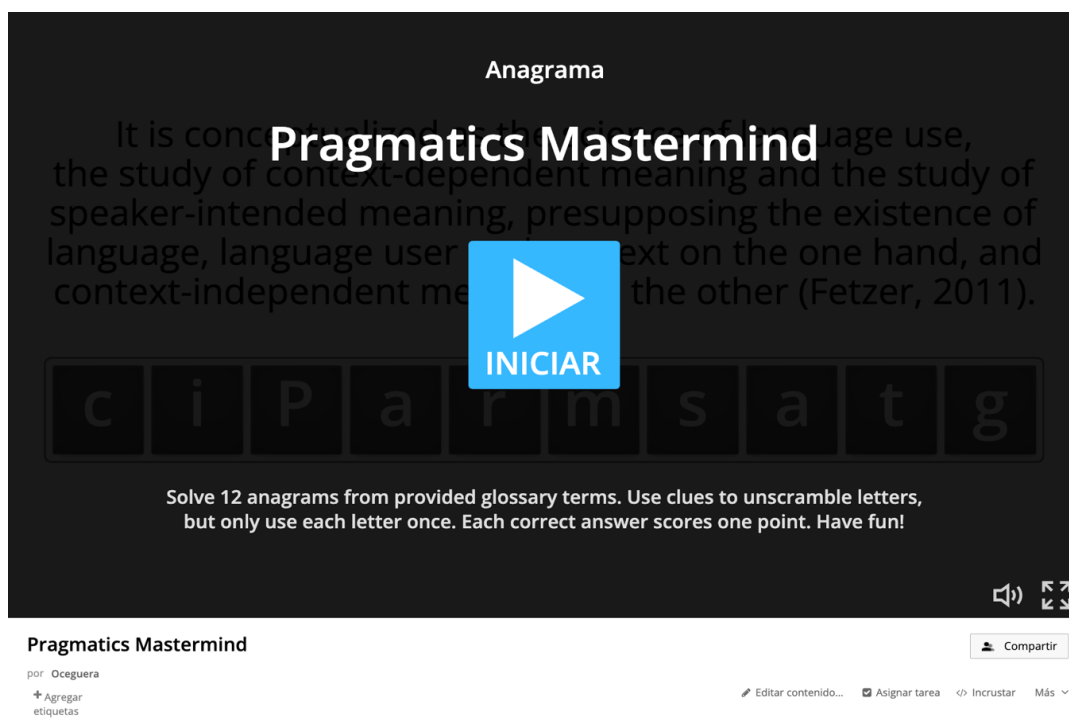
La actividad se tituló “Pragmatics Mastermind” y fue implementada a un grupo de estudiantes de la Maestría en Lenguas Modernas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana (Ver Anexo 1). El objetivo consiste en fomentar el aprendizaje de términos de pragmática en los estudiantes mediante la resolución de anagramas en la plataforma interactiva *Wordwall*, lo que les permitirá mejorar su capacidad para identificar y comprender los conceptos clave de esta área de estudio del lenguaje. Una actividad análoga se puede emplear también en la clase de licenciatura, por ejemplo, en la materia de Análisis del Discurso.

En cuanto al diseño del ejercicio, Harmer (2007) indica que el formato del plan de actividades puede depender de las preferencias personales de los examinadores o maestros. Sin embargo, los elementos que normalmente se incluyen según el autor son: nivel, tiempo total, objetivo general, recursos, metodología, posibles problemas y solución. Por lo tanto, para poder

llevar un orden en la actividad, fue necesario utilizar este método el cual permitió estructurar y diseñar la actividad adecuadamente para facilitar su implementación.

Enfocándonos en el ejercicio, los estudiantes debían acceder al enlace de la actividad en *Wordwall*, el cual se les facilitó previamente por medio de correo electrónico. Una vez que ingresaran al vínculo, entrarían directamente a la plataforma para comenzar con la actividad, así como se visualiza en la Figura 2.





























































Figura 2  
*Inicio de la actividad*



Para cada anagrama, se proporciona una pista en forma de definición del término que se busca, así que los estudiantes debían utilizar las letras desordenadas para formar el término correcto. La actividad se puede completar en cualquier dispositivo con acceso a internet, como una computadora, tableta o celular. En cuanto al puntaje, cada anagrama resuelto correctamente otorga un punto y los estudiantes pueden trabajar en equipo para resolver los anagramas o completar la actividad de forma individual. Una vez que hayan resuelto los 12 anagramas, se muestra la puntuación final de cada estudiante. Por último, se alentó a los estudiantes a preguntar

cualquier duda o inquietud que tuvieran sobre los términos de pragmática presentados. La Figura 3 muestra los términos utilizados durante el juego y las pistas o definiciones.

Figura 3  
Términos y definiciones

	Phrase	Clue	
			Swap Columns
1.	Pragmatics	  It is conceptualized as the science of lar	  
2.	Common ground	  Refers to a presupposed common know	  
3.	Intertextuality	  Referring item that refers to entities in t	  
4.	Speech acts	  It is the vocalization of a certain represe	  
5.	Presupposition	  Refers to a proposition or an inference	  
6.	Ellipsis	  Omission of words to avoid repetition. I	  
7.	Use conditions	  Refer to beliefs or attitudes of the speal	  
8.	Conversational implicature	  It is any meaning implied or expressed I	  
9.	Entailment	  It is derived from formal logic. It refers t	  
10.	Felicity conditions	  The context and roles of participants th	  
11.	Deixis	  It refers to an expression that points to	  
12.	Situational context	  It is the immediate physical co-presence	  

+ Add a phrase  
min 1 max 100

## Resultados y conclusiones

La implementación de la actividad arrojó que los estudiantes de la Maestría en Lenguas Modernas de la Universidad Autónoma de Baja California, Campus Tijuana, lograron resolver los anagramas satisfactoriamente en un lapso de 15 a 20 minutos. Las únicas complicaciones que tuvieron fueron más que nada técnicas debido a que el cursor de algunas computadoras dificulta la reorganización de los términos. Un estudiante mencionó que quizá las "pistas" eran muy extensas y hacían sencillo el ejercicio, por lo tanto, se planteará editar esa versión e incrementar el nivel de dificultad.

La actividad "Pragmatics Mastermind" resultó ser una forma dinámica y efectiva de enseñar conceptos de pragmática mediante la resolución de anagramas en la plataforma interactiva *Wordwall*, lo que permitió a los estudiantes mejorar su capacidad para identificar y comprender los conceptos clave de esta área de estudio del lenguaje. Además, el programa automatiza una tabla de clasificación, en donde proyecta la puntuación y el tiempo que le tomó al alumno completar el ejercicio (ver Anexo 3). La metodología empleada en dicha actividad se llevó a cabo con éxito y la plataforma *Wordwall* resultó muy útil para crear actividades interactivas y personalizadas para el salón de clases.

Además, es posible destacar la importancia de utilizar herramientas tecnológicas para el aprendizaje de la pragmática, ya que permite una mayor interacción y participación por parte de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se puede enfatizar en la necesidad de adaptar las actividades y recursos educativos a las necesidades y habilidades de los estudiantes, como se hizo en esta actividad al considerar las observaciones y sugerencias de los estudiantes para mejorarla en el futuro. En resumen, se puede concluir que la actividad "Pragmatics Mastermind" fue una experiencia exitosa y efectiva para el aprendizaje de la pragmática, gracias a la utilización de tecnología y la adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Por último, el diseño que se discutió en el presente artículo es sólo uno de los diseños presentados en la clase. Cada alumno presentó su actividad, empleando diferentes términos del glosario de pragmática previamente compilando, y con otro recurso lúdico. Lo anterior de forma novedosa, utilizando las TIC y mostrando este diseño a sus compañeros del salón, quienes, al completar la actividad y repasando una y otra vez los conceptos clave de pragmática, consolidaron su aprendizaje de éstos. Cabe señalar que, además de presentar el diseño en la clase de Pragmática y Cultura en el Programa de la Maestría en Lenguas, los alumnos tenían posibilidad de extender, modificar e implementar esta actividad en la clase de Análisis de Discurso, que se oferta en el programa de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y/o la Licenciatura en Traducción como una de las opciones para acreditar la materia.

## Referencias

- Anugrah, S., Ambiyar, A., Giatman, G., Ayu, R. y Fareara, S. (2022). Development of computer assisted instruction as a means of independent learning. *Al-Ta lim Journal*, 29(3), 231-236.
- Chica-Salvatierra, S. (2021). Los juegos lingüísticos como herramientas didácticas en la enseñanza del idioma inglés. *Dominio de las ciencias*, 8(1), 3-18.
- Clark, H. (2006). Context and common ground. En J.L. Mey (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (pp. 116-119). Elsevier.
- Contreras Roldán, S. Toledo Sarracino, D.G. y Zamora Leyva A.R. (2022). Reporte de seguimiento de egresados del programa de Maestría en Lenguas Modernas 2013-2022. Maestría en Lenguas Modernas UABC. Inédito.
- Culppeper, J., Mackey, A. y Taguchi, N. (2018). *Second language pragmatics: From theory to research*. Routledge.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and discourse: A resource book for students*. Routledge.
- Escandell, V. (2004). Aportaciones de la pragmática. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Fetzer, A. (2011). Pragmatics as a linguistic concept. In W. Bublitz y N.R. Norrick (Eds.), *Foundations of pragmatics* (pp.23-49). Gruyter Mouton.
- Green, G. (2006). Some interactions of pragmatics and grammar. En L.R. Horn y G. Ward (Eds.), *The handbook of pragmatics* (pp. 406-426). Blackwell.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Editorial Longman.
- Huang, Y. (2011). Types of inference: entailment, presupposition, and implicature. En W. Bublitz, & N.R. Norrick (Eds.), *Foundations of Pragmatics* (pp.397-421). Gruyter Mouton.
- Huang, Y. (2017). Introduction: what is pragmatics? En Y. Huang (Ed.), *The Oxford Handbook of Pragmatics* (pp.1-18). Oxford.
- Ishihara, N. y Cohen, A.D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Pearson.
- Kecskes, I. (2023). The theoretical framework of intercultural pragmatics. En I. Kecskes (Ed.), *The Cambridge handbook of intercultural pragmatics* (pp. 83-104). Cambridge University Press.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. y Frigols-Martin, M. (2011). *The European framework for CLIL teacher education*. European Centre for Modern Languages (ECML), Council of Europe.
- Oliveira, S. (2013). El Glosario como propuesta didáctica en el aprendizaje de léxico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(1), 1-12.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Schittek, M., Mattheos, N. Lyon, H.C. y Attström, R. (2001). Computer assisted learning. A review. *European Journal of Dental Education*, 5, 93-100.
- Taguchi, N. (2022) Second language pragmatics: a historical overview and future directions. En N. Halenko y J. Wand, (Eds.), *Pragmatics in English language learning* (pp. 7-28). Cambridge University Press.
- Talak-Kiryk, A. (2010). *Using games in a foreign language classroom*. [Tesis de Maestría]. SIT Digital Collections.
- Torres, C.M. y Torres, M.E. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. [Tesis]. Universidad de los Andes.
- Tosun, N., Sucsuz, N. y Yigit, B. (2006). The effect of computer assisted and computer based teaching methods on computer course success and computer using attitudes of students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(13), 46-53.
- Wordwall (s.f.). *Create better lessons quicker*. <https://wordwall.net/>
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford University Press.

## Anexos

### Anexo 1: Plan de actividad

	Sesión interactiva
Fecha	17/04/2023
Nivel	Maestría
Título de la actividad	<i>Pragmatics Mastermind</i>
Grupo	4 estudiantes de 25 a 35 años
Tiempo total	10 minutos
Objetivo general	Fomentar el aprendizaje de términos de pragmática en los estudiantes mediante la resolución de anagramas en la plataforma interactiva Wordwall, lo que les permitirá mejorar su capacidad para identificar y comprender los conceptos clave de esta área de estudio del lenguaje.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"><li>● Computadora, <i>tablet</i>, celular o cualquier dispositivo con acceso a internet.</li><li>● Enlace proporcionado por el docente para acceder a la actividad.</li></ul>
Metodología/ Actividad	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Los estudiantes deben acceder al enlace de la actividad en Wordwall</li><li>2. Para cada anagrama, se proporciona una pista en forma de definición del término que se busca.</li><li>3. Los estudiantes deben utilizar las letras desordenadas para formar el término correcto.</li><li>4. La actividad se puede completar en cualquier dispositivo con acceso a internet, como una computadora, tableta o celular.</li><li>5. Cada anagrama resuelto correctamente otorga un punto.</li></ol>



	<ol style="list-style-type: none"><li>6. Los estudiantes pueden trabajar en equipo para resolver los anagramas o completar la actividad de forma individual.</li><li>7. Después de que los estudiantes completen los 12 anagramas, se mostrará la puntuación final.</li><li>8. Se alienta a los estudiantes a preguntar cualquier duda o inquietud que tengan sobre los términos de pragmática presentados.</li></ol>
Posibles problemas	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Problemas técnicos: los estudiantes podrían enfrentar dificultades técnicas para acceder a la plataforma, cargar la actividad o resolver los anagramas.</li><li>2. Dificultad para resolver los anagramas: algunos estudiantes podrían enfrentar dificultades para resolver los anagramas y encontrar los términos de pragmática.</li><li>3. Problemas de accesibilidad: algunos estudiantes podrían tener problemas de accesibilidad debido a discapacidades o limitaciones de acceso a internet.</li></ol>
Solución	<p>Antes de empezar la actividad, el docente podría realizar una prueba técnica para asegurarse de que todos los estudiantes puedan acceder a la plataforma y resolver los anagramas sin problemas. Además, se podría proporcionar una guía sencilla para solucionar los problemas técnicos más comunes.</p> <p>Para ayudar a los estudiantes, el docente podría proporcionar pistas adicionales o consejos útiles para resolver los anagramas. También podría fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes para resolver los anagramas juntos.</p> <p>Para garantizar la accesibilidad para todos los estudiantes, el docente podría proporcionar adaptaciones o alternativas para aquellos que tengan dificultades. Por ejemplo, se podría ofrecer una versión impresa de los anagramas. Además, se podrían proporcionar opciones de acceso a internet, como préstamos de dispositivos o acceso a una red Wi-Fi en la escuela.</p>

## Anexo 2: Conceptos seleccionados del Glosario

1. Common ground: refers to “a presupposed common knowledge base, which is a necessary condition for felicitous communication” (Fetzer, 2011, p. 33). - Personal common ground. Common ground that is based on joint perceptual or linguistic experiences between two people (Clark, 2006, p. 117).

*Example: When A tells B (on April 8), “George arrived home yesterday”, and once they mutually establish that B has understood A, the two of them can take it is a common ground that George arrived home on April 7 (Clark, 2006, p.117).*

2. Conversational implicature: “is any meaning implied or expressed by, and inferred or understood from, the utterance of a sentence which is meant without being part of what is strictly said” (Huang, 2011, p. 407).

*Example: When one utters the sentence “some of the tourists are admiring the view”, the individual stating that conversationally implies that not many/most/all of the tourists are admiring the view (Huang, 2011, p. 408).*

3. Deixis: referring expression that points to the referent in the context, whether interlocutors can see it or not (Cutting, 2002, p. 7). - Person deixis. The use of expressions to point to a person, with the personal pronouns “I”, “you”, “he”, “she”, “it”, “we”, and “they” (Cutting, 2002, p. 7). - Place deixis. Words used to point to a location, the place where an entity is in the context, as in the demonstrative adverbs “there”, “here”, and demonstrative adjectives and pronouns “this”, “that”, “these”, “those” (Cutting, 2002, p.7). - Time deixis. Expressions used to point to a time, as in “next day”, “then” and “now”. (Cutting, 2002, p.7).

*Example:*

1. *We got back. Michelle and I got home she looked at her knees*

2. *There’s another one here.*

3. *Next day, now look, the picture shows.*

4. Ellipsis: omission of words to avoid repetition. It is a typical feature of both spoken and written text and depends on the hearer or reader’s being able to retrieve the missing words from the surrounding co-text. (Cutting, 2002, p. 12).

*Example:*

*Catriona: What was he doing? Tell me, make me cringe.*

*Jess: Oh nothing to make you cringe or anything. He was just, he was just like... saying you know just stuff that was really pretty well sick. Catriona: Oh last night, last night he was as well with Romeo and Juliet.*

In the previous conversation, mentioned by Cutting (2002), Catriona uses ellipsis in her “he was as well”, and thus avoids saying “he was saying stuff that was really pretty well sick as well” (p. 12).

5. **Entailment:** is derived from formal logic. It refers to a semantic relation that can be defined in terms of truth. Thus, entailment represents a truth-functional relationship in the sense that its function is to predict the truth value of a proposition from what is known of the truth value of another (Huang, 2011, p. 398).

*Example: a. All of the university's professors are hard-working.*

*b. Some of the university's professors are hard-working.*

The example taken from Huang (2011) explains that if the university in question has professors, then (a) entails (b), but not vice versa. The reason is that if it is true that all the university's professors are hard-working, then there is no way to avoid the conclusion that it is also true that some of the university's professors are hard-working (p. 398).

6. **Felicity conditions:** the context and roles of participants that must be recognized by all parties; the action must be carried out completely, and the persons must have the right intentions.

*Example: May I borrow your history book?*

Here, we have a direct speech act of "requesting". Therefore, for the request to be successful, certain felicity conditions must be met. These might include the context of the item, the roles of participants, intentions, etc.

7. **Intertextuality:** referring item that refers to entities in the background knowledge whether cultural or interpersonal, that have obviously been mentioned in a previous conversation or text or have occurred in a previously shared situation or activity (Beaugrand & Dressler, 1981, as cited in Cutting, 2002, p. 8).

*Example:*

*Her: How are you?*

*Him: Ok.*

*Her: Did you have friends in and get a video last night?*

*Him: Oh, I had friends in, but we just watched a little TV.*

*Her: Ah right.*

*Him: That was great. How do you feel?*

*Her: Ok.*

The previous example is a representation of a telephone call about the Olympic medal, the "that" of "That was great" is an example of intertextuality because it refers to the wife's performance in the Olympic event which she won. Therefore, here intertextuality is more interpersonal than cultural.

8. **Pragmatics:** "it is conceptualized as the science of language use, the study of context-dependent meaning and the study of speaker-intended meaning, presupposing the existence of language, language user and context on the one hand, and context-

independent meaning on the other” (Fetzer, 2011, p. 24). - General pragmatics. Examines pragmatic principles, mechanisms, and universals in the context of action theory, rationality and intentionality (Fetzer, 2011, p.38). - Linguistic pragmatics. It is defined as the science of language that focus on their instantiation in language and language use (Fetzer, 2011, p. 38).

*Example: a) What do you think about the presentation?*

*b) We'll have to consider that.*

The previous example illustrates a business meeting, where pragmatics come into play when interpreting the intended meaning behind the speaker's (b) answer. By saying “we'll have to consider that”, the linguistic meaning may suggest that the topic will be discussed later. However, the pragmatic meaning may indicate that the speaker is resistant to the idea, and he might be trying to reject it in a polite way.

9. **Presupposition:** *refers to a proposition or an inference whose validity is taken for granted for a sentence to be true or for a speech act to be felicitous (Fetzer, 2011, p. 32).*

*Example: “Patricia regretted eating the whole pizza”*

*Presupposition: Patricia ate the whole pizza*

In this example, the sentence presupposes that Patricia ate the whole pizza. Here, the truth value of the sentence depends on the truth of the presupposition. And if Patricia did not eat the whole pizza, the sentence would not be true.

10. **Situational context:** *“is the immediate physical co-presence, the situation where the interaction is taking place at the moment of speaking” (Cutting, 2002, p. 4).*

*Example: Lecturer: Forty-nine? Why do you say forty-nine?*

*Pupil: Cos there's another one here.*

*Lecturer: Right, we've got forty-nine there, haven't we? But here there's two, okay? Now, what is it that we've got two of? Well, let me give you a clue. Erm, this here is forty, that's four tens, four tens are forty.*

The previous example shown by Cutting (2002) illustrates that the situational context is obviously the classroom, and presumably the lecturer and the pupil are pointing to either the blackboard or an exercise book. The usage of the demonstrative adverbs “here” and “there” indicates a figure in an equation, and the “this” and “here” are demonstrative pronouns and adverbs that emphatically indicate what is being puzzled over (p. 4).

11. **Speech acts:** actions performed in saying something (Austin, 1962, as cited in Cutting, 2002, p. 16). It is the vocalization of a certain representation of the world (external or internal) aimed at making official the display of an intention to change a state of things and at changing things by the public display of that intention (Campone, 2006, p. 1015).

*Example: I promise to be there at 8 pm.*

In this case, the act of saying “I promise” is a speech act that is not just conveying information, but also committing the speaker to a future action. That example is also expressing intentions about their own actions.

12. Use conditions: refer to beliefs or attitudes of the speaker and amount to presuppositions; they are so strongly linked to a syntactic construction that it sounds irrational to use that construction and then deny that the conditions hold (Green, 2006, p. 411).

### Anexo 3: Tabla de puntuación de la actividad “Pragmatics Mastermind” (participantes, puntuación y el tiempo para completar la actividad)

Puesto	Nombre	Puntuación	Hora
1.º	sara	252	10:41
2.º	Pako	250	5:14
3.º	Lorena	230	6:03
4.º	Esau	226	18:52
5.º	-	-	-

<sup>i</sup> Actualmente cursa la Maestría en Lenguas Modernas y funge como responsable de la Especialidad en Traducción e Interpretación. Ha llevado a cabo investigaciones sobre el uso de tecnologías aplicadas a la interpretación e impartido talleres sobre herramientas digitales en diferentes modalidades de interpretación. Correo electrónico: [oceguera.patricia@uabc.edu.mx](mailto:oceguera.patricia@uabc.edu.mx)

<sup>ii</sup> Profesora-investigadora en la Facultad de Idiomas de la UABC, Tijuana. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje. Estudió letras inglesas, checas e hispanas con enfoque didáctico. Posee el grado de Doctor en Filosofía por la Universidad Palacky, República Checa, en Lenguas Romances. Se desenvuelve en área de lingüística aplicada, enseñanza-aprendizaje de idiomas, bilingüismo y bilateracidad. Correo electrónico: [jcrhova@uabc.edu.mx](mailto:jcrhova@uabc.edu.mx)



Volumen 19, número 2, 2023

## *El arte como estrategia didáctica para el aprendizaje del inglés en el nivel medio superior*

Martín Daniel Espinoza Mendoza<sup>i</sup>  
María del Rocío Domínguez Gaona<sup>ii</sup>  
David Guadalupe Toledo Sarracino<sup>iii</sup>

### Resumen

El objetivo de este trabajo es compartir un estudio que aborda la enseñanza del arte como estrategia para aprender el idioma inglés en nivel medio superior con el fin de contribuir con formas creativas que faciliten el aprendizaje de inglés en el alumnado de este nivel educativo. Este estudio fue realizado en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en la ciudad de Tijuana, Baja California, México. Para desarrollar la investigación, se utilizó una metodología mixta en la que se empleó una encuesta de preguntas y respuestas cortas para los docentes, y una encuesta con escala Likert de 18 preguntas y 2 preguntas de opción múltiple para los estudiantes. Los hallazgos obtenidos proporcionaron información que respalda la incorporación de actividades de arte como una estrategia efectiva de enseñanza de la lengua meta. Los datos de las encuestas indican que tanto estudiantes como docentes valoran la presencia del arte en las clases en el CONALEP, ya que estas se vuelven dinámicas y comunicativas y fomentan en el alumnado una mejor competencia y actuación en el idioma inglés.

**Palabras claves:** *Enseñanza de inglés, arte estrategia didáctica, inglés en nivel medio superior*

### *Art as a teaching strategy for learning English at high school*

### Abstract

The aim of this work is to report a study that addresses art education as a strategy for learning English at the high school level, thereby contributing with creative, art-based forms to assist students in learning English. To achieve this goal, a quantitative methodology was employed, describing the results of a short answer survey conducted with teachers. Simultaneously, students were surveyed using an 18-item Likert scale questionnaire and 2 multiple-choice questions. This study was conducted at the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) in Tijuana, Baja California, Mexico. The findings obtained provided information supporting the incorporation of art activities as an effective teaching strategy for the target language. Survey data indicates that both students and teachers value the presence of art in CONALEP classrooms, as it makes classes dynamic and communicative, fostering improved competence and performance in the English language.

**Keywords:** *English teaching, art as a didactic strategy, English in high school level*

## Introducción

Las expresiones artísticas están presentes en los registros históricos desde las primeras civilizaciones. Debido a la importancia que ha tenido el arte en la humanidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (por sus siglas en inglés), en 1999 realizó una propuesta internacional que promueve la educación artística, argumentando que la presencia del arte es escasa en la educación formal (UNESCO, 2000, citado en Wiater, 2016). Para entender su importancia en el ámbito educativo es importante definir el concepto; según Tamayo, (2002) el arte es la forma más sublime de expresar sentimientos, por lo tanto, el arte es una conversación directa y profunda entre todos, independientemente del idioma que hablen. Por su parte Barkan (1962), lo percibe como “quizás, la actividad más distintiva de la actividad humana” (citado en Pérez, 2002).

Cabe mencionar que en la enseñanza de lenguas extranjeras, el arte ha estado presente, no obstante, su presencia o ausencia ha dependido de la creatividad o gusto por este de los docentes y las instituciones en las que se enseñan. Como se mencionó antes, el arte es una actividad humana que ayuda a la expresión de sentimientos, por lo que puede ser interpretada o entendida por diversas personas sin importar el idioma que se hable. Esta es una gran ventaja del arte y su aplicación en la enseñanza de un idioma, pues como menciona Tamayo (2002), ayuda a expresar sentimientos, lo que nos indica que mientras el mensaje sea claro para el público, el arte no necesita de grandes técnicas especializadas en cada disciplina, lo cual es muy conveniente para enseñar una lengua.

El arte se puede enseñar a través de una lengua extranjera y viceversa. Es importante reconocer que la lengua y la cultura van de la mano, es por ello que el arte se aprecia como un aspecto cultural en el aprendizaje de una lengua extranjera, y así mismo se puede dar paso a la expresión de los sentimientos, de esa manera, crear un ambiente agradable para que los estudiantes puedan expresarse con libertad mientras aprenden una lengua extranjera. Esto supone que en tanto que el estudiante tenga un ambiente apto para el aprendizaje, su motivación será alta, lo que influirá en su desempeño en el aprendizaje. Al respecto, Brown (2007) menciona que la motivación es la llave para el aprendizaje en general. Es por eso que incluir arte a la ecuación, enseñanza - aprendizaje, nos permitirá que el alumno pueda utilizar sus habilidades artísticas para aprender de una forma creativa y entretenida.



Se ubican estudios y blogs informativos en los que se ponen de manifiesto los beneficios del arte en la enseñanza de lenguas (Lightfoot, s.f.; Yousofi y Yousefvand, 2012; Schander, Balma y Massa, 2013; Brunetti, 2020; Alfes y Wirag, 2021); sin embargo, los docentes no siempre están conscientes de estos. Es por ello, que en este estudio se propone indagar la percepción de estudiantes y docentes de emplear una estrategia didáctica para la enseñanza del idioma inglés, donde el arte sea una herramienta más para crear clases interactivas, dinámicas y creativas.

### *Inglés como lengua extranjera en México*

A continuación, abordaremos de manera breve el papel que tiene el inglés en México. Inglés como lengua extranjera (ILE) se entiende como el uso de esta lengua en un país en el que esta no es la lengua dominante (Nordquist, 2020). Debido a su uso extendido por todo el mundo, el idioma inglés es considerado la lengua de la ciencia en la actualidad, ya que sirve de punto de referencia para la comunicación entre personas de diferentes nacionalidades, es por ello que se le denomina como una “lingua franca”.

Terborg et al. (2006), Martínez García (2011) y Mexicanos Primero (2015) señalan que en México el inglés es considerado una lengua de oportunidades, que por lo general ayuda a tener un empleo mejor remunerado que el resto de los empleos monolingües. Por ende, es obligación de aprender la lengua extranjera (en la malla curricular) de los programas en la educación secundaria y educación media superior. Esta situación es más evidente en la parte norte del país y en lugares con afluencia de turistas extranjeros, donde el inglés es primordial para la comunicación entre locales de la región fronteriza y turistas que vienen de Estados Unidos y Canadá.

Debido a la relevancia que ha tenido la enseñanza de esta lengua extranjera, se hizo obligatoria en el nivel básico desde 1926 (Calderón, 2015), permitiendo a los ciudadanos mexicanos acceder a un idioma que les diera más oportunidades y un trabajo mejor remunerado. Para el noroeste de México en el estado de Baja California, lugar donde se realizó este estudio, el inglés tiene una alta demanda en las empresas. Toledo y García Landa (2020) mencionan que existen sectores empresariales en la ciudad de Tijuana donde se requiere del manejo del idioma inglés, de igual manera, la gran afluencia de visitantes de Estados Unidos permite que el contacto con el idioma inglés sea común. Es por ello que es de vital importancia que el ciudadano de Tijuana tenga algún grado de conocimiento de esta lengua. Por lo tanto, el papel que cobra la lengua extranjera para el ciudadano que radica y estudia en la frontera norte, es importante ya que

significa tener oportunidades abiertas para salarios mejor remunerados que el promedio monolingüe.

Para atender las áreas de oportunidad y las demandas que la sociedad requiere, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008 integró la enseñanza del inglés en el nivel medio superior en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), (SEP, 2018) extendiendo la enseñanza del idioma inglés. Aunque la integración ha sido gradual, en la última década se han unido más instituciones de todo el país, es por eso que, este artículo gira en torno al uso del arte como estrategia didáctica para aprender inglés a nivel medio superior, y aprovechar los beneficios de este cuando se diseñan estrategias creativas y entretenidas para los estudiantes.

### **Las estrategias didácticas para enseñar la lengua extranjera a través del arte**

Las estrategias didácticas para enseñar una lengua extranjera a través del arte son numerosas y diversas, es por ello que en esta sección solo se mencionan las más utilizadas; sin embargo, cabe mencionar que el docente puede utilizar cualquier tipo de expresión artística, adaptándose a las necesidades o gustos de los docentes o estudiantes. Iniciemos con la definición de estrategias didácticas. Las definiciones fueron tomadas de autores como Tobón (2013), Díaz Barriga y Hernández (2010), y Jiménez y Robles (2016), quienes de manera resumida, nos dicen que las estrategias didácticas son acciones, actividades o procedimientos sistemáticos para alcanzar un determinado propósito de enseñanza. Una de las estrategias didácticas más usadas es la actuación. Esta disciplina involucra diversas habilidades como la comunicación, empatía, expresión emocional, creatividad y trabajo en equipo, que al desarrollarse en conjunto con un idioma pueden ser muy beneficiosos para el aprendizaje del mismo. De igual manera, Zyoud, (2010), sugiere “que las actividades deben estar relacionadas con, mímica, juego de roles, simulación e improvisación” (p. 483), de esa manera el estudiante puede usar el arte como un puente para aprender un idioma. Esto mismo es planteado por Thulasivanthana, (2020), pero en relación con las artes visuales, dice que estas pueden funcionar como un puente entre el proceso de aprendizaje habitual, lo que da a entender que el arte servirá como un vínculo entre estudiante y aprendizaje.

La música es una de las estrategias que por su diversidad de ritmos y formas de emplearse es seleccionada tanto por docentes y estudiantes para aprender inglés, con esta se desarrollan habilidades de lectura, habilidades auditivas, habilidades motoras, habilidades de comunicación y trabajo en equipo (Bridgewater School, 2023). Como veremos más adelante, la música juega un

papel relevante para la mayoría de los estudiantes que coinciden en el uso de la misma para aprender inglés, lo cual les permite aprender una lengua extranjera de una manera interactiva, entretenida e impulsada por la creatividad que las estrategias empleadas con arte conllevan.

## **El inglés en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)**

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) es una institución que prepara a sus estudiantes de dos maneras, obtienen una carrera técnica y su grado de educación media superior. Entre las materias que cursa el estudiante se encuentra el inglés, el cual se incluye en cinco de los seis semestres del programa. Cada curso consta de 54 horas, según lo estipulado por la SEP en la reforma educativa RIEMS (SEP, 2016. p, 3). Este programa profesional técnico habilita al estudiante para obtener la capacitación necesaria e insertarse en el sector laboral a un nivel técnico de manera inmediata. Los programas en el CONALEP tienen como objetivo que el alumnado sea competente en diversas áreas al terminar sus estudios y la materia de inglés contribuye de manera importante en la conformación de su perfil, especialmente en una ciudad fronteriza como es Tijuana.

## **Metodología**

La metodología empleada en este estudio es mixta predominando el componente cuantitativo con el fin de conocer la opinión de ambos actores educativos sobre el uso del arte en la clase de inglés. Se utilizó una encuesta con escala de Likert de 5 puntos dirigida a los estudiantes del CONALEP que cursaban la materia “Comunicación Independiente en inglés”, y una encuesta estructurada de respuestas abiertas para los docentes. La pregunta de investigación que guio el estudio fue ¿cuál es la percepción de profesores y estudiantes sobre el empleo del arte en el aprendizaje de inglés?

## **Muestra del estudio**

Los informantes fueron estudiantes del CONALEP I en Tijuana, Baja California, que rondaban las edades de 15 a 17 años y cursan la materia de “Comunicación independiente en inglés”. Se recolectaron datos de 141 estudiantes (55% de sexo femenino y el 45 % de sexo masculino). Se obtuvo una muestra determinada en gran medida por la disponibilidad de tiempo que los profesores tuvieran en el momento en que se podía usar el laboratorio para realizar la encuesta. Por otra parte, dos de los tres docentes que laboran en el plantel fueron encuestados debido a que solamente ellos estuvieron disponibles para contestar la encuesta.

## Los instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon una encuesta para los estudiantes y una para los docentes. La encuesta de los estudiantes tuvo el objetivo de indagar la percepción del estudiante sobre el empleo del arte en el aprendizaje de inglés; así como su interés por el arte y sus distintas manifestaciones. La encuesta constó de 22 reactivos, 19 de ellos eran afirmaciones con respuesta de escala Likert de 5 puntos, la cual identifica niveles que van de Completamente verdadero a Completamente falso. Las tres preguntas restantes eran de opción múltiple. La encuesta se encuentra en el Anexo 1.

Esta encuesta se diseñó contemplando las ideas de autores como Wiater (2016), Tamayo (2002), Szuman (1962 en Wiater, 2016) y Georgievna, (2021), además de instituciones notables como UNESCO, que han desarrollado diversos estudios y publicaciones relacionadas con el arte y la educación. Los ítems 1, 4 y 9 de la encuesta están fundamentados en las observaciones de Mendoza et al. (2022), quienes argumentan que el arte actúa como una forma de expresión, es por ello que se eligieron afirmaciones como “Me gusta estudiar inglés mientras realizo cualquier actividad artística como cantar, dibujar, bailar, actuar, etc.”. Por otro lado, los ítems 5 y 10 se inspiran en las ideas presentadas por Wiater (2016), quien sostiene que el arte facilita la expresión de emociones y sentimientos, para este ítem se utilizó la siguiente afirmación “El arte me ayuda a desenvolverme de una manera auténtica y a expresar mis sentimientos”. Adicionalmente, la UNESCO (2009, en Wiater, 2016) plantea que la sociedad carece de presencia artística, lo cual inspiró la creación de los ítems 2 y 3, los cuales indagan sobre los lugares donde se lleva a cabo el arte. Esto permite obtener una comprensión sobre la frecuencia con la que se realiza el arte en la vida cotidiana.

Por otro lado, las ideas de Szuman (1962, en Wiater, 2016) inspiraron los enunciados 12, 13, 16 y 17, los cuales abordan cómo el arte contribuye al crecimiento personal, la felicidad y la educación, se usaron afirmaciones como “Me gusta que los demás vean el arte que realizo” esto para entender si el arte les ayuda a expresarse mejor. Para los enunciados 6, 7 y 18, se tomó en consideración la perspectiva presentada por Medina (2011) sobre cómo el arte contribuye al desarrollo de la sensibilidad y la empatía, una de las afirmaciones incluidas es “el arte es fundamental para la vida”.

Stepanek (2015, citado en Georgievna, et al. 2021), por su parte, resalta la importancia de la creatividad en la eficacia del aprendizaje. Con estas ideas en mente, se desarrollaron los enunciados 8, 11, 14 y 15, que exploran el uso de elementos artísticos para estimular la creatividad de los estudiantes. Se utilizaron afirmaciones como “utilizo el arte para aprender inglés. (dibujo, canto, poesía, actuación, etc.)”, de esa manera se puede saber si el estudiante emplea el arte para aprender inglés.

Para indagar la opinión de los docentes, se diseñó una encuesta *estructurada* de ocho preguntas abiertas con respuesta corta. El guion de la encuesta trata de obtener información de los docentes tales como la experiencia, el uso de estrategias de enseñanza del inglés y las artes, los tipos de actividades realizadas en clases, la apreciación del arte en la clase por parte de los alumnos y opiniones generales. Por ello, la pregunta 4 se fundamentó en la declaración proporcionada por UNESCO (2009, en Wiater, 2016) en relación con la frecuencia de las actividades artísticas. Las preguntas 2 y 3 se apoyan en las ideas presentadas por Szuman (1962, en Wiater, 2016), que abordan los beneficios del arte en la educación. Las preguntas 5, 6 y 7 se basan en las perspectivas de Wiater (2016), que destacan la expresión de emociones a través del arte. Estas preguntas exploran las actitudes de los estudiantes hacia la inclusión del arte en las clases de inglés (Anexo 2).

La última pregunta se incluyó para que los profesores compartieran su perspectiva sobre las estrategias y el papel del arte, así como para ofrecer sugerencias destinadas a mejorar las estrategias ya implementadas en la institución, para eso se formuló la siguiente pregunta, “En su opinión, ¿considera que aplicar estrategias donde se emplee el arte ayudan al estudiante a aprender un idioma?” Cabe señalar que se prepararon otras preguntas para ser utilizadas en caso de que los profesores manifestaran no estar de acuerdo con el empleo del arte en el aula.

## **Procedimientos de administración de los instrumentos**

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la herramienta *Google forms*. Dicha herramienta tiene la función de ofrecer recursos para la creación de formularios y sondeos en línea. Cabe destacar que *Google forms* se encuentra disponible de manera gratuita para cualquier individuo que disponga de una dirección de correo electrónico. En el caso de los docentes, se optó por realizar encuestas individuales a dos de los tres docentes disponibles.

## **Procedimientos de análisis**

Para el procesamiento de datos que se obtuvieron de la encuesta de los estudiantes, se elaboró una base de datos en una matriz de Excel donde se incluyeron las respuestas para después realizar un análisis de distribución de frecuencias, el cual consiste en “un conjunto de puntuaciones respecto de una variable, ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se presenta como una tabla (O’Leary, 2014 y Nicol, 2006 citados en Hernández Sampieri et al. 2014, p. 282). Posteriormente, se graficaron estas frecuencias para presentar el reporte de la investigación.

Para procesar los datos obtenidos en la encuesta de los docentes, se empleó uno de los análisis propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014), en el cual se sugiere crear una tabla o matriz con palabras o frases clave que ayudarán a resumir las respuestas de los informantes de manera que se pudieran clasificar como respuesta positiva o negativa.

## **Resultados**

### *Opinión de los docentes sobre el empleo del arte en la clase de ILE*

En los resultados de las encuestas (Tabla 1), los dos docentes señalaron que aplican estrategias que involucran el uso frecuente del arte. De manera similar, en la tercera pregunta, los docentes estuvieron de acuerdo en que emplean música en sus actividades en el aula; la diferencia entre sus respuestas radicó en el tipo específico de arte que utilizan. Uno de ellos mencionó el baile, el dibujo y la música, mientras que el otro nombró canciones, videos, películas y fotografías. Se observa una coincidencia en ambos casos en relación con la música lo cual se explica debido a que el empleo de canciones es muy común en las clases de ILE. En cuanto a la frecuencia de incorporación del arte en sus clases, en la pregunta cuatro, uno de los docentes indicó que utiliza música a diario,

mientras que el dibujo lo incorpora una o dos veces al mes. Por otro lado, el otro profesor mencionó que emplea el arte como estrategia para la enseñanza del inglés una o dos veces por semana.

En la pregunta cinco, los docentes coinciden en que los estudiantes por lo general aceptan el uso del arte en las clases de inglés. La pregunta seis cuestiona sobre la frecuencia del uso del arte por parte de los estudiantes, a lo que ambos respondieron que lo hacen con frecuencia. En la séptima pregunta, se indagaba si el profesor nota mejoras en el alumno al emplear el arte afirmando que sí. Y por último se pidió al docente sugerencias de estrategias donde se involucre el arte, a lo que uno de ellos respondió de forma específica que emplearía la música, el otro docente se refirió a exponer al estudiante a galerías y excursiones donde tengan contacto con el arte.

Tabla 1  
*Resultados de la encuesta a maestros*

Tema de la pregunta.	Respuestas Maestro 1	Respuestas Maestro 2
1. Empleo de estrategias usando arte	Sí	Con frecuencia
2. Tipos de arte que se utilizan en el salón de clases	Baile, dibujo y música	Canciones, videos, películas, fotos
3. Frecuencia del uso del arte	Música, diario, dibujo dos veces al mes	una o dos veces por semana
4. Mejoría en el rendimiento del alumno cuando se utiliza el arte	Mejora no, pero sí interés	Si
5. Aceptación del arte en el alumnado	Con frecuencia los alumnos están interesados	Si
6. Frecuencia del uso del arte por el alumnado	Con frecuencia los alumnos están interesados	Con frecuencia los alumnos están interesados
7. El arte mejora el aprendizaje de un idioma	Si	Si
8. Estrategias que se deberían emplear	Llevar a estudiantes a excursiones o galerías	Música

Nota: la escuela cuenta solamente con 3 profesores.

Fuente: Elaboración propia



En resumen, se puede concluir que los docentes incorporan el arte al menos una vez por semana, y perciben los beneficios que el arte aporta a la enseñanza del inglés. Asimismo, existe coincidencia en la percepción de que los estudiantes, en general, emplean el arte como medio de expresión tanto en el entorno escolar como fuera de él. Esto respalda la noción de que los alumnos tengan una actitud positiva hacia el arte.

#### *Opinión de los estudiantes sobre el empleo del arte en la clase de ILE*

Para ilustrar los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes sólo se mostrará la información que se consideró más relevante. En la Tabla 2, se observan los porcentajes de las respuestas de la escala “Likert” (*Completamente verdadero, Verdadero, Ni falso ni verdadero*

*Falso, Completamente falso*) sobre los ítems (enunciados) 1, 2 y 3.

Tabla 2  
*Resultados: uso del arte dentro y fuera del aula*

Pregunta	Verdadero	Ni falso ni verdadero	Falso
1. Me gusta estudiar inglés mientras realizó cualquier actividad artística como; cantar, dibujar, bailar, actuar, etc.	46.8 %	38.3 %	14.9 %
2. Dedicó tiempo actividades artísticas dentro del salón de clases	35.7 %	34.3 %	30 %
3. Dedicó tiempo actividades artísticas fuera del salón de clases	47.6 %	26.2 %	24.1 %

Fuente: Elaboración propia

En estas primeras tres preguntas del cuestionario se optó por saber si el estudiante utilizaba el arte y si lo utilizaba dentro y fuera del salón de clases, como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayoría de ellos afirman utilizar el arte, sin embargo, un porcentaje un poco más alto reveló que utiliza más el arte fuera del salón, un porcentaje significativo también seleccionaron la opción “ni falso ni verdadero”. Esta respuesta es importante ya que nos indica que el estudiante tiene una posición neutra a dicha afirmación. Esto puede ser debido a que estos alumnos no habían

reflexionado sobre la afirmación de la encuesta o simplemente no utilizaban el arte en ninguna de estas dos actividades.

El ítem 4 tuvo como objetivo saber si a los estudiantes les gustaba aprender inglés con actividades artísticas, en esta afirmación 29.5 % optó por ni falso ni verdadero y falso, un 23 % eligió verdadero, sin embargo, un 32.4 % eligió falso. El ítem 5 cuyo fin fue conocer si las actividades artísticas mantienen entretenido al estudiante, aquí la gran mayoría de ellos eligieron verdadero (40.4 %), en segundo lugar, eligieron ni falso ni verdadero con un 31.2 % y con un 12.1 % completamente verdadero. El ítem 6 tiene que ver con el trabajo en equipo que realizan los estudiantes, en esta afirmación la gran mayoría de los estudiantes se inclinó al trabajo en equipo con un 46.8 % para verdadero y un 23.4 % de completamente verdadero; lo que nos indica que la balanza se inclina al verdadero solo un 21.3 % eligió ni falso ni verdadero. El ítem 7 tiene que ver con el arte en la vida del estudiante, y los resultados fueron que un 29.1 % eligió verdadero, un 17 % completamente verdadero, pero el porcentaje más alto lo obtuvo ni falso ni verdadero con un 39 %. Por otro lado, el ítem 8 cuyo objetivo fue conocer si el estudiante utiliza el arte para aprender inglés, las respuestas estuvieron polarizadas, ya que un 20.6% optaron por verdadero, un 35.5 % ni falso ni verdadero, y un 28.4 % falso.

Tabla 3

Resultados: la motivación en el empleo del arte en el aprendizaje

Afirmación	Verdadero	Ni falso ni verdadero	Falso
9. Las actividades artísticas me motivan a aprender	58.6 %	29.3 %	11.1 %
10. El arte me ayuda a desenvolverme de una manera auténtica y a expresar mis sentimientos.	42.1 %	26.4 %	21.4 %
15. Me gusta practicar el inglés con música	59.3 %	22.9 %	17.9 %
16. En el salón de clases el maestro utiliza arte para enseñar	22.7 %	41.8 %	35.5 %

Fuente: Elaboración propia

En el ítem 9, se busca entender si el alumno se siente motivado cuando utiliza el arte para aprender, esta afirmación, tuvo respuestas positivas ya que la mayoría de ellos dicen estar motivados cuando se aprende con arte. El ítem 10 nos muestra que los estudiantes se desenvuelven mejor y pueden expresar sus sentimientos de manera auténtica. Sus respuestas nos llevan a deducir que el estudiante utiliza el arte como vínculo para poder expresarse, lo cual le ayuda a sobrellevar su proceso de aprendizaje. El ítem 15 busca conocer si el estudiante practica inglés con música; la mayoría de ellos respondieron de manera positiva (verdadero).

El ítem 16 se considera relevante en el desarrollo de este estudio, ya que con este enunciado se busca conocer si el maestro emplea arte para enseñar. Aquí las respuestas fueron contradictorias a lo que los maestros señalaban, esto puede ser porque el estudiante no percibe el arte que utiliza el docente en sus clases, por lo que se requiere de cierta explicitación por parte del docente para que el estudiante perciba que se está usando alguna expresión artística en el aula. Al igual que la afirmación anterior, la opción “ni falso ni verdadero” fue una de las más elegidas, dando a entender que probablemente los estudiantes no tenían una opinión al respecto.

Tabla 4

*Gusto por las actividades artísticas en la vida personal del estudiante y como recurso para aprender inglés*

Tipo de arte	20.Cuál de las siguientes actividades artísticas te gustaría que se emplearán para aprender inglés.	21. ¿Cuál de las siguientes actividades artísticas te gusta más?
Música	72.9 %	71.9 %
Pintura	9.3 %	13.7 %
Poesía	6.4 %	2.9 %
Fotografía	5.7 %	5.8 %
Escultura	2.1 %	0.7 %
Danza	2.1 %	3.6 %

Fuente: Elaboración propia

En esta Tabla 4, se presenta información de las actividades artísticas que utilizan los estudiantes con más frecuencia para aprender inglés aquellas que usan más en su vida cotidiana. Como se puede observar la música fue elegida por la gran mayoría de los estudiantes quienes la usan tanto para aprender como en su día a día fuera del salón de clases. Sin embargo, la pintura, la poesía, la fotografía, la escultura y la danza fueron menos seleccionadas, oscilando en un 0 a 14%. Es importante tomar en cuenta este dato para elaborar una estrategia tomando en cuenta las peticiones de estudiantes y docentes.

El ítem 18 se incluyó con el objetivo de saber si los estudiantes proponían actividades artísticas para aprender inglés dentro del aula, en este caso la balanza se inclinó a falso (37%), seguida por ni falso ni verdadero con un 34 % y verdadero con un 12.1%. Por otro lado, en la afirmación 19, cuya intención fue conocer si los estudiantes consideran que las actividades artísticas les ayudan a concentrarse y aprender, la mayoría de ellos eligieron la opción de verdadero (39 %), 14.2 % completamente verdadero, 31.2 % eligieron ni falso ni verdadero. Se identificaron ciertas similitudes y diferencias entre las respuestas de los docentes y los estudiantes y aunque no fueron las mismas preguntas para ambas partes si se pueden relacionar algunas de ellas. Los docentes entrevistados estuvieron de acuerdo que en general el rendimiento académico de los estudiantes mejora cuando se utiliza el arte, esta pregunta fue formulada y aplicada en la encuesta a los estudiantes respondiendo en su mayoría que les ayuda a concentrarse y aprender, lo cual indicaría que si hay un mejor rendimiento en el aprendizaje del estudiante. Los dos maestros encuestados coincidieron que dependerá mucho de la actividad que se realice y como se presente para captar la atención y la participación del alumno, lo cual también se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes en las afirmaciones 20 y 21 de las encuestas a estudiantes.

Relacionado con lo anterior, cuando se les preguntó a los docentes sobre la reacción del estudiante al aplicar actividades artísticas y si el arte les ayuda en el aprendizaje de un idioma, tanto maestros como alumnos coincidieron que dependerá de la actividad y la forma en que se presenta en el aula. A partir de sus respuestas también se puede inferir que las actividades artísticas ayudan a aprender un idioma. Por otra parte, las diferencias que tuvieron en sus respuestas con relación a la aplicación del arte y la frecuencia con que lo aplican también son destacables, algunos de ellos mencionan utilizar más la música que cualquier otra actividad artística.

Otra de las discrepancias que se identificaron fue que al preguntar a los maestros si aplican actividades artísticas, los dos coincidieron en aplicar actividades artísticas, sin embargo, los estudiantes en su mayoría seleccionaron, ni falso ni verdadero (41.8), 35.5 % eligieron completamente falso y falso, y solamente 22.7 % optaron por completamente verdadero y verdadero. Lo anterior podría indicar que para los estudiantes las actividades artísticas no son suficientes, no resaltan o las instrucciones del maestro no son completamente claras y no se especifica que se trata de alguna actividad relacionada con el arte. Este resultado puede ser interpretado de dos formas, por una parte, como menciona la autora Pérez, (2002 p. 290): “educar a través del arte o por medio de él es utilizar las artes en las estrategias educativas” lo que significa que el arte debe estar impreso en las estrategias que el docente usa y no deberá pasar desapercibido por los estudiantes. Por otra parte, la misma autora menciona que utilizar pintura, cine o escultura es una buena manera para poder expresar o canalizar sentimientos, lo cual nos dice también que el arte puede estar de forma implícita en las actividades que realiza el docente y es por ello que el estudiante no las percibe.

Esto, como se mencionó con anterioridad, podría tener una ventaja o desventaja dependiendo de la intención del docente. Como ventaja podríamos decir que la intención de estas estrategias no es instruir en las bellas artes, si no, que por medio de ellas un estudiante pueda aprender una lengua extranjera, por lo que el docente tendrá la libertad de decidir qué tan profundo llegar en temas de ejecución, y aspectos técnicos relacionados con el arte. Es por eso que no se requiere que el estudiante tenga conocimiento de que está realizando una actividad artística. Por otra parte, una desventaja podría ser que el estudiante no perciba el arte por no conocer aspectos técnicos, lo cual implicaría una pequeña introducción a la actividad artística para que el estudiante esté consciente de lo que está realizando.

## **Conclusiones y recomendaciones**

Los datos reportados nos permiten responder la pregunta de investigación planteada: ¿cuál es la percepción de profesores y estudiantes sobre el empleo del arte en el aprendizaje de inglés?

Estos datos demuestran que tanto los estudiantes como los profesores coinciden en que el arte tiene una gran ventaja como vínculo para aprender inglés, por consiguiente, se percibe su aceptación en esta comunidad educativa. No obstante, es importante resaltar que la intención del uso de estrategias empleando el arte no es instruir en las bellas artes, si no, que por medio de ellas

un estudiante pueda aprender una lengua extranjera, por lo que el docente tendrá la libertad de decidir qué tan profundo llegar en temas de ejecución, y aspectos técnicos relacionados con el arte. Es por eso que no se requiere que el estudiante tenga conocimiento de que está realizando una actividad artística. Por otra parte, una desventaja podría ser que el estudiante no perciba el arte por no conocer aspectos técnicos, lo cual implicaría una pequeña introducción a la actividad artística para que el estudiante esté consciente de lo que está realizando y le sirva de vínculo para aprender la lengua.

Se recomienda que las estrategias que se empleen usando arte sean adecuadas por el docente a su conveniencia, cambiando el tipo de arte o el enfoque del mismo dependiendo de las necesidades y habilidades de los docentes y alumnos de la institución. También se recomienda que el docente haga un registro de resultados donde se pueda visualizar una comparativa cuando el estudiante usa el arte como vínculo para aprender el idioma inglés, y cuando no lo usa. De esta manera, los datos pueden ser enriquecedores para mejorar la dinámica en el grupo y tener mejores resultados en el aprendizaje del estudiante. Por último, y basándose en los datos recolectados, se recomienda utilizar una estrategia basada en el arte para la enseñanza del inglés, ya que se debe aprovechar de que se percibe como una manera creativa, dinámica, entretenida e innovadora de aprender inglés.

En otro orden de ideas, en el caso particular de la institución donde se llevó a cabo la investigación, se recomienda que los docentes que imparten la materia de Comunicación Independiente en Inglés utilicen algún tipo de manifestación artística que ayude al estudiante y docente a crear un ambiente adecuado para el aprendizaje, por lo que las aportaciones a futuros estudios están relacionadas con el mejoramiento de estrategias para la enseñanza del inglés, y el beneficio que tienen el arte en la enseñanza. La aportación que hace este estudio es proponer el arte como una estrategia de enseñanza para el idioma inglés, por lo que este pueda beneficiar tanto a docentes como alumnos.

## Referencias

- Alfes, L. y Wirag, A. (2021). Using visual arts as a tool to foster the four language skills. *Humanising Language Teaching*, 23(2), 1-11.
- Bridgewater School. (2023). Music Policy. National Curriculum. Available at <https://www.bridgewater.newcastle.sch.uk/wp-content/uploads/2023/06/Music-Policy.pdf>
- Brown, H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5ta. ed.). Pearson Education.
- Brunetti, K. (2020). Language teaching through art. [Blog]. Medium. <https://katiabrunetti2.medium.com/language-teaching-through-art-1e3e7a077d37>
- Calderón, D. (2015). Introducción: El Derecho de Aprender Inglés. En Ó'Donoghue, J. (Ed.). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*, (pp.7-11). Mexicanos Primero.
- Díaz Barriga, A. y Hernández, G., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw Hill.
- Georgievna, S. et al. (2021). Model of professional creativity development of a foreign language teacher by means of art therapy in the conditions of additional education. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 25, (Esp.2). 872-882. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.2.15273>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Definición de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En Rocha, M. (Ed.), *Metodología de la Investigación*. (6ta ed., pp. 2-20). McGraw-Hill & Interamericana.
- Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Educativaconciencia*, 9(10), 106 -113.
- Lightfoot, A. (s.f.) Art in the classroom. [Blog], British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/inclusive-practices/articles/art-classroom>
- Martínez García, J.M. (2011). "Programa Nacional de Inglés en Educación Básica," presentación en la vigésima reunión sobre control escolar., Guanajuato, 2011, SEP. Disponible en



[www.controlescolar.sep.gob.mx/encontrolescolar/Reunion nacional de Control Escolar 2011 2](http://www.controlescolar.sep.gob.mx/encontrolescolar/Reunion_nacional_de_Control_Escolar_2011_2)

- Medina, A. F. (2011). La semilla del arte en el arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad* 23 (1), 81–89.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_ARIS.2011.v23.n1.7](https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n1.7)
- Mendoza, C., Ramírez, A., Rojas, B., Velasco, J. (2022). La expresión del duelo por medio de las bellas artes en adolescentes de educación secundaria. [Tesis sin publicar] Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. Learning English in Mexico*. Mexicanos Primero, Visión 2020, A.C.
- Nordquist, R. (2020). *English as a foreign language (EFL)*. ThoughtCo.  
<https://www.thoughtco.com/english-as-a-foreign-language-efl-1690597>
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en la educación a través del arte. *Pedagogía social. Revista social interuniversitaria*, 9, 287- 298).
- Secretaria de Educación Pública. (2016). Documento base del Bachillerato General (pp. 3-74).
- Schander, C., Balma, B. M. y Massa, A. A. (2013). The joy of art in the EFL classroom. *European Scientific Journal*, edición especial (2), 409-414.
- Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Revista Palabra-Clave*, 7, 1-22.
- Terborg, R., García Landa, L. y Moore, P. (2006). The language situation in Mexico. *Current Issues in Language Planning*, 7(4), 415-518. <https://doi.org/10.2167/cilp109.0>
- Thulasivanthana, U. (2020). Incorporating Visual Arts into English Language Teaching. *Shanlax International Journal of English*, 8(4), 52–56. <https://doi.org/10.34293/english.v8i4.3320>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencia, Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica* (4ª ed.). Editorial ECOE.
- Toledo, D. G. y García, L. (2020). La Realidad Lingüística En La Frontera Tijuana (México) - San Diego (Estados Unidos). *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(13). 207-233.

Wiater, A. (2016). ¿La enseñanza del arte o el arte nos enseña? El uso de la imagen en el aula de LE. *Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 16 (20), 7-20. DOI: <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2016.16.20.285>

Yousofi, N. y Yousefvand, E. (2012). The role of arts in teaching English to young learners. [Conference paper]. Conference on Language Learning and Teaching: An Interdisciplinary Approach (LLT-IA). Ferdowsi University of Mashhad

Zyouid, M. (2010). *Using drama activities and techniques to foster teaching English as a foreign language: a theoretical perspective*. Al Quds Open University.

## Anexo I. Encuestas a estudiantes

Universidad Autónoma de Baja California

Maestría en Lenguas Modernas.

Encuesta sobre estrategias de enseñanza y el arte.

El propósito de la encuesta es recabar datos que ayuden a la mejora de estrategias para el aprendizaje de inglés, los datos recaudados serán totalmente anónimos y se usarán sólo con fines académicos, de antemano agradecemos su cooperación.

Opciones de respuesta:

(marca solo un óvalo)

Completamente  
verdadero

Verdadero

Ni falso ni  
verdadero

Falso

Completamente  
falso

1. Me gusta estudiar inglés mientras realizó cualquier actividad artística como; cantar, dibujar, bailar, actuar, etc.
2. Dedico tiempo a actividades artísticas dentro del salón de clases
3. Dedico tiempo a actividades artísticas fuera del salón de clases
4. Me gusta hacer actividades artísticas mientras aprendo inglés
5. Estudiar inglés por medio de actividades artísticas me entretiene
6. Me gusta trabajar en equipo
7. El arte es una parte fundamental en mi vida
8. Utilizó el arte para aprender inglés. (dibujo, canto, poesía, actuación, etc.)
9. Las actividades artísticas me motivan a aprender
10. El arte me ayuda a desenvolverme de una manera auténtica y a expresar mis sentimientos.
11. Hago ejercicios de gramática mediante poesía, oratoria o lecturas.

12. Realizó actividades en grupos pequeños.
13. Me gusta que los demás vean el arte que realizó
14. Me gusta la música en inglés
15. Me gusta practicar el inglés con música
16. En el salón de clases el maestro utiliza arte para enseñar
17. Las clases son entretenidas cuando se emplea el arte.
18. Mis compañeros y yo proponemos actividades artísticas para la clase de inglés
19. Las actividades artísticas me ayudan a concentrarme y aprender.
20. ¿Cuál de las siguientes actividades artísticas te gustaría que se emplearán para aprender inglés? Marca solo un óvalo.

Música

Poesía

Pintura

Fotografía

Danza

Escultura

Teatro

21. ¿Cuál de las siguientes actividades artísticas te gusta más? Marca solo un óvalo.

Música

Poesía

Pintura

Fotografía

Danza

Escultura

Teatro

¿Está usted de acuerdo en que los datos proporcionados sean utilizados con fines académicos?

Marca solo un óvalo.

Sí, estoy de acuerdo No, estoy de acuerdo

## Anexo 2. Guion de preguntas para la encuesta estructurada para los docentes

Universidad Autónoma de Baja California

Maestría en Lenguas Modernas.

Guion de la encuesta estructurada para el docente sobre las estrategias de enseñanza y el arte.

¿Está usted de acuerdo en que los datos proporcionados sean utilizados con fines académicos?

1) En su experiencia como docente de inglés, ¿Utiliza estrategias donde se emplea el arte para el aprendizaje del idioma inglés?, sí, no ¿Cuáles son?

2) ¿Qué tipo de arte utiliza para las actividades en clase?

3) ¿Qué tan frecuente realiza actividades donde se integre el arte?

4) En su experiencia como docente, ¿observa un mejor rendimiento cuando aplica actividades donde se emplee el arte?

5) ¿Cómo percibe al alumnado cuando aplica alguna actividad relacionada con el arte?

6) ¿El alumnado se muestra participativo en actividades artísticas dentro o fuera del salón de clases?

7) En su opinión, ¿considera que aplicar estrategias donde se emplee el arte ayudan al estudiante a aprender un idioma?

8) Estoy preparando una propuesta pedagógica donde se emplea el arte, ¿Qué le gustaría que se incluyera en esta propuesta?

---

<sup>i</sup> Maestro en Lenguas Modernas y Licenciado en Docencia de Idiomas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesor de inglés en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en Tijuana. Correo electrónico: [daniel.espinoza@uabc.edu.mx](mailto:daniel.espinoza@uabc.edu.mx)

<sup>ii</sup> Doctora en Ciencias Educativas por UABC y la Maestra en Tecnología Educativa y Enseñanza de Inglés de la Universidad de Manchester. Catedrática en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas, la Maestría en Lenguas Modernas y el Doctorado en Ciencias del Lenguaje en UABC. Miembro del CA de Lingüística Aplicada. Sus temas con la evaluación del aprendizaje, la enseñanza de lenguas y el aprendizaje autodirigido. Correo electrónico: [rocio.dominguez@uabc.edu.mx](mailto:rocio.dominguez@uabc.edu.mx)

<sup>iii</sup> Profesor-investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. Posee estudios de Licenciatura en Idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco; Especialidad en Enseñanza del Inglés por la Universidad de Cambridge; Maestría en Docencia de UABC y Doctorado en Lingüística de la Universidad Autónoma de Querétaro. Ex becario Fullbright en el Departamento de Educación en la Universidad de California en San Diego. Correo electrónico: [dtoledo@uabc.edu.mx](mailto:dtoledo@uabc.edu.mx)



## Volumen 19, número 2, 2023

Base de datos terminológica de los formularios *Family Law*  
del Tribunal de California, EE.UU.

Francisco Julián López Rivas<sup>i</sup>  
Eleonora Lozano Bachioqui<sup>iii</sup>

**Resumen**

Este trabajo presenta los resultados de una investigación para desarrollar una base de datos sobre las unidades terminológicas presentes en los formularios de derecho familiar o formularios FL — por sus siglas en inglés *Family Law* — expedidos por el tribunal de California de los Estados Unidos de América, y que permita resolver los problemas y dificultades terminológicos relacionados con la traducción jurídica. Para la identificación de los términos, se compiló un corpus de 197,593 palabras provenientes de 230 formularios FL en inglés, y se utilizó una herramienta de extracción terminológica TermoStat Web (Drouin, 2003); posteriormente, se elaboraron fichas traductológicas (Prieto Ramos y Orozco Jutorán, 2015) de cada uno de los términos y, por último, se conformó la base de datos. La base incluye 117 términos y sus respectivas fichas traductológicas. Los resultados de este trabajo benefician tanto a peritos traductores, docentes, alumnos y profesionales en el área, así como cualquier otra persona interesada en el tema.

**Palabras clave:** traducción jurídica, jurada y judicial, terminología, corpus lingüístico, fichas traductológicas, base de datos terminológica.

*Terminology database of Family Law forms of the California Court, U.S.A.***Abstract**

This work presents the results obtained from research to develop a database on the terminological units found in Family Law forms, or FL forms, issued by the California Court of the United States of America. The database allows for solving terminological problems and difficulties during the legal translation process. A corpus of 197,593 words from 230 FL forms was compiled for term extraction, and an automatic terminological extraction tool—Dourin (2003) —was used. Then each term's translation-oriented terminological record was created (Prieto & Orozco, 2015), and the database was built. The database includes 117 terms and their translation-oriented terminological records. This work benefits certified legal translators, teachers, students, professionals in the area, and anyone interested in the topic.

**Keywords:** legal translation, terminology, corpus linguistics, translational-oriented terminology record, terminological database.

## Introducción

El presente trabajo se desarrolla en Mexicali, Baja California y tiene como objetivo mostrar algunos ejemplos y resultados a partir de la creación de una base de datos sobre las unidades terminológicas presentes en los formularios de derecho familiar o formularios FL — por sus siglas en inglés: Family Law — expedidos por el tribunal de California de Estados Unidos de América. Esto frente a la ausencia de una herramienta terminológica en México que provea al traductor de contexto y contacto con el uso de la lengua para comprender los términos utilizados dentro de este contexto.

Cabe señalar, que existen diversos trabajos que se han desarrollado sobre traducción jurídica y que resultaron relevantes para esta investigación, como el de Prieto Ramos y Orozco Jutorán (2015), y en concreto relacionados con terminología en el derecho civil, como el de Macías Otón (2013). Asimismo, existen otros que ponen de manifiesto la necesidad de normalizar la terminología y contar con bases de datos terminológicas multilingües, tal es el caso de IATE (2019), base de datos terminológica de la Unión Europea; sin embargo, ninguno de estos trabajos aborda la variante dialectal del español mexicano ni el sistema jurídico mexicano.

Además, hay otros trabajos realizados en torno al lenguaje jurídico en México, desde un punto de vista terminológico y fraseológico, como el de Lozano Bachoqui (2018), que aborda la fraseología en el derecho civil, o el de Lozano Bachoqui, Rico Sulayes, y Saldívar Arreola (2020), sobre derecho penal, y más recientemente el Corpus del Derecho Penal en línea (UABC, 2023), que permite extraer términos en ese ámbito; no obstante, aún no se ha encontrado alguno que aborde la terminología en el derecho familiar desde un punto de vista terminológico y traductológico.

En particular en Mexicali, Baja California, México, se destaca la complejidad de trabajar con formularios de derecho familiar estadounidenses (FL) emitidos por el Tribunal de California. Estos formularios, utilizados en casos como divorcios y manutención de los hijos, presentan desafíos significativos para los traductores debido a la terminología específica del derecho familiar. Obsérvese por ejemplo el siguiente fragmento:

Dissolution or legal separation may automatically cancel the rights of a spouse or domestic partner under the other spouse's or domestic partners will, trust, retirement plan, power of attorney, pay-on-death bank account, transfer-on-death vehicle registration, survivorship



rights to any property owned in joint tenancy, an any other similar property interest (California Courts, FL-180 Form: Judgment, 2012, p. 2).

En el fragmento se pueden observar algunos términos jurídicos en inglés como “legal separation”, “power of attorney” y “domestic partners”, entre otros, que pueden representar una dificultad en la traducción al español. De aquí, el presente trabajo se planteó como objetivo desarrollar una base terminológica a partir de los formularios de derecho familiar del Tribunal de California como herramienta de apoyo para los peritos traductores.

## **Revisión de la literatura**

A continuación, se revisan brevemente algunas nociones teóricas para la realización de este trabajo; en primer lugar, se revisa la traducción jurídica; en segundo, algunos conceptos básicos relacionados con terminología; en tercero, la relación entre corpus y terminología; cuarto, las fichas traductológicas.

La traducción jurídica se erige como una disciplina especializada dentro del ámbito de la traducción, según destacan autores como Prieto Ramos y Orozco Jutorán (2015). Este enfoque traductológico demanda una comprensión profunda de los contextos legales y jurídicos, así como de las particularidades terminológicas que caracterizan este campo específico. La tarea del traductor jurídico va más allá de la mera transposición lingüística, ya que implica la interpretación precisa de los términos legales y su contextualización en el sistema jurídico de la lengua de llegada. En este trabajo se habla de traducción jurídica pues Borja Albi (2012) la define como la traducción de aquellos documentos que poseen conceptos y términos propios del ámbito legal; lo cual la vincula estrechamente con la traducción jurada o judicial.

Una de las particularidades del lenguaje jurídico es precisamente la terminología y siendo la base de este trabajo resulta conveniente definirla. Según Cabré (1993), la terminología remite a tres significados distintos: disciplina, práctica y producto. Como disciplina, se refiere al estudio que se ocupa de las unidades terminológicas. Como práctica, se refiere al conjunto de principios que rigen la recopilación de las unidades terminológicas y, por último, como producto es el conjunto de unidades terminológicas de un área de especialidad. Según la misma autora, una unidad terminológica es un signo que posee un significado que puede representarse en tres dimensiones distintas: la forma, el significado y el referente que representa.

La lingüística de corpus, como disciplina interdisciplinaria, cobra importancia pues, de acuerdo con la misma Cabré (1993), la terminología, se beneficia enormemente de la información obtenida de corpus lingüísticos informatizados, entendidos como el material fuente elegido para una tarea terminográfica específica, compilado según los objetivos de estudio y sujeto a la delimitación del tema para la extracción de términos.

En este mismo sentido, Torruella y Llisterra (1999) destacan la estrecha relación de la lingüística de corpus con la terminología, la cual se beneficia de la identificación y recopilación de términos. Por su parte, Pérez Hernández (2002) confirma que el corpus lingüístico es fundamental para disciplinas como la terminografía y la terminología, ya que permite la identificación y recopilación de términos utilizados por especialistas. Así, se observa que la relación entre corpus y terminología no es nada nueva ya.

Cabe destacar que el trabajo terminológico ha favorecido la elaboración de fichas terminológicas; las cuales Pavel y Nolet (2002) definen como modelos que recopilan información sobre un concepto especializado, clasificándose en campos específicos. Cabré (1993) presenta los elementos que una ficha terminológica debe contener, como la identificación del término, categoría gramatical, área temática, definición, contexto, entre otros.

En contraste con las fichas terminológicas, se encuentran las fichas traductológicas. La ficha traductológica, según Prieto Ramos y Orozco Jutorán (2015), se diferencia de la terminológica al incluir elementos que ayudan al traductor en la toma de decisiones, como análisis del encargo, situación comunicativa meta y ubicación macrotextual de la operación traductora.

En resumen, la terminología, como producto, es el conjunto de unidades terminológicas de un área de especialidad que se pueden recopilar en fichas terminológicas; a estas se les puede incluir elementos que ayudan al traductor en la toma de decisiones traductológicas y estas últimas son conocidas como fichas traductológicas. Ambas, son instrumentos esenciales para comprender y comunicar conceptos especializados de manera efectiva.

## Metodología

Esta investigación tiene un enfoque mixto, alcance descriptivo y un diseño no experimental. La muestra que se utilizó para el análisis y extracción de términos fue un corpus especializado del derecho familiar que, para fines de este trabajo, se denominó: Family Law Forms Corpus - EN. El corpus está compuesto por 197,593 palabras provenientes de 230 documentos en inglés,

recuperados de los formularios en la página web del tribunal de California, y que se compilaron con el objetivo específico de estudiar las unidades terminológicas presentes en los formularios del Family Law (FL) o derecho de la familia. En la Figura 1, puede apreciarse un ejemplo de uno de los documentos.

Figura 1  
Formulario FL-180 (Sentencia)

FL-180

ATTORNEY OR PARTY WITHOUT ATTORNEY (Name, State Bar number, and address):           TELEPHONE NO.: _____ FAX NO. (Optional): _____ E-MAIL ADDRESS (Optional): _____ ATTORNEY FOR (Name): _____		FOR COURT USE ONLY	
SUPERIOR COURT OF CALIFORNIA, COUNTY OF _____ STREET ADDRESS: _____ MAILING ADDRESS: _____ CITY AND ZIP CODE: _____ BRANCH NAME: _____		<b>To keep other people from seeing what you entered on your form, please press the Clear This Form button at the end of the form when finished.</b>	
MARRIAGE OR PARTNERSHIP OF PETITIONER: _____ RESPONDENT: _____			
<b>JUDGMENT</b> <input type="checkbox"/> DISSOLUTION <input type="checkbox"/> LEGAL SEPARATION <input type="checkbox"/> NULLITY <input type="checkbox"/> Status only <input type="checkbox"/> Reserving jurisdiction over termination of marital or domestic partnership status <input type="checkbox"/> Judgment on reserved issues Date marital or domestic partnership status ends: _____		CASE NUMBER: _____	

1.  This judgment  contains personal conduct restraining orders  modifies existing restraining orders.  
The restraining orders are contained on page(s) \_\_\_\_\_ of the attachment. They expire on (date): \_\_\_\_\_

2. This proceeding was heard as follows:  Default or uncontested  By declaration under Family Code section 2336  
 Contested  Agreement in court  
a. Date: \_\_\_\_\_ Dept.: \_\_\_\_\_ Room: \_\_\_\_\_  
b. Judicial officer (name): \_\_\_\_\_  Temporary judge  
c.  Petitioner present in court  Attorney present in court (name): \_\_\_\_\_  
d.  Respondent present in court  Attorney present in court (name): \_\_\_\_\_  
e.  Claimant present in court (name): \_\_\_\_\_  Attorney present in court (name): \_\_\_\_\_  
f.  Other (specify name): \_\_\_\_\_

3. The court acquired jurisdiction of the respondent on (date): \_\_\_\_\_  
a.  The respondent was served with process.  
b.  The respondent appeared.

**THE COURT ORDERS, GOOD CAUSE APPEARING**

4. a.  Judgment of dissolution is entered. Marital or domestic partnership status is terminated and the parties are restored to the status of single persons  
(1)  on (specify date): \_\_\_\_\_

Cada uno de estos documentos se convirtió en texto plano y se preparó para ser procesado por una herramienta automática de extracción de términos. Esta última está disponible en línea de forma gratuita y se denomina TermoStat Web (ver Figura 2); fue desarrollada por Drouin (2003) del Observatoire de linguistique Sens-Texte (OLST), de la Universidad de Montreal.

Figura 2

Pantalla de inicio de la herramienta TermoStat Web 3.0

Help

# TermoStat Web 3.0

Termostat Web is now usable after login. Results are accessible by internal browsing only. The software is still usable for free for research purposes, you only need to create an account.

## Identification

Username

Password

Login

[Register](#)  
Forgot your username or password?

Copyright © Patrick Drouin [✉](#) [Français](#)

La herramienta utiliza un método de contraste de corpus especializados y no especializados con el fin de identificar términos; las lenguas de trabajo son francés, inglés, español, italiano y portugués. El proceso de extracción de términos consta de tres etapas: etiquetado del texto, extracción de cadenas de caracteres correspondientes a un conjunto de reglas predefinidas, y ponderación y selección de términos candidatos (Drouin, 2003), se dice que son candidatos porque aún falta la revisión por parte del investigador o especialista. Los resultados se presentan en una interfaz que muestra términos candidatos, su frecuencia absoluta, índice de especificidad (o de representatividad) y variantes, que permiten observar las diferentes formas de una palabra como singular/plural o femenino/masculino, facilitando el análisis (ver Figura 3).

Figura 3  
Ventana de resultados de TermoStat Web con términos candidatos.

Candidate (grouping variant)	Frequency (Specificity)	Score	Variants	Pattern
form	2786	220.94	form forms	Common_Noun
court	1899	170.82	court courts	Common_Noun
child support	745	154.2	child support	Common_Noun Common_Noun
support	1612	149.95	support	Common_Noun
order	1445	149.74	order orders	Common_Noun
date	1150	144.83	date dates	Common_Noun
address	659	121.18	address addresses	Common_Noun
attorney	570	119.98	attorney attorneys	Common_Noun
child	1867	117.69	child children	Common_Noun
local child	367	108.45	local child	Adjective Common_Noun
judgment	483	105.86	judgment judgments	Common_Noun
form button	341	104.83	form button	Common_Noun Common_Noun
local child support agency	333	103.59	local child support agency local child support agencies	Adjective Common_Noun Common_Noun Common_Noun
petitioner	298	97.8	petitioner petitioners	Common_Noun
mailing	291	93.61	mailing	Common_Noun

Para el análisis terminológico, se seleccionaron los primeros 500 términos candidatos según la frecuencia absoluta y el índice de especificidad proporcionados por la herramienta. Este índice de especificidad es útil para identificar vocabulario específico especializado en un subcorpus comparando la ocurrencia de los candidatos con otras en los textos; este fue el criterio principal para la selección de las unidades terminológicas. Después de una primera depuración manual el número de candidatos se redujo a 163 y finalmente a 117.

Una vez seleccionados los términos, se procedió con la elaboración de las fichas traductológicas siguiendo el modelo de Prieto Ramos y Orozco Jutorán (2015), que incluyen el término en inglés, equivalente(s) en español, campo temático del término, definición tanto en inglés como en español con su fuente, opciones no recomendadas en el campo, contexto y comentarios para la traducción, donde se describen aspectos semánticos, contrastivos, pragmáticos y jurídicos (ver Figura 4).

Figura 4

Ficha traductológica del término “tort” (Prieto Ramos y Orozco Jutorán, 2015)

**LAW10n** Localización de derecho informático

EN	ES	Comentarios para la traducción				
<p><b>tort</b></p> <p><b>Subcampo</b> licencias de programas de ordenador</p> <p><b>Definición</b> <i>A civil wrong, other than breach of contract, for which a remedy may be obtained, usually in the form of damages; a breach of a duty that the law imposes on persons who stand in a particular relation to one another. [Black's Law Dictionary]</i></p> <p><b>Contexto</b> <b>tort</b> EACH PARTY SHALL BE LIABLE TO THE OTHER ONLY AS EXPRESSLY PROVIDED IN THIS AGREEMENT AND SHALL HAVE NO OTHER OBLIGATION, DUTY, OR LIABILITY WHATSOEVER WHETHER IN CONTRACT, <b>TORT</b>, OR OTHERWISE.</p>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>responsabilidad extracontractual</td> <td style="text-align: right;">EF</td> </tr> <tr> <td>ilícito civil extracontractual</td> <td style="text-align: right;">EF</td> </tr> </table> <p><b>Opciones no recomendadas</b></p>	responsabilidad extracontractual	EF	ilícito civil extracontractual	EF	<p>El <i>tort</i> es una de las fuentes principales de la responsabilidad civil en el <i>common law</i> y constituye toda una rama del derecho (<i>tort law</i>) con una tradición judicial sin parangón en los sistemas civilistas. No obstante, se puede establecer la correspondencia funcional con el concepto de “responsabilidad civil extracontractual” o “aquiliana” (recogido en el artículo 1902 del Código Civil español), o con el “(acto) ilícito civil extracontractual” del que se deriva dicha responsabilidad. Estos términos resultarían lo suficientemente comprensibles y precisos desde el punto de vista jurídico en una traducción-instrumento o una traducción-documento. Los hiperónimos “daño”, “agravio” o “perjuicio” carecerían de la misma precisión en una traducción-instrumento, mientras que la inclusión del préstamo (en cursiva y entre paréntesis después del término en español) se podría justificar en una traducción-documento en la que conviniera identificar con total precisión <i>tort</i> en la remisión de una cláusula al sistema origen. En el caso de identificarse el acto ilícito que genera la responsabilidad extracontractual, cabe adaptar la traducción según el contexto; por ejemplo, <i>tort of deceit (fraud)</i> puede traducirse por “daño causado por engaño (fraude)”. [Fuente: equipo LAW10n]</p> <p><b>responsabilidad extracontractual</b> CADA PARTE SERÁ RESPONSABLE FRENTE A LA OTRA SOLO CON ARREGLO A LO ESTABLECIDO EXPRESAMENTE EN ESTE CONTRATO Y NO TENDRÁ NINGUNA OTRA OBLIGACIÓN, <b>RESPONSABILIDAD</b> O DEBER CONTRACTUAL, <b>EXTRA CONTRACTUAL</b> O DE OTRO TIPO.</p>
responsabilidad extracontractual	EF					
ilícito civil extracontractual	EF					

A continuación, se presentan los atributos que conforman las fichas traductológicas de este trabajo y que fueron adaptadas para que visualmente fuera más sencillo recuperar información: término en inglés (el cual aparece en el apartado “English”, equivalente en español (en el apartado “español”), campo específico del término en inglés y campo específico en español, definición del término en inglés y definición del equivalente en español, fuente de donde se obtuvo la definición en inglés, fuente de la definición en español, contexto en el que aparece el término en inglés y contexto del equivalente, fuente de donde se obtuvo el ejemplo en inglés y fuente del equivalente; por último apartado de “comentarios para la traducción” (ver Figura 5).

Figura 5

Modelo de ficha traductológica tomando como referencia el diseño de Prieto Ramos y Orozco Jutorán, 2015

**Fichas traductológicas de las unidades terminológicas encontradas en los formularios Family Law**

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b>
<b>Area:</b>	<b>Campo:</b>	
<b>Definition:</b>	<b>Definición:</b>	
<b>Reference:</b>	<b>Referencia:</b>	
<b>Context:</b>	<b>Contexto:</b>	
<b>Source:</b>	<b>Fuente:</b>	

## Resultados

En esta sección, se detallan los resultados obtenidos del estudio terminológico, partiendo del uso del extractor de términos. Después de considerar los primeros resultados, lo primero que se puede advertir a partir de estos fue que, dentro de esta lista de términos candidatos, se observó que no todas las palabras del listado pueden considerarse propiamente como unidades terminológicas, puesto que algunas son de uso común; por ejemplo: form, date, y address (ver Figura 3). Sin



embargo, debido a su frecuencia inusual en el corpus de estudio el programa los identifica como tales.

Para seleccionar los términos, se realizó un análisis manual de los primeros 500 candidatos según su índice de especificidad, finalmente, después de una revisión minuciosa y considerando la importancia de las unidades terminológicas, se redujo la lista a 117 términos representativos dentro de los formularios FL, como se mencionó en metodología, algunos ejemplos se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Listado de unidades terminológicas simples*

Candidato	Frecuencia	Índice especificidad	Formas
Court	1899	170.82	court, courts
Support	1612	149.95	support
Order	1445	149.74	order, orders
Attorney	570	119.98	attorney, attorneys
Child	1867	117.69	child, children
Judgment	483	105.86	judgment, judgments
Petitioner	298	97.8	petitioner, petitioners
Party	1086	92.24	party, parties
Respondent	327	87.57	respondent
Custody	321	85.06	custody

La lista final de estos términos consiste principalmente de unidades simples (compuestas por una sola palabra) y dobles (compuestas por dos palabras), siendo la mayoría de los casos sustantivos con algunas excepciones donde se encontraron sustantivos adjetivados. Las fichas de estos 117 términos se diseñaron para ofrecer al traductor un recurso integral, consolidando resultados de diversas fuentes de investigación terminológica y ahorrando tiempo. De manera que, en las siguientes subsecciones se describen a detalle los resultados que se encontraron durante el proceso de investigación de las unidades terminológicas, así como de la elaboración de las fichas traductológicas a partir de estas.

En las fichas traductológicas, en la sección de términos en inglés y equivalentes en español, se incluyen las unidades obtenidas mediante el análisis terminológico (ver Figura 6). En este análisis, se observaron variantes en inglés; por ejemplo, "court clerk" y "clerk of court", donde se eligió la unidad con mayor frecuencia y especificidad. Para los equivalentes en español, se seleccionaron los más frecuentes en la legislación mexicana, como "secretario del tribunal" para "court clerk". Variantes como "secretario judicial" se mencionan en "Comentarios para la traducción" (Ver Figura 6)

Figura 6.  
Fragmento de la ficha traductológica del término "court clerk"

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b>
<i>Court clerk</i>	<i>Secretario del tribunal</i>	Este término también puede aparecer en inglés simplemente como: <u>clerk of court</u> . Dentro del campo de Derecho este término también puede aparecer en español como: <i>secretario judicial, funcionario del tribunal u oficial judicial</i> . Todas las variantes funcionan como opciones válidas, pues son sinónimos de "Secretario del tribunal". De manera que se recomienda su uso al traducir al español.
<b>Area:</b> Law (general)/Civil Law	<b>Campo:</b> Derecho (general)/Derecho Civil	
<b>Definition:</b> An officer appointed by the Court or elected to oversee the administrative, non-judicial activities of the court.	<b>Definición:</b> Funcionario de la administración de justicia y principal auxiliar del juez o tribunal.	

En los apartados de área y campo, respectivamente, se presenta información sobre los campos temáticos de las unidades terminológicas, tanto en inglés como en español (ver Figura 7). La mayoría de los términos pertenecen a las ramas más comunes del derecho civil y familiar. Se ejemplifica con "support" y su equivalente "manutención", pertenecientes al derecho civil en la misma Figura 7. También se mencionan casos menos frecuentes en áreas como el derecho comercial, procesal y médico, como "health-care service" y su equivalente "servicios médicos". Se destaca que, aunque algunos términos en inglés pertenecen al campo específico de derecho familiar, en la legislación mexicana se tratan dentro del derecho civil. Además, se aborda la situación en la que algunos términos son tan específicos que no tienen un equivalente directo, y la información se obtiene a través de traducciones, como en el caso de "child custody mediation" y "mediación de custodia de los hijos".

Figura 7.

Fragmento de la ficha traductológica del término “support” y los apartados de “área” y “campo”

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b>
Support	Manutención	<p>Este término también puede aparecer en inglés como: <u>alimony</u>. Tanto <u>support</u> como <u>alimony</u> hacen referencia a la obligación de dar sustento a la familia, por lo que ambos términos funcionan como sinónimos en este contexto. Por otro lado, dentro del campo de Derecho este término también puede aparecer en español como: <u>sustento</u> o <u>apoyo</u>. Ambos términos funcionan como sinónimos de “<u>manutención</u>”, dentro de este contexto, por lo que se recomienda su uso, ya que, a pesar de no ser igual de frecuentes aue</p>
<b>Area:</b>	<b>Campo:</b>	
Civil Law	Derecho Civil	
<b>Definition:</b>	<b>Definición:</b>	
1. Supply a means of survival and livelihood. 2. The obligation to provide for your family.	Es la obligación que tiene una persona de suministrarle a otra los medios para que pueda vivir en ciertas condiciones, es decir, las condiciones que ésta requiere para poder subsistir	

En los apartados “definition” y “definición” se proporciona la descripción de las unidades terminológicas en inglés y sus equivalentes en español, utilizando fuentes fiables como diccionarios, enciclopedias y sitios web jurídicos. La revisión se realizó para asegurar definiciones claras y concisas, evitando ambigüedades. Por ejemplo, “child custody” y “custodia de los hijos” (ver Figura 8).

Figura 8.

Fragmento de la ficha traductológica de “child custody”, su equivalente y definiciones.

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b>
Child custody	Custodia de los hijos	<p>Este término también puede aparecer en inglés simplemente como: <u>custody of child</u>.                  Dentro del campo de Derecho este término también puede aparecer en español como: <i>custodia infantil, custodia del niño o custodia del menor</i>. Todos los términos en este listado de variantes funcionan como opciones válidas, pues son sinónimos de “<i>custodia de los hijos</i>”. De manera que se recomienda su uso al traducir al español.</p>
<b>Area:</b>	<b>Campo:</b>	
Family Law/Civil Law	Derecho Civil	
<b>Definition:</b>	<b>Definición:</b>	
From a legal point of view, child custody refers to one or more people who are able to physically care for a child, as well as take legal responsibility for all matters pertaining to a child’s well-being.	Se define como el hecho de tener físicamente la compañía del menor, cuidarle, atenderle, ser responsable de lo que le ocurra y de sus actos.	

Es importante señalar que, en algunos casos, las definiciones encontradas en ambos idiomas difieren en extensión. Por ejemplo, “parent” tiene información breve en inglés en comparación con su equivalente en español (“padre/madre”) (ver Figura 9).

Figura 9

Fragmento de la ficha traductológica de “parent”, su equivalente y definiciones.

English:	Español:	Comentarios para la traducción:
Parent	Padre/Madre	<p>Esta palabra no presenta ningún otro tipo de variante en español o inglés. En este caso, es importante mencionar que la traducción al español depende del género y del contexto. Puesto que en inglés la palabra no posee género específico y en español puede referirse tanto como “<b>padre</b>” como “<b>madre</b>”. Aunque se puede decir que es más frecuente que se use “<b>padre</b>” en estos casos.</p> <p>Como agregado, resulta conveniente mencionar que en español se puede hacer uso de la palabra “<b>padres</b>” como variante para incluir ambas partes y evitar la especificación de los géneros.</p>
Area:	Campo:	
Family Law/Civil Law	Derecho Civil	
Definition:	Definición:	
The lawful father or the mother of a person.	Padre se refiere a la madre o al padre biológico del menor, a una persona con la custodia o tutela legal de ese menor o a una persona o entidad que actúa en tal capacidad en beneficio de ese menor durante una crisis, ya sea que se trate de un miembro de la familia, amigo u organismo del gobierno.	

En los apartados "reference" y "referencia," se detallan las fuentes utilizadas para obtener las definiciones de los términos en inglés y sus equivalentes en español (ver Figura 10). Se consultaron diccionarios y glosarios jurídicos destacados, como *Black's Law Dictionary* (Campbell Black, 1910) y glosarios oficiales del Tribunal de California (California Courts. The Judicial Brand of California, 2020). Otros recursos incluyen *A Dictionary of Law* (Martin, 1994) y *Public Law Dictionary* (2020).

Figura 10.

Fragmento de ficha traductológica del término “child custody” y sus referencias.

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b>
Child custody	Custodia de los hijos	<p>Este término también puede aparecer en inglés simplemente como: <u>custody of child</u>. Dentro del campo de Derecho este término también puede aparecer en español como: <b>custodia infantil</b>, <b>custodia del niño</b> o <b>custodia del menor</b>. Todos los términos en este listado de variantes funcionan como opciones válidas, pues son sinónimos de “<b>custodia de los hijos</b>”. De manera que se recomienda su uso al traducir al español.</p>
<b>Area:</b>	<b>Campo:</b>	
Family Law/Civil Law	Derecho Civil	
<b>Definition:</b>	<b>Definición:</b>	
From a legal point of view, child custody refers to one or more people who are able to physically care for a child, as well as take legal responsibility for all matters pertaining to a child’s well-being.	Se define como el hecho de tener físicamente la compañía del menor, cuidarle, atenderle, ser responsable de lo que le ocurra y de sus actos.	
<b>Reference:</b>	<b>Referencia:</b>	
Black’s Law Dictionary (1910)	Diccionario Jurídico Elemental (1993)	

Para los equivalentes en español, se recurrió a diccionarios como el *Diccionario Jurídico Elemental* (Cabanellas, 1993), *Diccionario Jurídico Mexicano* (Adame Goddard et al, 1984) y *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales* (Ossorio, 2013). Además, se revisaron obras como el *Diccionario de Derecho Procesal Civil* (Pallares, E. 1984) y fuentes en línea como la página web de Plataforma Digital de Derecho, Ciencias Sociales y Humanidades (2020). La búsqueda de información sobre términos específicos del campo de derecho familiar se amplió a páginas web de despachos y sitios que ofrecen contenido en ambos idiomas, como la página del Tribunal de California. Este enfoque multifacético aseguró una recopilación exhaustiva y precisa de las definiciones y equivalencias de los términos, abarcando diversas fuentes confiables y especializadas en derecho.

En los apartados "context" y "contexto" se proporcionan ejemplos prácticos de las unidades terminológicas en el ámbito jurídico actual. Los ejemplos incluidos en la ficha traductológica fueron seleccionados en función de su pertinencia y representatividad en los textos. Se extrajeron

de manera que fueran comprensibles y se consideró la extensión de los ejemplos para asegurar su presentación en un documento de una sola hoja. Los ejemplos en inglés se extrajeron de los formularios de derecho familiar estadounidenses, específicamente del corpus de los formularios FL del Tribunal de California. Para los equivalentes en español, se revisó principalmente la documentación de la legislación mexicana, como el Código Civil para el Estado de Baja California (Poder Judicial de Baja California, 2019) y el Código Penal Federal (Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 2019) o la Ley General para la protección de niñas, niños y adolescentes (Senado de la República, 2014) entre otros. En los apartados "source" y "fuente" se proporcionan las fuentes de información de donde se extrajeron los contextos tanto para los términos en inglés como para sus equivalentes en español (ver Figura 11).

## Figura 11

Fragmento de la ficha traductológica de "party", su equivalente y sus contextos

<b>Context:</b> ...You must keep the court and the other <b>party</b> informed of any change in your mailing address or other contact information...	<b>Contexto:</b> ...En caso de que no existiera mandato judicial o petición del <b>interesado</b> se expedirá el acta con los datos actualizados y sin la nota marginal...	
<b>Source:</b> Family Law Forms Corpus - EN (2019)	<b>Fuente:</b> Código Civil para el Estado de Baja California (2019)	

El apartado de comentarios para la traducción es quizá el más importante de las fichas traductológicas, ya que es ahí donde se presenta toda la información en torno a los términos en inglés y sus equivalentes en español (ver Figura 12). Es en este apartado que se explican aspectos semánticos y pragmáticos de las unidades terminológicas que el traductor debe conocer y tomar en cuenta, de manera que pueda conseguir el más alto grado de adecuación posible a la hora de realizar el traslado del mensaje.



Figura 12

Fragmento de la ficha traductológica del término “child support” y comentarios para la traducción

<b>English:</b>	<b>Español:</b>	<b>Comentarios para la traducción:</b> Dentro del campo de Derecho este término también puede aparecer en español como: <i>manutención del niño, manutención de niños, manutención del menor, manutención infantil, manutención para menores cuota alimentaria, pensión alimenticia o sustento para menores.</i> No obstante, “ <i>pensión alimenticia</i> ” y “ <i>cuota alimentaria</i> ” son utilizados para referirse específicamente a un apoyo económico con el fin de poder cubrir la necesidad del individuo de recibir alimentos (dígase menores, personas con discapacidad, el conyugue que se dedique al hogar o personas en estado de interdicción); por lo que no se recomienda utilizarse cuando se hable de un apoyo económico destinado al sustento del individuo (en este caso, un menor). De manera que, a excepción de las dos variantes antes mencionadas, todas las demás son aceptables para su traducción al español.
<b>Child Support</b>	<b>Manutención de los hijos</b>	
<b>Area:</b>	<b>Campo:</b>	
Family Law/Civil Law	Derecho Civil	
<b>Definition:</b>	<b>Definición:</b>	
Money paid by a parent to help support a child or children.	Es la cantidad de dinero que una corte ordena pagar a uno a ambos padres todos los meses para ayudar a mantener a su hijo (o hijos) y a solventar sus gastos para vivir.	
<b>Reference:</b>	<b>Referencia:</b>	
English/Spanish legal glossary (2006)	Centro de ayuda de Cortes de California (2020)	
<b>Context:</b>	<b>Contexto:</b>	
...If you need court orders for <b>child support</b> , custody, parenting time (visitation), spousal or partner support,	...Si los padres no se pueden poner de acuerdo en el monto de <b>manutención de los hijos</b> , el juez decidirá el monto usando	

Se destacan las variantes lingüísticas tanto en inglés como en español, con el propósito de proporcionar opciones al traductor y señalar términos considerados incorrectos dentro del contexto temático. Las variantes en inglés se obtuvieron de los formularios FL, mientras que para las variantes en español se revisaron diversas fuentes, incluyendo leyes, diccionarios, glosarios, enciclopedias que se usaron para las definiciones; así como foros de consulta en páginas web como Proz (2019). La validación de las variantes se realizó verificando su aparición en los materiales consultados. Además, se abordaron casos donde los términos en inglés eran exclusivos del campo de derecho familiar, lo que dificultó la obtención de información, y se recurrió a fuentes que ofrecían información en ambos idiomas, principalmente a partir de la traducción al inglés, como la página web del Tribunal de California.

Finalmente, y una vez completadas todas las fichas traductológicas, se integró la base terminológica en PDF; la cual está disponible en la página web de la Facultad de Idiomas, en

recursos electrónicos. A través del índice se puede navegar a través de cada uno de los términos y facilita la búsqueda de las unidades terminológicas (Ver Figura 13).

Figura 13.

Página web de la Facultad de idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California



## Conclusiones

Así, este trabajo logró la identificación de unidades terminológicas que resultaron las más relevantes de los formularios FL emitidos por el Tribunal de California de Estados Unidos, según el índice de especificidad proporcionado por la herramienta de extracción automática de terminología. Con estas, se logró desarrollar una base de datos terminológica compuesta por 117 fichas traductológicas de cada una de estas unidades. La metodología de corpus y la herramienta de extracción terminológica empleados permitieron la realización de este trabajo de una manera práctica y rápida, pues hubiera sido muy difícil procesar tal cantidad de textos y extraer su terminología.

El uso de diversas fuentes, como leyes, diccionarios, enciclopedias y documentos legales, permitió completar las fichas traductológicas. Así, se cumplió con la creación de la base de datos, presentando un producto original en la región norte del país y, en particular, de Baja California donde se realizó el estudio, además de proporcionar información sobre equivalencias, definiciones y ejemplos de términos encontrados en los formularios FL.

En conclusión, el trabajo destaca la utilidad de las herramientas basadas en corpus lingüísticos para facilitar el análisis terminológico, especialmente en áreas de especialidad donde la terminología es crucial, brindando un apoyo documental a peritos traductores, profesionales y otras personas interesadas en el tema.

## Referencias

- Adame Goddard, J.C. et al (1984). *Diccionario Jurídico Mexicano*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Borja Albi, A. (2012) Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos. *Panace@*, 13 (36), 167-175.
- Cabanellas, G. (1993). *Diccionario Jurídico Elemental* (11ma. ed.). Editorial Heliasta.
- Cabré, M. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Editorial Empúries.
- California Courts. (2012). FL-180 Form: Judgment (p.2). Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de: <https://www.courts.ca.gov/forms.htm>.
- California Courts. The Judicial Brand of California. (2020). Self-Help Glossary. Recuperado el 2 de abril de 2020, de: <https://www.courts.ca.gov/selfhelp-glossary.htm?rdeLocaleAttr=en>
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. (2019). Código Penal Federal. Recuperado el 2 de abril de 2020, de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Campbell Black, H. (1910). *Black's Law Dictionary*. West Publishing Company.
- Drouin, P. (2003). Term Extraction Using non-technical Corpora as a point of Leverage, *Terminology*, 9 (1), 99-117.
- IATE (*Interactive Terminology for Europe*). (2019). The EU's multilingual term base. Recuperado el 30 de septiembre de 2019, de: <http://iate.europa.eu>
- Legal Dictionary. Public.Law (2020). Recuperado el 30 de marzo de 2020, de: <https://www.public.law/dictionary>
- Lozano Bachoqui, E. (2018). *Aspectos Fraseológicos del derecho civil mexicano*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Lozano Bachoqui, E., Rico Sulayes, A., y Saldívar Arreola, R. (2020). El Corpus del Derecho Penal Mexicano, en Lázaro, J. y Saldívar Arreola, R. (Coords.). *Estudios sobre Léxico del español de México basados en corpus*. Fontamara.
- Macías Otón, E. (2013). Las expresiones binomiales en el lenguaje jurídico y su traducción en el aula de terminología (español-inglés/francés). *Paremia*, 22, 209-225

- Martin, E. (1994). *A Dictionary of Law*. Oxford University Press.
- Ossorio, M. (2013). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. (38a. ed.). Editorial Heliasta.
- Pallares, E. (1984). *Diccionario de Derecho Procesal Civil*. (16ta. ed.). Editorial Porrúa.
- Pavel, S. y Nolet, D. (2002). *Manual de terminología*. Canadá: Ministerio de obras y servicios gubernamentales de Canadá (p.20).
- Pérez Hernández, C. (2002). *Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento*. Estudios de Lingüística del Español, (ELiEs) 18 (1). Recuperado el 1 de abril de 2020, de: <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>
- Plataforma Digital de Derecho, Ciencias Sociales y Humanidades. (2020). Recuperado el 28 de marzo de 2020, de: <https://leyderecho.org/>
- Poder Judicial de Baja California. (2019). Código Civil para el Estado de Baja California. Recuperado el 1 de abril de 2020, de: <https://transparencia.pjbc.gob.mx/documentos/pdfs/Codigos/CodigoCivil.pdf>
- Prieto Ramos, F y Orozco Jutorán, M. (2015). De la ficha terminológica a la ficha traductológica: hacia una lexicografía al servicio de la traducción jurídica. *Babel* 61(1): 110-130. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.61.1.07ram>
- Proz. (2019). Recuperado el 20 de abril de 2019, de: <https://www.proz.com/search/>
- Senado de la República (2014). Ley General para la protección de niñas, niños y adolescentes. Recuperado el 3 de abril de 2020 de: [https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/62/3/2014-09-031/assets/documentos/Ley\\_General\\_Proteccion\\_Ninas.pdf](https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/62/3/2014-09-031/assets/documentos/Ley_General_Proteccion_Ninas.pdf)
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). *Diseño de corpus textuales y orales*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad Autónoma de Baja California Corpus *del Derecho Penal Mexicano*. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de: <http://elies.rediris.es/elies18/index.html>

---

<sup>i</sup> Perito traductor autorizado por el Consejo de la Judicatura del Poder Judicial de Baja California y profesor de asignatura en la Licenciatura en Traducción, en la Facultad de Idiomas UABC. Es Maestro en Lenguas Modernas y Licenciado en Traducción por la UABC. Correo electrónico: [francisco.lopez.rivas@uabc.edu.mx](mailto:francisco.lopez.rivas@uabc.edu.mx)

<sup>ii</sup> Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Idiomas de la UABC, e. Es Doctora en Lingüística por la UAQ y Licenciada en Interpretación por el ISIT. Sus líneas de investigación son la lingüística de corpus aplicada a la traducción, interpretación y combinación léxica. Es Investigador nivel 1 del SNI. Correo electrónico: [eleonoralozano@uabc.edu.mx](mailto:eleonoralozano@uabc.edu.mx)



## Volumen 19, número 2, 2023

# Design of Listening Comprehension Activities for Practicing English Language: A Simplified Model for Future Language Teachers

Joibel Tadea Gimenez Mogollón<sup>1</sup>

### Abstract

Listening Comprehension should be considered the key to communication and to learning a foreign language. However, some language teachers have an inadequate development of the listening activities. Our intention in this essay is to provide to the future language teachers as well as to the inexperienced ones, with simple but clear instructions to design an effective and enjoyable listening comprehension class. The activity model has been used by the author in her classes of the course “Design of Listening Comprehension Activities” (Enseñanza de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva – EEOCA) for three years. Model classes designed by the students of the course during the academic period 2022-2 are presented here.

**Keywords:** *Language teaching methodology, listening comprehension skills, lesson planning*

## *Diseño de actividades de comprensión auditiva para practicar inglés: un modelo simplificado para futuros profesores de lenguas*

### Resumen

La comprensión auditiva debe ser considerada un aspecto clave para la comunicación y el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, algunos docentes de lenguas desarrollan las actividades de comprensión auditiva de una manera inadecuada. La intención de este ensayo es brindarle a los futuros profesores de lenguas y a todos aquellos que ya tienen experiencia, algunas instrucciones sencillas y claras para diseñar una clase de comprensión auditiva que sea efectiva y que los alumnos disfruten. Este modelo de actividades que se comparte ha sido empleado por la autora en el curso “Enseñanza de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva – EEOCA” por tres años. Se incluyen clases modelo diseñadas por los estudiantes de este curso durante el periodo 2022-2.

**Palabras clave:** *Metodología de la enseñanza de lenguas, habilidades de comprensión auditiva, diseño de planes de clase.*

## **Introduction**

Teaching requires a well-organized plan: the whole school period, terms, classes and evidently, the activities in the classroom which require a planning process. In the teaching of languages, being English our concern, it is necessary to develop different types of activities for each skill or purpose: listening, speaking, reading, and writing skills; vocabulary or grammar aspects, among others, which must be organized ahead of the class. Depending on the main purpose of the class, one, two or all the previous skills and aspects mentioned may be taken into account for regular practice.

Years ago, listening comprehension (LC) was neglected in the classes, being considered the ‘Cinderella Skill’ disregarded by its big sister, the speaking skill in language learning (Solak & Altay, 2014). It was considered that during the 80’s LC arose as an important skill (Rivers, 1986); years later LC was declared as the most important skill in the process of the learning of a language, being nowadays crucial in language learning (De Andrade, 2006; Yildirim & Yildirim, 2016; Gilakjani & Sabouri, 2016), the foundation for speaking, writing, and reading (Egamnazarova & Mukhamedova, 2021), and the most frequently used skill in language classrooms (Ferris, 1998; Murphy, 1991; Vogely, 1998; and Hamouda, 2013) because learners listen more than they speak in the classroom" (Brown, 2006; Morley in Celce-Murcia, 2000; Rost, 2013). Additionally, through listening exercises, teachers can draw student’s attention to new forms of the language (Rost, 1994).

## **Definitions of Listening and Listening Comprehension**

To define LC could be a little bit challenging since it is difficult to make a clear and quick definition of it (Hichem, 2013) and it is also “complicated and hard to be analyzed” (Ulum, 2015, p. 1). Despite this, we present some definitions that state the notion of the skill.

Purdy (1997) stated that listening is an active process that requires attention, perception, interpretation, remembering and response to the verbal and non-verbal expressed needs of others. For this author, LC encompasses not only communication but also satisfaction of the needs of communication of others. For Teng (1998, p.1), listening is a pedagogical term connected to ‘speech recognition’, ‘speech perception’, ‘speech understanding’ and ‘spoken language understanding’.



On the other hand, Rost (2002) defined listening as the process of receiving the speaker's input, that helps in the construction and representation of the meaning, the negotiation of that meaning with the speakers and the creation of meaning using the empathy and the imagination.

Helgesen (2003) said that listening is a very active process that requires processing what we listen or hear and combine it with previous information familiar to what is being heard or listened. As a consequence, by means of this active process, we create meaning by integrating what we hear or experience with the data in our minds; this definition guided the work we present.

### **How to approach Listening comprehension**

Two visions towards how listening comprehension is conceived can be highlighted: the purely linguistic one and the functional one; the early involving the elements of the language and the late, the function of LC in the communication process.

From the linguistic perspective, some authors have approached LC as the process of obtaining the oral input. Nadig (2013) said that listening comprehension encompasses multiple processes that include understanding of spoken language (speech sounds, meaning of individual words, and understanding syntax of sentences) and making sense of it. However, Kim and Pilcher (2016) considered that listening comprehension is one's ability to listen and comprehend spoken language of multiple utterances; they also mentioned that many languages cognitive skills contribute to its development, for example working memory, attention, vocabulary, syntactic knowledge, inference, among others.

From the communication process, some authors have approached LC as a functional process. Ur (1984, p. 25) considered that listening comprehension is an "expectations/purposes" process in which "...if we want to know the answer to a question, then we will ask, and expect to hear a relevant response" and the listener will be aware of certain key phrases or words that will provide the clue for the answer. So, if the listener grasps "where", that keyword will be connected to a location. In addition, Abdulrahman, Basalama and Widodo (2018), said that listening is not only a practice that leads to comprehension but also to language learning; moreover, listening is a demanding activity requiring a significant effort, mainly from the teachers, who must design materials to practice the listening skill.



## The Process of Listening Skill

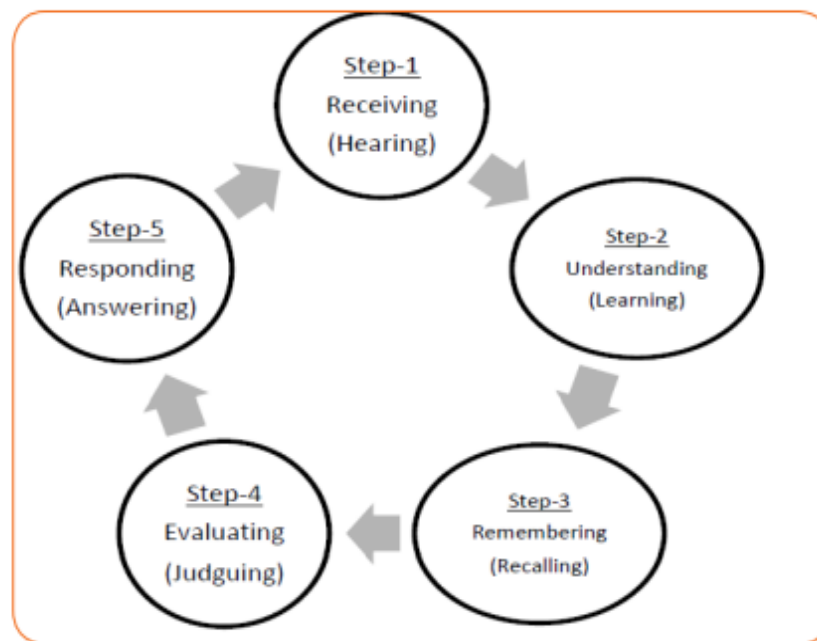
As it was stated previously, LC is a process difficult to explain but there have been some attempts to try to explain how the LC process is developed inside of every human being. Two models to explain the *how* of LC are presented here: the model of Tyagi (2013) and the theory of the Bottom-up and Top down process (Richards, 2003).

### *Tyagi's model*

Tyagi (2013) described the development of the Listening process through five stages: hearing, understanding, remembering, evaluating, and responding.

Figure 1.

*The Listening Process.*



Note. From Tyagi (2013, p.2).

In Figure 1, it is observed that the first step in the process is hearing, which is mainly the perception of the auditory input; the second step is the understanding or comprehension of the perceived symbols; the third step is referred to the connection that we have to perform - auditory stimuli plus information stored in our mind; the fourth step is the evaluation of the evidence gathered by the listener to convey the message; and the fifth stage is the response to the gathered input.

### ***Bottom-up and Top-down Processes***

Top-down and bottom-up processing are methods used in computing that have been applied to other fields of studies, for example to psychology and linguistics (Rau & Jacobs, 1988). In psychology, Eleanor Gibson developed the theory of bottom-up and Top-down processing. Those two concepts refer to how the brain processes the information delivered by the senses: top down process is the process in which the brain collects the information as a whole and breaks it into pieces; bottom up is the opposite: individual items are collected to form a whole (Sobel, Gerrie, Poole, & Kane, 2007).

In linguistics, the Bottom-up processing refers to the understanding of the message by paying attention to the sounds, word meaning and grammar; and the Top-down processing refers to the understanding of the message using the personal experiences of the listener related to the topic being heard (Gebhard, 2000; Richards, 2003). Being brief, bottom-up processing requires details while top-down processing overall information.

### **Theoretical principles to Design the Activities**

The research applied in the area of LC has been drawn towards effective teaching strategies for the practice of the skill (Chamot, 2005) because the results of the research has shown that those practices benefit the students (O'Malley & Chamot, 1990). Most materials used for LC practice include strategies such as: prediction, identification of key words and ignoring irrelevant words, activation of background knowledge and keeping the gist of text in mind while listening (Stephen, 2014).

About this same topic, Helgesen (2003), stated that there are five principles that should be performed in LC activities and those are

1. Teaching Bottom-up and Top-down processing
2. Teaching about the different types of listening
3. Teaching different assignments
4. Considering level of difficulty
5. Teaching various types of listening processing (guessing, drawing, monitoring, etc.)

However, we might observe that those theoretical principles mentioned above lack the practice of other LC outcomes (listening to instructions, taking note of phone numbers, among others) that are relevant to be practiced. Regarding this issue, Celce-Murcia (2000) proposed six outcomes that cover different LC activities or processes. In her proposal, she presents several activities to practice LC depending on the type of outcome to be practiced.

The listening outcomes establish that there are different reasons why we listen; there are different abilities we need to put into practice in order to understand or “listen efficiently” the oral input; and there are some outcomes that prove that the listening process is being carried out effectively.

The listening outcomes proposed by Celce-Murcia are:

- Outcome #1. Listening and performing actions and operations. In this outcome, actions are the evidence that the audio input is understood.
- Outcome #2. Listening and transferring information. The transference of the information can be from oral to oral or from oral to written.
- Outcome #3. Listening and Solving Problems. Students listen to information that is useful to answer questions or to elaborate questions.
- Outcome #4. Listening, Evaluating, and Manipulating Information. In this outcome, the listener evaluates and/or manipulates the information received in some manner (evaluating, combining or condensing information).
- Outcome #5. Interactive Listening and Speaking: Negotiating Meaning through questioning/answering Routines. Here the focus of the outcome is on both the product of transmitting information and the process of negotiating meaning in interactive reciprocal listener speaker exchanges.
- Outcome #6. Listening for Enjoyment, Pleasure, and Sociability

As observed, listening can be practiced at different levels of difficulty and for different reasons; considering real life, all those different types of listening are required during a complete day.

Celce-Murcia’s model has been the one followed to design the activities in the EEOCA classes. We will see in the model activities how they are put into practice in the design of LC activities.

## The parts of the listening class

The most traditional model of an LC class, according to Stephen (ibidem) is made up of the following components: pre-listening activity, extensive listening, pre-set task/questions, extensive listening, review of the task/questions, inference of new vocabulary or examination of functional language.

In the pre-listening stage, the teacher has to prepare students for the material they are going to listen to. The theory of Davenellos (in Lestary, 2019, p. 8) states that “the aim of this stage is to prepare students to a topic grammatically, educationally and psychologically”. In this stage it is mandatory “...to explain the topic, the keywords and the structures before” (Lestary, ibidem) and through these elements, make the students aware of the content of the listening material.

In the listening activity, students are expected to complete the activities prepared according to the purpose (dealing with the listening outcome mentioned before), as well as the level of the students (A1, A2, and so forth). Lestary (ibidem) mentions that in this stage students are not expected to understand every word...are more likely to construct clear, accurate meaning as they interpret the speaker’s verbal cues. During the listening experience, students verify and revise their predictions. They make interpretations and judgments based on what they know, assessing what more they need to know. (p.8)

This stage could be considered as the core of the listening process. However, a final stage is considered important to solidify the skills of the students.

The post-listening stage is considered by Lestary (2019, p.8) as the stage “to help the students connect with what they heard with their own ideas, experience and encourage interpretive and critical listening and reflective thinking.”

Peachey (2019) proposes to include in the LC design process the *framework*. In the framework, the teacher takes into account the purpose of the activity, the content and the aspects to practice.

## Proposed model to Design Listening Comprehension Activities

The model proposed in the LC class was based on Peachey's model (framework, pre-listening, listening and post-listening) as well as on Celce-Murcia listening outcomes proposal.

**The framework.** This is a preparation step in which the following aspects are considered to design the listening comprehension class:

1. The main purpose of the listening activity. The purpose is selected by taking into consideration the listening outcomes.
2. The content or topic of the activity. Context is important in a class. Introducing short stories, songs, history and some other topics must be part of the design of the class.
3. The aspects to practice (vocabulary, grammar, phonetics, among others). Listening comprehension is the core of the class, but inside that class, elements of the language can be practiced or identified.
4. The type of students. Age and level of the students are going to determine the topic, content and level of difficulty of the activity.

### The pre-listening activity

This part of the listening comprehension class is intended to motivate and prepare students for the class, as well as prepare them for the listening activity itself.

**Motivate.** It is important to motivate students before the listening activity. To select a material that will be found interesting by the students and to design activities that catch their attention; and might arouse motivation.

**Contextualize.** To use an audio or video for a listening activity is something artificial. In real life, people are surrounded by real input (sounds) but in a class, the audio is presented from nowhere, so, to put students into context, it must be a part of the listening comprehension class. Mention the topic (shopping conversation); the location (a park, a restaurant); people in the audio (a man, a woman). Of course, those details could be omitted if the intention of the listening activity is to identify the context.

Prepare. To check that students already know the vocabulary or expressions that they are going to listen to in the audio is another part of the pre-listening activity. Listening is an activity to “identify” sounds, not to make students “guess”.

### **The listening activity**

This is the part of the process in which the listening outcomes and the activities connected to them are taken into account. Before playing the audio, the general instructions are given: audio or video is going to be played three times (three is the ideal number of repetitions, although less or more times are acceptable). First, students might tune their ears to accents and speed; also, the general content of the audio can be grasped. A question to help them to get a general understanding of the message could be good.

The second time the audio is played, students should start completing the task of the listening: draw, check answers, take notes, etc. One activity that must be avoided is to tell students to write complete sentences because this task takes too much time and they will miss information during the listening.

The third time is usually the moment when students check their answers, which they completed during the second time. Listening in a foreign language is a demanding task; for this reason, it is also advisable to have space between each repetition of the audio. During that space, students could remember what they just listened to and check the answers they were writing.

### **The post-listening activities**

The post-listening activities can be seen as the “closing” activity after the listening activity. Peachey (2019) says that post-listening activities can be approached as a reaction to the material or as an analysis of the language.

#### *As a reaction to the material*

When teachers present the material and promote that the students discuss the content of the material, it is considered a reaction to it. Furthermore, if students reuse the material they just listened in a conversation or in a text, that is also considered a reaction to the material.

### *Analysis of language*

In this activity, students focus on linguistic features of the text. Verb forms, reuse vocabulary or collocation work can be some of the activities in the analysis of language.

Listening comprehension was considered a passive skill for many years and as such it was very much neglected, causing serious problems in the learning of English. To devote time and effort to design and to use outstanding listening comprehension activities in class will transform the English classrooms into the most enjoyable, creative and productive experience in every school.

The design of the listening comprehension activities is neither challenging nor stressful. The model presented here to design those activities (framework design, pre-listening activities, listening activities and post-listening activities) as well as the listening outcomes proposed by Celce-Murcia will make the process of creation of the class very approachable for the language students.

After all the theoretical foundation provided, it is necessary to present some sample listening comprehension activities in order to put the usefulness of the listening outcomes, theories, etc., into a real context. The following activities were designed by the students of the course Teaching of the Oral Expression and Listening Comprehension (Enseñanza de la Expresión Oral y la Comprensión Auditiva – EEOCA), 2022-2 term.

It was required that the students identified the design providing the following information:

- Level the activity was intended for: A1, A2, B1, B2, C1
- Age: pre-school, elementary, teenagers, young adults, adults.
- Content: students had to identify the vocabulary, grammatical structures, expressions that were going to be practiced.
- Type of listening outcome: They had to define the expected outcome they pursued with the activity.

## Sample Activities

### Activity 1

Authors: Amador and Díaz

Level: Intermediate/ Advance.

Age: young adults.

Content:

- a) -Suggestions.
- b) -Vocabulary.
- c) -Tense.
- d) -3rd conditional.
- e) -Situations.
- f) -Speaking.

Type of listening Outcome #3; Listen to a very short situation in which students propose their solutions or give suggestions to solve a problem.

### Pre-listening activity

Elicitation:

Who has a smartphone or laptop?

Who shares their smartphone?

Who shares their laptop?

Have you ever had a bad experience sharing any of your devices?

Do you know someone who does share their phone or computer?

### Listening activity

The students will listen to a short audio about cyber-hacking and internet security.

<https://www.youtube.com/watch?v=851IBQvhh8>



During the listening of the video, the students will answer the following questions:

1- Which electronics have the hardware to be turned into a spying device?

- A) Computer                      B) Mobile phone                      C) Video game console

2- Since when have malicious hackers been trying to control our computers or smartphones?

- A) 1997                                  B) 1970                                  C) 1984

3- What is the name of malicious software?

- A) Hackware                                  B) Trojanware                                  C) Malware

4- What are some of the most common uses of this software?

5- How can you double-check an email before opening it?

Answer true or false to the following sentence.

6- USBs, thunderolt cables, CDs, and DVDs cannot infect a computer.

- A) True                                  B) False

The video will be repeated if necessary.

### **Post listening activity**

The teacher will hand out yellow slips of paper in sets of 5, each set has the same number written on it (or letters if you prefer) and enough sets to cover all the students in the class; for example, if there are 20 students in the class, there will be 4 sets. The class is divided into groups according to the number (or letter) written on their respective yellow slips of paper. The teacher then outlines a situation to each group to be discussed among the group as illustrated below.

#### *Situations*

1. Irene shares her smartphone with her younger brother so he can play Fortnite on it, but yesterday she found that her little brother bought V-Bucks (money that can be used only in the videogame) without her consent and she can't ask for a refund for the purchase.

2. Maria was showing one of her not-so-close friends, Jessi, the photos she took last weekend at the beach, on her smartphone. When Jessi returned her smartphone, Maria realized that Jessi had checked her private conversations on Messenger and WhatsApp.

3. Kai and Jennie have known each other for half a year and started dating one month ago. Last week they both shared their smartphone passwords, but Kai noticed that Jennie chats with his friends impersonating him, behind his back, to determine what he tells them about her.

4. Christopher shares his laptop with his little brother so he can do his homework, when he opened the browser, he realized that it had permission to use his camera. He asked his little brother if he knew anything about it, and he told him that, “A website asked for permission to let him see the information he needed.”

5. Felix had an essay to print for his first class of the day so he went to his school stationery store, logged into his Google Drive account, and printed his work, but he forgot to delete his account from the computer. Arriving home in the afternoon, he found that all his documents had been deleted from his Google Drive.

6. Peter's laptop was stolen yesterday, in it he had all his private files and important notes, including the passwords of all his accounts, so when he wanted to access his email and social networks, they sent him a message telling him that the password had been changed.

Then have the students discuss these questions:

- What do you think about it?
- Has this ever happened to you?
- What did the person do wrong?
- What tips/suggestions would you give them?

## Activity 2

Authors: Gonzalez and Escalante

Identify the level: Intermediate (B1-B2) - Middle School

The age: Teenagers

Content: Students will receive information and pictures related to holidays, festivities, and traditions and they will get the opportunity to share their experiences with each other. They will discuss the difference between these terms and argue which celebrations are holidays, traditions, or festivities, maintaining a participative and respectful demeanor.

Vocabulary: holiday, traditions, festivities, celebrations, feast, culture, society.

Type of listening: Listening and transferring information.

### Pre-listening activity

The students listen to the information given by the teachers about the topic of Holidays and discuss their understanding of them. They will look at the pictures on the slides and talk about their favorite or least favorite celebrations.

Figure 2

*Sample slide 1*



Figure 3

Sample slide 2



### Listening activity

The students will listen to an audio about New Year's Traditions, and they will fill out a worksheet.

#### NEW YEAR TRADITIONS FROM AROUND THE WORLD

1. When and where did the Polar Bear Swim tradition start?

- a. Russia, 1920
- b. Canada, 1920
- c. Panama, 1930

2. What do people do during the Polar Bear Swim?

- a. Jump into freezing water.
- b. Jump into freezing water and try to catch fish with their mouths or hands.
- c. Dress up in white furry outfits and swim in pools.

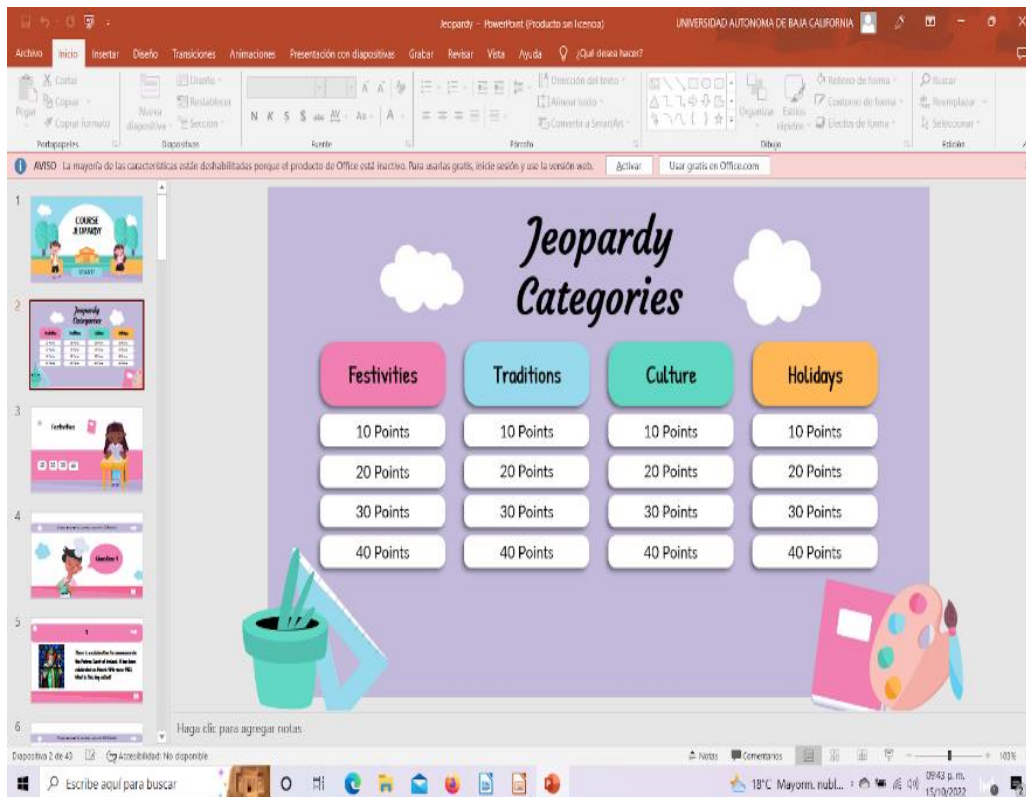
3. What does a midnight kiss mean for people in England?
    - a. Luck for getting married next year.
    - b. Luck and prosperity for the coming year.
    - c. Set the tone of your relationship for the coming year.
  4. When and where did the New Year Ball Drop originated?
    - a. England, 1987
    - b. United States, 1987
    - c. United States, 1907
  5. At what times does the ball drop?
    - a. 11:59 PM
    - b. 12:00 AM
    - c. 12:00 PM
  6. In \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ women place \_\_\_\_\_ under their \_\_\_\_\_.
  7. In \_\_\_\_\_, people bang \_\_\_\_\_ against the walls to \_\_\_\_\_.
  8. "First Footing" is a New Year's tradition practiced in \_\_\_\_\_.
- After they finish, they will compare their answers as a group and correct their mistakes (if any).

## Post listening activity

The students will play a game of Jeopardy about the different types of holidays, festivities, and traditions, and get to know more about them as they play.

Figure4

*Sample slide post listening*



(The slides have a link that connect questions and answers in a dynamic way)



## References

- Abdulrahman, T., Basalama, N., & Widodo, M. R. (2018). The Impact of podcasts on EFL students' listening comprehension. *International Journal of Language Education*, 2 (2), 23-33.
- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (2000). *Teaching English as a second or foreign language*. Thomson Learning.
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- De Andrade, M. E. A. (2006). *Improving how listening skills are taught in the EFL classroom*. Instituto Superior De Educação Miguel Eleutério Abrantes De Andrade.
- Egamnazarova, F. A., & Mukhamedova, M. S. (2021). Improving English language listening skill. *Academic Research in Educational Sciences*, 2(Special Issue 1), 28-32.
- Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis. *Tesol Quarterly*, 32(2), 289-316.
- Gebhard, G. (2000). *Teaching English as a second or foreign language*. Oxford University Press.
- Gilakjani, A. P., & Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi students in the EL listening classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-155.
- Helgensen, M. (2003). *Listening in practical language teaching*. McGraw-hill.
- Hichem, M. B. (2013). *An investigation on listening challenges facing EFL Learners. A case study of second year English students at Biskra University* (Master's thesis). University of Biskra.
- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension? In R. Schiff & M. Joshi (Eds.), *Handbook of interventions in learning disabilities* (pp. 159-173). Springer.
- Lestary, N. L. G. W. (2019). The use of songs to improve students' listening comprehension ability. *Journal of English Language Education*, 2(2), 34-45.
- Murphy, J. M. (1991). Oral communication in TESOL: Integrating speaking, listening, and pronunciation. *TESOL quarterly*, 25(1), 51-75.
- Nadig, A. (2013). *Listening Comprehension*. In Volkmar, F.R. (Eds.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3\\_349](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_349)
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Peachey, N. (2019). *A framework for planning a listening skills lesson*. [http://A framework for planning a listening skills lesson | TeachingEnglishBritish Council | BBC//](http://A%20framework%20for%20planning%20a%20listening%20skills%20lesson%20|%20TeachingEnglishBritish%20Council%20|%20BBC//)

- Purdy, M. (1997). What is listening? In M. Purdy, & D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life: a personal and professional approach* (2nd ed.), (pp. 1-20). University Press of America.
- Rau, L., & Jacobs, P. S. (1988, February). Integrating top-down and bottom-up strategies in a text processing system. In *Second Conference on Applied Natural Language Processing* (pp. 129-135). Association for Computational Linguistics.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The language teacher*, 27(7), 3-6.
- Rivers, W. M. (1986). Comprehension and production in interactive language teaching. *The Modern Language Journal*, 70(1), 1-7.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. Penguin books.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson Education.
- Rost, M. (2013). *Teaching and researching: listening*. Routledge.
- Sobel, K. V., Gerrie, M. P., Poole, B. J., & Kane, M. J. (2007). Individual differences in working memory capacity and visual search: The roles of top-down and bottom-up processing. *Psychonomic bulletin & review*, 14, 840-845.
- Solak, E., & Altay, F. (2014). Prospective EFL teachers' perceptions of listening comprehension problems in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 7(30), 190-198.
- Stephen, H. (2014). The importance of teaching listening. *OIU journal of international studies*, 27(3), 97-110.
- Teng, H. C. (1998). *A Study of EFL Listening Comprehension Strategies*. Paper presented at the Annual Convention and Exposition of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Seattle, WA.
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12(1), 1-8.
- Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The Ignored Skill in EFL Context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2(5), 72-76.
- Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.
- Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign language annals*, 31(1), 67-80.
- Yildirim, S., & Yildirim, Ö. (2016). The importance of listening in language learning and listening comprehension problems experienced by language learners: A literature review. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

---

<sup>1</sup> Profesora en Lenguas Extranjeras Mención Inglés. MSc en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Doctora en Ciencias de la Educación. Conferencista y autora de obras en las áreas de Aprendizaje Móvil, COIL, Tecnología Educativa y Diseño de Actividades para la Enseñanza y el Aprendizaje del Inglés. Docente en las áreas de Enseñanza de la Comprensión auditiva, Práctica Docente, Gramática, Inglés para la Ciencia y la Tecnología y Español como Lengua Extranjera. Correo electrónico: [joibel.gimenez@uabc.edu.mx](mailto:joibel.gimenez@uabc.edu.mx)