

Representaciones de estudiantes de traducción en el aprendizaje de una lengua extranjera*

*Translation students' representations in the
learning process of a foreign language*

Néstor Singer

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Manuel Rubio

Universidad de Santiago de Chile
Chile

Raquel Rubio

Universidad de Santiago de Chile
Chile

ONOMÁZEIN 39 (marzo de 2018): 245-269

DOI: 10.7764/onomazein.39.10



Néstor Singer: Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile. | Correo electrónico: nestor.singer@usach.cl

Manuel Rubio: Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile. | Correo electrónico: manuel.rubio@usach.cl

Raquel Rubio: Departamento de Lingüística y Literatura, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, Chile. | Correo electrónico: raquel.rubio@usach.cl

Fecha de recepción: diciembre de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2017

Resumen

El artículo indaga en la subjetividad de los aprendices de una lengua extranjera en un contexto de formación profesional de traductores y sistematiza una experiencia didáctica afín. Como referente, se considera que los estudiantes son nativos digitales (Prensky, 2001; Helpsper y Enyon, 2009), que consumen textos multimodales (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001) y deben desarrollar su competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997; Johnson, 2004). La metodología corresponde a un enfoque cualitativo con dos fases: i) una investigación sobre las representaciones, cuyos sujetos fueron 14 estudiantes de primer año distribuidos en tres grupos, y ii) una sistematización de la puesta en práctica de una secuencia didáctica orientada a la reestructuración de las representaciones de estudiantes de tercer año. Los resultados indican que los entrevistados conciben el dominio de una lengua extranjera como un saber tanto sistemático como discursivo en contextos reales de diálogo con hablantes nativos, lo cual se valida con posibilidades de desplazamiento físico y simbólico a la cultura en la cual se habla. Tanto el aprendizaje como la enseñanza se validan fundamentalmente por habilidades de producción. La sistematización efectuada evidencia que es posible incorporar las representaciones de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se concluye que las representaciones de los estudiantes contienen elementos contradictorios, relevan la producción escrita como habilidad fundamental y destacan los aspectos formales de la lengua. Además, identifican la navegación virtual y el acceso a material multimodal como espacios de aprendizaje fuera del aula que apelan a su propio protagonismo.

Palabras clave: formación de traductores; enseñanza de lenguas extranjeras; representaciones sociales del aprendiz de lengua.

Abstract

This article explores language learners' subjectivity in the context of a translator training programme and systematises a related didactic experience. As starting point, learners are regarded as digital natives (Prensky, 2001; Helpsper & Enyon, 2009) who consume multimodal texts (Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001) and must develop their intercultural commu-

* Investigación adscrita al proyecto DICYT N°031651SC "Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera".

nicative competence (Byram, 1997; Johnson, 2004). The methodology presents a qualitative focus with two phases: i) a study on representations of which participants were 14 first-year students distributed in three groups, and ii) a systematisation of the implementation of a didactic sequence focused on the restructuring of third-year students' representations. The results indicate that participants conceive foreign language mastery as systematic and discursive knowledge in real contexts of communication with native speakers, which is validated by the possibility of physical and symbolic transition to the culture where the language is spoken. Both learning and teaching are validated mostly by the proper use of productive skills. The systematization, in phase two, evidences that it is possible to incorporate students' representations in the teaching and learning processes. It is concluded that students' representations present contradictory elements, highlight writing as the utmost skill and point out formal aspects of language. In addition, learners identify virtual navigation and access to multimodal material as learning spaces outside the classroom which demand that they assume a protagonist role.

Keywords: translator education; teaching foreign languages; foreign language learners' social representations.

1. Introducción

El contacto entre diferentes lenguas en Chile es bastante limitado. En general, la mayor parte de la población es monolingüe y su contacto con lenguas extranjeras, como el inglés, el portugués y el japonés, está circunscrito al consumo de ciertos productos culturales (películas, videojuegos, canciones, anuncios). Dicha situación impone una serie de desafíos en la formación de traductores, pues difícilmente se pueden desarrollar las competencias traductorales (PACTE, 2000) si es que previamente no se generan las condiciones para un dominio avanzado de las lenguas objetos de especialización. A diferencia de lo que ocurre en Europa, el aprendizaje de lenguas ocupa un lugar fundamental en el currículum de las diversas carreras de traductores en el país. Congruentemente, la reflexión en torno a los enfoques de enseñanza de una lengua extranjera deviene en un tema fundamental, especialmente si se entiende tal aprendizaje en términos de una reconfiguración cultural e identitaria de los futuros traductores (Hecht y otros, 2005; Johnson, 2004; Orbe y Spellers, 2005).

En efecto, el aprendizaje de una lengua extranjera implica, por parte del profesor, reconocer la particularidad del contexto de enseñanza en términos lingüísticos, culturales y sociales; la posibilidad de considerar los rasgos singulares de los aprendices para desencadenar un proceso de transformación identitaria y social; y la reflexión sobre la práctica pedagógica con el fin de enriquecerla (Kumaravadivelu, 2006; Prabhu, 1990).

Concebir así el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera supone anticipar el impacto que pudieran tener los aspectos subjetivos propios de los aprendices. Dicha consideración está en la línea de superar la racionalidad técnica (Grundy, 1998) en la formación de traductores, reemplazándola por una aproximación cognitiva situada interculturalmente que concibe toda lengua como un vehículo privilegiado en la estructuración del mundo y en la configuración de la identidad tanto personal como profesional.

No obstante, en el ámbito hispánico, prácticamente no se ha indagado sobre los factores subjetivos de los aprendices de una lengua extranjera en un contexto de formación profesional. En efecto, al revisar los números de los últimos cinco años de las principales revistas especializadas en lingüística y pedagogía en Chile (*Onomázein*, *Signos*, *RLA*, *Literatura y Lingüística*, *Estudios Filológicos*, *Estudios Pedagógicos*), no hay artículos que indaguen sobre las representaciones que portan los futuros traductores sobre el aprendizaje de una lengua extranjera.

Entendiendo la representación como un conocimiento de sentido común construido a partir de la experiencia (Jodelet, 1988, 2008; Moscovici, 1979; Araya Umaña, 2002; Kornblit, 2007), interesa conocer cuáles son dichas representaciones en un grupo de estudiantes que ingresan a la carrera de Licenciatura de Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad

de Santiago de Chile. Este conocimiento se inserta en una línea de investigación orientada a la formulación de un planteamiento teórico y curricular sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto monolingüe. En consecuencia, se complementa dicha descripción con la sistematización de un diseño didáctico que aborda las representaciones de los estudiantes en una asignatura de lengua inglesa.

Dado que el propósito es considerar la subjetividad del aprendiz como un punto de vista clave en la enseñanza de lengua, se formuló un diseño cualitativo que supone comprender los sentidos asignados a la experiencia desde el discurso de los sujetos, generando un proceso de interacción entre análisis, teoría y diseño didáctico. En esta línea, emergieron algunos tópicos fundamentales destinados a la configuración de una referencia contextual en la cual insertar la descripción antes indicada. Por un lado, se abordan las prácticas que los estudiantes de traducción desarrollan como nativos digitales en el consumo de textos multimodales y el dinamismo cognitivo que tales prácticas generan. Por otro lado, se indaga en los desafíos que implica la formación de una competencia comunicativa intercultural en el aprendizaje de lenguas.

2. Marco teórico

2.1. Nativos digitales: qué son y cómo aprenden

Los estudiantes de traducción son parte de una generación que nació con posterioridad a 1995 y han crecido en un contexto de permanente renovación en las tecnologías de la información. De hecho, son sujetos que se caracterizan por un uso intensivo de la navegación y comunicación en contextos virtuales. En otras palabras, son lo que Prensky (2001) denomina nativos digitales. Según esta perspectiva, muchos de los jóvenes que ingresan a la universidad son nativos digitales acostumbrados a recibir información muy rápido, a realizar varias tareas en forma paralela y simultáneamente, a leer textos multimodales y a definir trayectorias aleatorias cuando se vinculan con hipertextos.

De acuerdo con Helpster y Enyon (2009), es posible distinguir entre nativos e inmigrantes digitales. Estos últimos corresponden a aquellas personas que aprendieron y se vieron obligados a usar internet y las tecnologías asociadas en una etapa adulta. Por lo tanto, en la infancia y adolescencia aprendieron con textos principalmente monomodales y siguiendo trayectorias lineales de lectura. No obstante, lo que diferencia a las nuevas generaciones como nativos digitales en contraposición con los inmigrantes digitales, más que el año de nacimiento, es la experiencia y capacidad de uso de las tecnologías. En términos más específicos, un nativo digital 1) proviene de un hogar con acceso a internet, 2) utiliza internet como primera fuente de información, 3) es capaz de realizar varias tareas a la vez en sus aparatos y 4) utiliza el internet para llevar a cabo una serie de tareas, particularmente aquellas relacionadas con el aprendizaje.

La interacción permanente en contextos digitales impacta en la configuración de una identidad personal y social, con valores y pautas de relación diferentes (normas de comunicación, turnos de habla, estrategias de cortesía, negociación de significados, gestión de acuerdos) a los de aquellos cuya participación en dichos contextos es esporádica o adquirida en edades tardías. La cultura digital implica un sistema de valores y expectativas condicionado por los procesos de globalización, postnacionalismo e individualismo (Deuze, 2006; Kress, 2010).

La cultura digital implica la interacción con plataformas que emiten perspectivas alternativas a las hegemónicas y que impactan en la reestructuración de las representaciones de sus participantes respecto del mundo, los diferentes estilos de vida y los modos en que se aprenden. Dicha reestructuración, Deuze (2006) la concibe en tres instancias, a saber:

1. La participación del usuario en el proceso de la construcción del significado.
2. La generación de formas consensuadas de entendimiento de la realidad.
3. La estructuración reflexiva de las propias visiones de la realidad.

Si bien estos tres puntos fueron escritos desde un punto de vista del periodismo, tienen un valor heurístico al momento de describir las representaciones que desarrollan jóvenes nativos digitales respecto del aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que ellos portan una serie de concepciones sobre la cultura de la lengua meta y sobre el rol que debiesen tener en la adquisición de la misma.

2.2. Nativo digital y consumo de textos multimodales

El texto multimodal es el resultado de un proceso de combinación de diferentes modos semióticos, de entre los cuales el lenguaje verbal es solo uno. Dicho texto se instala en el ámbito de una cultura dada y circula dentro de ella portando contenidos explícitos y subyacentes sobre el modo de concebir el mundo, al sujeto y la relación entre ellos (Kress, 2010; Kress y Van Leeuwen, 2001).

Dichos textos son consumidos, es decir, utilizados por los individuos para satisfacer necesidades de pertenencia e identidad. La interacción del sujeto con el texto multimodal implica un proceso de transformación de su propia subjetividad, dotándola de diferentes narrativas sobre la forma de concebir la vida, relacionarse con otros y la participación social. El texto multimodal posibilita, además, una lectura no lineal, la generación de diferentes recorridos de lectura y, congruentemente, un potencial de significación muchas veces impredecible.

En efecto, el texto multimodal se internaliza mediante un proceso de interpretación que supone la activación y reformulación del conocimiento previo. En consecuencia, cuando dicha interpretación se relaciona con el consumo de textos multimodales producidos en otras coordenadas lingüísticas y comunicativas, como una zona virtual de contacto entre culturas y lenguas diferentes entre sí, se produce un tránsito hacia nuevos modos de significación y comprensión del mundo. Dicho tránsito implica identificar, consciente o inconscientemente, tensiones entre ideas, creencias y emociones adquiridas y aquellas a las cuales se accede mediante las prácticas de uso de la tecnología, condicionando un proceso de reestructuración del saber y las prácticas discursivas.

2.3. La competencia comunicativa intercultural en un contexto virtual

El aprendizaje de una lengua trasciende los aspectos léxicos y gramaticales, puesto que supone la introyección de parámetros situacionales y pautas culturales que condicionan la adecuación de los enunciados susceptibles de ser emitidos para el logro de los propósitos del hablante en un contexto dado. Dicho conocimiento sobre el uso de la lengua y la habilidad para ponerlo en práctica en forma pertinente y efectiva es lo que Dell Hymes en la década del 70 denominó competencia comunicativa (Johnson, 2004; Byram, 1997). En este sentido, el dominio de una lengua implica factores cognitivos y pragmáticos cuya actualización está sujeta a múltiples variables, algunas de las cuales están en manos del hablante y otras lo exceden. Una de esas variables es la actuación en un contexto caracterizado por el contacto entre culturas diferentes, por lo cual Byram (1997) propuso ampliarla y denominarla competencia comunicativa intercultural, entendiendo que el hablante requiere adquirir y desarrollar una habilidad para el uso de la lengua en un contexto caracterizado por la pluralidad de identidades, estilos de vida y visiones de mundo (Rubio, 2009).

En esta línea, un sujeto que ha desarrollado una competencia comunicativa intercultural concibe su identidad y estilo de vida como una posibilidad de ser en construcción, mostrando una apertura consciente y una capacidad efectiva para mantener y valorar interacciones con sujetos con diversos modos de actuar, sentir, ser y pensar.

Si el sujeto corresponde a las características que definen a un nativo digital, el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural no requiere del contacto inmediato en una situación caracterizada por la sincronía y la copresencia. Los saberes que involucra tal competencia se pueden adquirir mediante la navegación virtual que proporcione una variedad de experiencias tanto de consumo como de interacción multimodal. Dicha navegación puede ser una oportunidad para descentrarse, facilitando con esto un proceso de autocuestionamiento desde diversas perspectivas y de apertura a la exploración de significados, creencias y conductas que enriquezcan los relatos con que se singulariza a sí mismo y a las culturas virtualmente conocidas.

3. Metodología

El enfoque del estudio es la investigación-acción con un alcance descriptivo. La investigación apunta a describir las representaciones sociales de estudiantes de traducción sobre aspectos ligados al aprendizaje de una lengua extranjera. La parte de acción es una sistematización global de un trabajo de aula que incorpora las representaciones sociales de los estudiantes en un curso de lengua inglesa.

En la investigación, se opta por un enfoque cualitativo. En concreto, se entrevistó a 14 estudiantes del primer año de la Licenciatura de Lingüística Aplicada a la Traducción distribuidos en tres grupos. La producción de información se efectuó mediante dos técnicas: la asociación libre de conceptos y una entrevista grupal semiestructurada. A los estudiantes se les plantearon cuatro conceptos a los cuales debían asociar palabras, términos, ideas, emociones, etc., por un minuto aproximadamente, a saber, dominio de una lengua extranjera (LE), aprendizaje de una LE, enseñanza de una LE y aprender una LE en Chile. La entrevista versó sobre tres tópicos: experiencia de aprendizaje de una LE, enseñanzas derivadas de dicha experiencia y la clase de LE.

El análisis se efectuó en cuatro fases diferenciadas entre sí de acuerdo con el grado de abstracción respecto de la información obtenida. La primera consistió en una lectura inicial de los conceptos y entrevistas transcritas con el fin de lograr un grado de familiarización con ellas. La segunda se orientó a la construcción de categorías para clasificar los conceptos y cada investigador analizó una entrevista y redactó un análisis preliminar lo más cercano a los datos para dar cuenta de los sentidos asignados por los propios entrevistados. En una tercera fase, se debatió sobre tales escritos relacionándolos entre sí, explicitando la racionalidad de sentido común que caracterizaba el discurso de los entrevistados. Finalmente, se efectuó una integración interpretativa de estos diferentes análisis de carácter descriptivo. Los anexos 1 y 2 muestran ejemplos de la generación de categorías para conceptos y entrevistas, respectivamente.

En relación con la acción, se realizó una sistematización global de un proceso de enseñanza del inglés en el sexto semestre de la carrera de traducción, orientado a la inclusión de las representaciones que los estudiantes traen al aula. El diseño curricular de dicho proceso de enseñanza se inicia con una encuesta *online* mediante Google Forms para conocer los intereses de los alumnos ligados a las habilidades, temas y aprendizajes deseados. Esta información se utiliza como insumo para analizar el programa y diseñar las secuencias didácticas y las evaluaciones correspondientes. Las secuencias didácticas se configuraron con la modalidad de taller para guiar la capacidad de autogestión y reflexión de los estudiantes, considerando el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural que exigiera la navegación virtual. Para evaluar esta propuesta, se solicitó a los estudiantes que respondieran una encuesta de aula. Ejemplos de las preguntas de ambos cuestionarios se pueden encontrar en los anexos 3 y 4.

4. Resultados

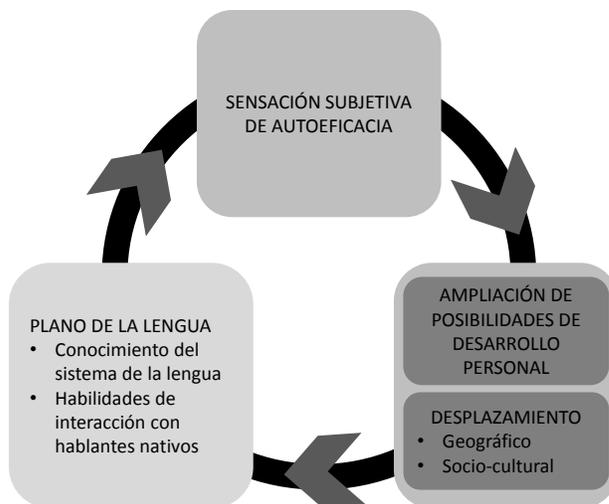
4.1. Las representaciones de los estudiantes de primer año de traducción sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera

Los estudiantes conceptualizan el dominio de una lengua aludiendo a tres esferas de conocimiento y actuación que interactúan entre sí, reforzándose mutuamente: la lengua, el desarrollo personal y la subjetividad. En el plano de la lengua, manejarla significa saber cómo funciona (apropiación del léxico y de las normas gramaticales propias del sistema) y saber utilizarla en contextos reales de diálogo con hablantes nativos. En el ámbito del desarrollo personal, el manejo de la lengua se concibe como una oportunidad de desplazamiento tanto físico como cultural. El desplazamiento físico se relaciona con la oportunidad de viajar y conocer otros países; el desplazamiento cultural, con el tránsito e inserción en otras realidades caracterizadas por pautas de significación y relación diferentes de las propias. La concreción de dicho desplazamiento, por su parte, enriquece e incorpora prácticas discursivas que potencian la sensación de dominio de la lengua y que contribuyen a un uso más natural de la misma. Paralelamente, legitima a quien asume el rol de enseñar dicha lengua. En el plano subjetivo, el mejoramiento del saber lingüístico y discursivo, así como las eventuales posibilidades de desplazamiento físico y cultural, generan un sentimiento de autoeficacia, una sensación positiva de saber hacer, valorar las propias capacidades e imaginar oportunidades de realización personal. La percepción creciente de esta sensación, por su parte, impacta en la motivación por enriquecer el conocimiento lingüístico y en el logro de oportunidades de desplazamiento.

Las visiones de los entrevistados sobre el dominio de una lengua extranjera se ha sintetizado en la figura 1.

FIGURA 1

Representación subyacente en el discurso de los estudiantes de primer año de traducción respecto del dominio de una lengua extranjera



En otras palabras, de acuerdo con los entrevistados, el individuo que aprende a manejar una lengua distinta de su lengua materna experimenta un proceso de transformación cognitiva, emocional y social que enriquece su proyecto de vida. En consecuencia, la noción de dominio de una lengua extranjera se conceptualiza en términos de un sujeto que se ha hecho competente para interactuar en diversos contextos y con diferentes fines. Dicha noción se constituye en el parámetro desde el cual evaluar el propio aprendizaje, la capacidad de enseñanza de un profesor de lengua y la calidad de la clase de lengua.

En relación con el aprendizaje de una lengua extranjera, según los entrevistados, este es un proceso gradual de apropiación que los acerca a su concepción de dominio, lo cual exige un compromiso personal traducido en una actitud de disciplina y dedicación. Estas actitudes se proyectan en dos planos: el compromiso con la práctica constante y el consumo de textos multimodales (películas, videos, canciones, seriales, etc.), es decir, aprender una lengua implica la adquisición de un hábito ligado al contacto y uso de dicha lengua. La práctica entendida como ejercitación permanente es el fundamento para la memoria y la comprensión de los elementos léxicos y gramaticales, que, según los entrevistados, serían aspectos centrales. El consumo multimodal constituiría el escenario de práctica y evaluación de lo aprendido.

Si bien en el aprendizaje de una lengua extranjera las habilidades de recepción son importantes, los entrevistados miden su avance por las habilidades de producción oral y escrita, las cuales permiten identificar obstáculos y fortalezas. Subyace en el discurso de los entrevistados una relación de causalidad entre el compromiso personal traducido en hábitos de estudio y consumo cultural, y el dominio verificado en la capacidad de producción.

Coherentemente con lo anterior, los entrevistados describen una experiencia de aprendizaje autogestionado realizado mediante la navegación en internet. Dicha experiencia tiene como referencia la lengua inglesa, cuyo aprendizaje se percibe como una necesidad dada la relevancia que tiene a nivel internacional: el manejo del inglés implica una ampliación de las posibilidades de consumo cultural, de desplazamiento y de logro de un mejor futuro personal. El relato de dicha experiencia se sitúa en un contexto signado por aspectos positivos y negativos. En una perspectiva global, lo positivo se asocia con el hecho de que aprender inglés implica ampliar oportunidades y lo negativo con que dicho aprendizaje se realiza en un contexto monolingüe que impone limitaciones al ejercicio de habilidades de producción.

En general, los entrevistados visualizan dos espacios de aprendizaje de la lengua inglesa: los institutos particulares e internet. En esta línea, la escuela queda descartada como espacio de aprendizaje. En efecto, existe la tendencia en los estudiantes entrevistados a considerar el aprendizaje escolar del inglés como negativo, debido a que dicha experiencia se caracteriza por la repetición de contenidos gramaticales muy básicos, la práctica de ejercicios sin sentido, la presencia reiterativa de ciertos contenidos. En síntesis, la emoción que se instala en el aprendizaje escolar del inglés es el aburrimiento. Por el contrario, el aprendizaje tanto en los

institutos particulares como en internet se marca positivamente. La enseñanza de los institutos potencia el dominio progresivo de la lengua, porque las estrategias metodológicas y las prácticas del idioma favorecen un ritmo de aprendizaje acelerado. No obstante, su acceso es restringido por razones económicas.

Esta visión sitúa la experiencia de aprendizaje del inglés por parte de los entrevistados en un contexto signado por las carencias de acceso, ya sea por razones económicas en el caso de los institutos o debido a factores metodológicos en la escuela.

Es importante hacer notar que, en el discurso de los estudiantes de primer año de traducción, ellos ingresan a la carrera con una experiencia de aprendizaje autogestionado del inglés mediante la navegación en internet, lo cual les ha exigido disciplina y dedicación. El principal obstáculo de este aprendizaje es que se realiza sin contar con una guía para evaluar la calidad de las páginas visitadas. En este sentido, internet es un espacio abierto, accesible, pero presenta una serie de aspectos negativos, como la baja calidad de la escritura, el uso excesivo de modismos, errores de ortografía, el acortamiento de palabras. En cambio, dentro de los facilitadores, estaría lo que los entrevistados denominan *grammar nazis*, personas dedicadas a corregir errores formales presentes en las páginas virtuales que visitan, es decir, individuos que cuentan con un buen dominio del idioma inglés y que censuran y estigmatizan el uso formalmente inadecuado de dicha lengua.

Al relatar esta experiencia de aprendizaje, subyace la necesidad de contar con un parámetro de corrección. La ausencia de este genera una percepción bastante crítica sobre el dominio que tienen de la lengua. Por un lado, valoran la disposición personal para la práctica regular, fundamentalmente de la capacidad de recepción auditiva y escrita. Por otro, perciben la carencia de desarrollo de sus habilidades de producción agravada por la interacción cotidiana en un contexto monolingüe. En definitiva, los aspectos positivos de su aprendizaje autogestionado del inglés se relacionan con el desarrollo de un amplio bagaje léxico; los aspectos negativos, con el bajo dominio de los aspectos formales (gramática y dicción).

En síntesis, los estudiantes entrevistados expresan una percepción ambivalente del dominio logrado, pues vivencian emociones que refuerzan la voluntad y el disfrute por aprender, pero experimentan cierto nerviosismo cuando tienen que expresarse oralmente.

Respecto de la enseñanza formal de una lengua extranjera, los entrevistados enfatizan como eje clave una interacción activa y permanente, en la cual tendrían preeminencia las habilidades de producción. Desde esta perspectiva, un buen docente es aquel sujeto que domina la lengua (concebida como conocimiento del sistema y habilidades de interacción con hablantes nativos complementado con experiencia de desplazamiento a países en que dicha lengua se habla) y que cuenta con habilidades de enseñanza (capacidades pedagógicas y habilidades comunicativas) para la creación de situaciones de aprendizaje centradas en la práctica en situaciones de interacción con otros.

Para los entrevistados, el conocimiento y uso de la lengua del profesor no se reduce solo al registro culto-formal, sino que al manejo de una diversidad de registros, incluso aquellos considerados informales o poco cultos. En este sentido, cuando un buen profesor facilita el incremento léxico de los aprendices, considera las situaciones concretas en que dichas palabras se utilizan y que condicionan su adecuación. Para enseñar contextualmente el vocabulario, los entrevistados consideran que el profesor debe estar familiarizado con la cultura. En otras palabras, el conocimiento de la lengua se imbrica con el conocimiento de la cultura ligada a diferentes contextos de uso.

El manejo de herramientas pedagógicas posibilita un buen “traspaso” de la lengua meta. En esta línea, es posible postular que los estudiantes portan una representación de la comunicación didáctica un tanto unidireccional que, en algunos momentos, tiende a concebir la lengua como un objeto concreto de ser transmitido, traspasado por la acción de un buen docente.

Aunque parezca contradictorio, dado que el dominio de la lengua los estudiantes entrevistados lo asocian a la producción oral y escrita, existe una visión un tanto peyorativa del desarrollo de la escritura en el aula, cuya causa podría estar relacionada con las prácticas escolares que han vivido.

Finalmente, según los entrevistados, un buen profesor vivencia emociones positivas (pasión, gusto, felicidad, entusiasmo por la labor de enseñar una lengua distinta de la propia), cuya potencialidad es impactar las emociones de sus estudiantes para impulsarlos a comprometerse con el aprendizaje. En este sentido, la vocación se conceptualiza fundamentalmente desde la emoción que anima la interacción pedagógica; subyace la idea de que esta implica la capacidad de contagiar emocionalmente a los aprendices para potenciar la interacción y la práctica personal.

En definitiva, el discurso de los estudiantes evidencia una visión un tanto idealizada de la labor del docente y de los dispositivos de ayuda configurados por este, a los cuales se les atribuye un rol relevante en el aprendizaje. Esto es un tanto contradictorio con la experiencia de aprendizaje autogestionado en internet que han realizado de la lengua inglesa, cuyo motor ha sido el deseo de lograr prácticas exitosas de consumo multimodal. Desde esta perspectiva, cuando el aprendizaje se realiza en un contexto formal, se legitima al profesor con el rol de facilitar la apropiación de la cultura meta de la cual se quiere ser parte.

En relación con el aprendizaje, los entrevistados enfatizan la valoración del error como oportunidad de aprendizaje, pues abre un espacio para la puesta en acción de dispositivos de ayuda por parte del docente. La corrección empática del docente reforzaría la disposición de los estudiantes para asumir el riesgo de manifestar sus errores.

La valoración del error como oportunidad de aprendizaje está condicionada por la automotivación y el compromiso personal con el estudio y la práctica regular del idioma por

parte del aprendiz. Los entrevistados conciben la automotivación como una disposición subjetiva que impulsa la voluntad y posibilita que el aprendizaje devenga en algo entretenido. La motivación sería un “hambre de conocimiento” que potencia la participación, aunque ella implique riesgos de equivocarse o cometer errores.

El compromiso personal con el estudio y la práctica regular se conceptualiza como disposiciones a la acción y un conocimiento de carácter metacognitivo: la disposición se evidencia en la perseverancia; el conocimiento metacognitivo se expresa en el reconocimiento del tipo de memoria que cada uno posee (auditiva o visual), del estilo propio de aprendizaje y de las estrategias más eficaces para aprender.

Si bien dicho compromiso personal tiene un cariz positivo, también puede ser fuente de estrés, nerviosismo y agobio cuando los tiempos de aprendizaje se prolongan. En esta línea, el aprender una lengua involucraría una evaluación permanente del progreso logrado. A mayor percepción de capacidad y avance, se destacan los aspectos positivos del compromiso personal. Cuando la percepción de capacidad es menor y el avance es lento, se potencian los elementos negativos antes mencionados (estrés, nerviosismo, agobio). Es importante señalar que estas emociones negativas tienen el potencial de paralizar el aprendizaje, pero en el discurso de los entrevistados se recalca la necesidad de mayor voluntad para superarlas (ver figura 2).

FIGURA 2

Representación subyacente en el discurso de los estudiantes de primer año de traducción respecto de la enseñanza de una lengua extranjera



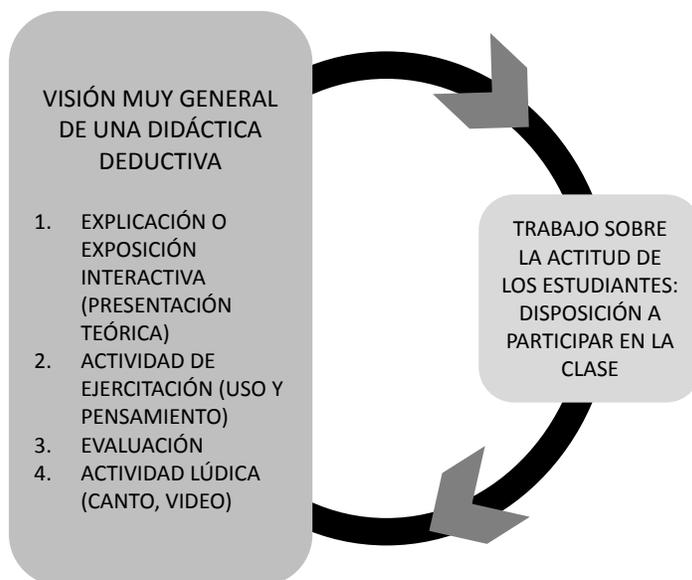
Cabe destacar que los estudiantes entrevistados conciben la clase de lengua como el trabajo del docente que pone en acción una didáctica de tipo deductivo con un trabajo permanente sobre la actitud de los estudiantes con el fin de involucrarlos.

La visión de la didáctica es muy general y se centra en un método fundamentalmente deductivo estructurado en cuatro partes: una explicación o exposición interactiva del docente, la ejercitación de lo explicado como una posibilidad de usar la lengua y pensar en ella, una evaluación y una actividad lúdica orientada al entretenimiento de los estudiantes (canto, video). Respecto de cada uno de estos pasos metodológicos, no se describe a qué se orientan (forma gramatical, pronunciación, construcción de significado); su explicación es más bien abstracta y un tanto superficial.

El trabajo sobre la actitud de los estudiantes se concibe como un proceso de estimulación permanente para favorecer su participación y compromiso personal con el aprendizaje, lo cual implica centrarse en el diseño de situaciones estructuradas divertidas, didácticas y activas orientadas a la satisfacción de los intereses y motivaciones de los estudiantes. En esta línea, el docente debiera aprovechar las oportunidades ofrecidas por el entorno, de tal manera de explorar otros espacios de clases fuera del aula. Esta representación de la clase de lengua se ha sintetizado en la figura 3.

FIGURA 3

Representación subyacente en el discurso de los estudiantes de primer año de traducción respecto a la clase de lengua



Dicha representación tiene obstáculos y facilitadores. En el plano de los obstáculos, si bien los estudiantes reconocen el potencial didáctico de la tecnología, la rutinización del uso de

PPT y videos puede atentar contra el buen desarrollo de la clase en la medida que inhibe y desincentiva la participación. En otras palabras, en el discurso de los estudiantes entrevistados se apela al hecho de que el profesor utilice la tecnología con una función clara y estimulante de la participación. Así, la tecnología deviene en un facilitador cuando se la incorpora con un sentido funcional a la interacción.

En el plano de los facilitadores, los estudiantes conciben una clase estructurada sobre la base de sus intereses. Esto implica que el profesor debe esforzarse por conocer sus motivaciones y responder a ellas mediante la configuración de situaciones de aprendizaje caracterizadas como divertidas, didácticas y activas. Para tal efecto, el profesor debiera aprovechar las oportunidades que le ofrece el entorno.

En síntesis, es interesante constatar que, al referirse a la clase de lengua, todas las expectativas de los entrevistados se ponen en la acción del docente y se le asigna al aprendiz una actitud reactiva que es un tanto contradictoria con el relato de su propia experiencia de un aprendizaje autogestionado del inglés. Pareciera ser que, al situarse en el contexto de la educación formal, actualizan una representación muy directiva de las prácticas didácticas.

4.2. Las representaciones de los estudiantes en el diseño de una experiencia didáctica

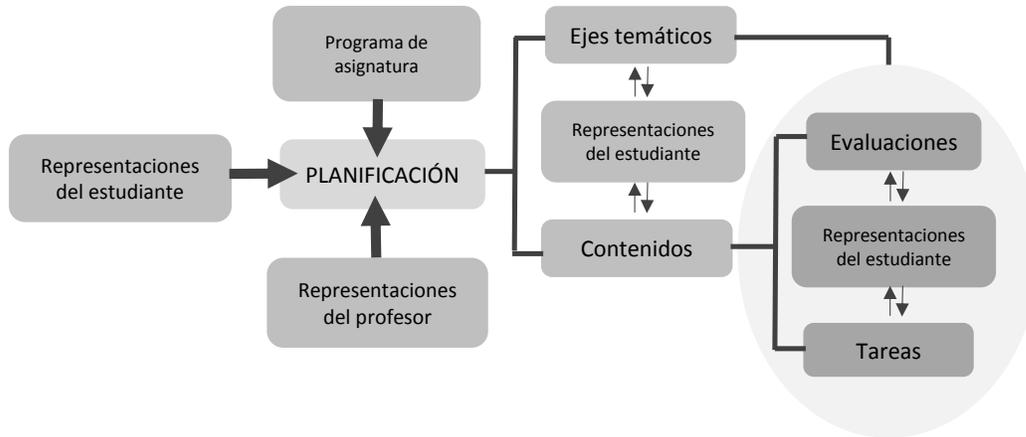
El diseño de las secuencias didácticas para el aprendizaje de la lengua inglesa consideró la integración coherente de algunos elementos identificados en el análisis de las representaciones de los estudiantes de primer año, bajo el supuesto de que eran parte del perfil que caracteriza a los estudiantes de traducción. Estos elementos son a) la experiencia de aprendizaje autogestionado vivenciada por los estudiantes, b) sus prácticas de consumo multimodal, c) la problematización respecto de las representaciones de los tópicos tratados en la clase y d) las competencias digitales.

La experiencia desarrollada apuntó a superar una perspectiva tradicional de ocupar las representaciones de los estudiantes como insumo. La figura 4 muestra cómo este insumo fue clave para configurar el proceso en su totalidad (ver figura 4).

Como se muestra en la figura, se situó las representaciones de los estudiantes a lo largo de todo el proceso de planificación y se les asignó la función de informar el diseño y conjugación de sus diversos componentes. Esto apunta a generar una situación de aprendizaje que impacte en la reestructuración de las representaciones. En efecto, las representaciones previas pueden desaparecer, reformularse o fortalecerse mediante la construcción de significados colectivos en la dinámica de clase de lengua extranjera. En este proceso, los ejes temáticos operan como articuladores entre las evaluaciones del curso y las tareas que apun-

FIGURA 4

Influencia de las representaciones de estudiantes en el proceso de planificación



tan a desarrollar esta competencia intercultural. Cuatro son los principios que operan en la interacción didáctica: i) el logro de un rol activo del estudiante en su proceso de aprendizaje mediante la integración y uso significativo de herramientas, habilidades y experiencias acumuladas en su rol como nativo digital; ii) la articulación de la participación en entornos virtuales con la presencia sistemática en la sala de clases; iii) la identificación y uso de las representaciones de los estudiantes respecto de los contenidos lingüísticos, las habilidades a desarrollar y las temáticas seleccionadas; iv) la utilización con sentido de herramientas tecnológicas y plataformas virtuales en un contexto de aprendizaje, lo cual supone ligar dicho uso a necesidades específicas de los cursos como respuesta a decisiones pedagógicas reflexivas por parte del docente.

Para partir, se estableció, como análisis de una encuesta aplicada al curso, que los estudiantes expresan una clara preferencia por elementos que evidencian su consumo multimodal en la lengua inglesa, tales como películas, animé, juegos de video, libros, música. Desde el punto de vista lingüístico, los estudiantes demandan el aprendizaje de gramática avanzada y el uso preciso del léxico en diferentes contextos. En términos de habilidades comunicativas, privilegian la redacción de propuestas, ensayos y artículos. En otras palabras, el parámetro de dominio fundamental lo estructuran sobre la producción escrita.

Con esta información, se analizó el programa de la asignatura, cuyo resultado de aprendizaje apunta al logro de competencias lingüísticas a nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Council of Europe, 2001), y los ejes temáticos del texto de estudio “Masterclass Proficiency” (Gude, Rogers y Duckworth, 2012): psicología y el mundo laboral, idioma y cultura, asuntos financieros, y peligro y seguridad. En cuanto a los contenidos gramaticales, se establece el estudio de la voz pasiva, estructuras para énfasis, inversión estilística, lenguaje indirecto, pasivos para reportear y modalidad en varios usos.

Es relevante mencionar que la asignatura impartida corresponde al sexto nivel, momento en que se inicia el ciclo profesional de formación de traductores con una práctica inicial de 60 horas en un entorno formal.

Con estas consideraciones, se procedió al diseño de evaluaciones como hitos principales del curso. En dicho diseño se establece una progresión en el traspaso del control y el desarrollo de una mayor autonomía por parte de los alumnos (Biggs, 2012) con el fin de poner en práctica un enfoque constructivista en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Las evaluaciones responden a las representaciones de los alumnos en cuanto a cómo se mide la competencia real de una lengua: todas las evaluaciones se basan en la producción oral y escrita como indicador de dominio de la lengua meta. Asimismo, la graduación de las tareas evaluativas, bajo un enfoque por tarea (Estaire, 1990; Ellis, 2003; Singer, 2016), se orienta a que los alumnos produzcan textos multimodales cada vez más complejos. En dicho proceso se sitúa al alumno como agente principal y gestor de su aprendizaje. Los textos producidos fueron: entrevista laboral, ensayos sobre traducción, presentación grabada sobre atracciones culturales regionales de Chile, video sobre situaciones temáticas en Santiago, ensayo formal sobre temas anteriores.

Tanto la presentación grabada como el video apuntan al análisis, reflexión y reestructuración de las representaciones que los alumnos tienen sobre la cultura chilena, culturas angloparlantes y sí mismos, facilitando así la toma de conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural que debiera caracterizar la labor del traductor. La presentación grabada consistió en la creación de un *tour* comercial en una ciudad distinta a Santiago de Chile para un grupo de turistas angloparlantes de un origen y edad escogido al azar de un grupo de posibilidades dadas por el profesor, lo que generó el espacio para problematizar las representaciones sociales que ellos portaban al respecto. Paralelamente, los alumnos debían indagar sobre el lugar de destino, así como sobre el lugar del que provenían los turistas, y anticipar posibles problemas culturales. La tarea final incluía el desarrollo de un video reportaje formal sobre alguno de los ejes temáticos en la ciudad de Santiago con un público meta angloparlante. Estos procesos de negociación colectiva permiten que las representaciones de los alumnos emerjan y tengan un rol importante en el desarrollo de la tarea y, más importante, la discusión generada en esta dinámica por tareas promueve el dinamismo cognitivo. Como resultado, se genera una nueva identidad propia ante los temas, la lengua propia y la lengua meta; esto es, se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

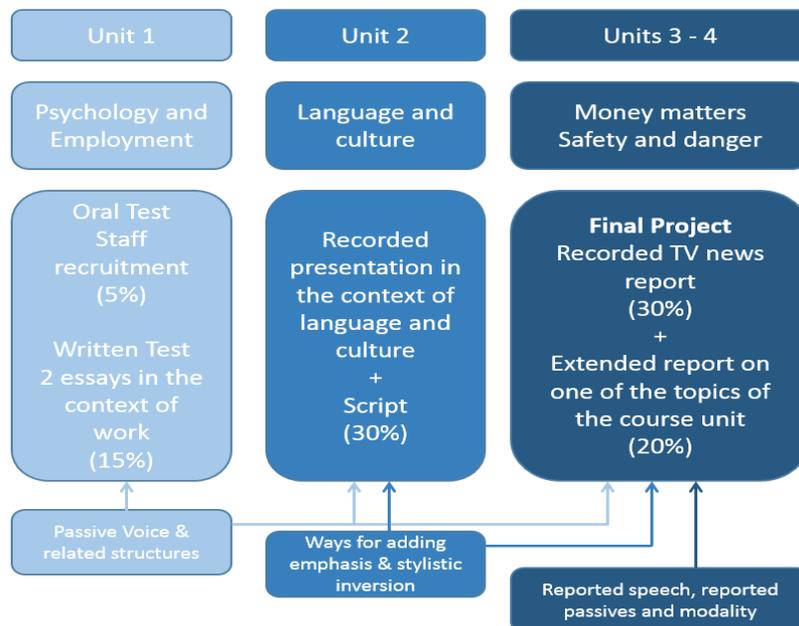
Asimismo, las clases incluyeron actividades destinadas a desarrollar las habilidades y competencias necesarias para poder cumplir con cada una de las evaluaciones dentro de cada módulo. De este modo, se integran de manera natural las habilidades que los alumnos traen a la sala de clases como la posibilidad de crear y editar videos e imágenes en diferentes

tipos de *software*, así como la posibilidad de compartirlo y generar colectivamente el conocimiento mediante la interacción en una plataforma wiki. Esto, sumado al enfoque por tareas que enlaza la secuencia y la articula en base a ejes temáticos, permite 1) un ambiente que considera la natividad digital de los estudiantes, sus habilidades, intereses, y 2) un ambiente que los alumnos pueden generar a su ritmo junto con sus pares tanto en el aula como fuera de ella.

Considerando la inclusión de competencias digitales y previendo dificultades en su uso, se implementaron talleres de apoyo para la selección y uso adecuado de *software* en las diferentes fases de desarrollo de las tareas. En concreto, se contempló una fase de diagnóstico para saber qué habían realizado los alumnos hasta ese taller, un análisis crítico de las rúbricas de evaluación para utilizar dichos criterios como lineamientos para enmarcar el trabajo; posteriormente las tareas se iniciaban desde aspectos generales hasta los más específicos mediante un proceso de selección, argumentación y descarte de ideas. Este proceso culminaba con una propuesta de trabajo que respondía a todos los requisitos formales de la evaluación y concluía con una planificación realista para sistematizar el trabajo en el plazo restante antes de la entrega final estipulada en el programa. Lo anterior garantiza que el diseño curricular no incluya tecnología por la mera tecnología, sino que exista un proceso de pensamiento crítico y análisis por parte de los alumnos para determinar qué les servirá para cumplir con su evaluación junto con todos los fundamentos asociados. La figura 5 muestra una síntesis de la construcción de esta asignatura utilizando los principios identificados al inicio de esta sección.

FIGURA 5

Propuesta de sistematización de curso de Lengua Inglesa VI



Al finalizar la puesta en práctica de este diseño didáctico, los alumnos completaron una encuesta. En esta, rescatan el uso y la variedad de material multimedial, la posibilidad de expresar y reestructurar sus representaciones sobre los temas, la metodología centrada en su aprendizaje y el nivel de exigencia en las evaluaciones. También mostraron una recepción muy positiva de las actividades diseñadas.

Por otra parte, mencionaron tres elementos que podrían mejorarse en versiones posteriores del curso: i) el compromiso de los alumnos con la asignatura, lo cual se declara como clave para una mejora en el idioma; ii) el aumento de la producción escrita; iii) la disminución de la cantidad de videos a realizar, ya que, a su juicio, excedía el tiempo de trabajo autónomo considerado en la asignatura.

5. Conclusiones

Los estudiantes, al ingresar a su formación profesional, cuentan con un parámetro de dominio de la lengua meta desde el cual evalúan su quehacer como aprendices, el proceso de enseñanza y la calidad docente. Dicho parámetro contempla un conocimiento del sistema de la lengua que se valida en la interacción con hablantes nativos mediante habilidades de producción. En este sentido, el dominio se relaciona con la adecuación comunicativa que se logra mediante un proceso de inserción tanto físico como simbólico en la cultura de la lengua meta.

Como aspecto facilitador del dominio de la lengua está la disposición personal al contacto con la cultura de la comunidad lingüística mediante la navegación virtual y el consumo multimodal. No obstante, dicho contacto tiene una importante limitación: solo se relaciona con habilidades de recepción y no con las de producción oral y escrita, que, en la visión de los entrevistados, serían más relevantes.

Cuando se trata de potenciar el dominio mediante la producción oral y escrita de la lengua meta, los estudiantes apelan a la necesidad de un referente experto; el no tenerlo hace que experimenten una actitud de inseguridad frente al manejo logrado de la lengua.

Las representaciones de los estudiantes contienen algunos elementos contradictorios: una experiencia de aprendizaje autogestionado versus una concepción unidireccional de la didáctica y una visión idealizada del quehacer del docente; una relevancia de la producción escrita como parámetro de dominio versus una visión un tanto peyorativa de la escritura en el aula.

Coherentemente con las representaciones de los estudiantes de primer año, los de tercer año relevan la producción escrita como un elemento clave en la configuración de una secuencia didáctica, poniendo hincapié en los aspectos formales. En esta línea, destacan la navegación virtual y el acceso a material multimodal como espacios de aprendizaje fuera del aula, evidenciando un importante nivel de protagonismo en la realización de tareas de aprendiza-

je. En otras palabras, la experiencia didáctica, realizada sobre la base de la problematización de las representaciones de los estudiantes, valida un enfoque centrado en la acción orientado a desescolarizar la clase de lengua.

En términos de avanzar en la configuración de un modelo dinámico de aprendizaje de lenguas para estudiantes de traducción, se destacan los siguientes principios:

1. El enfoque por tareas facilita la adquisición de una competencia comunicativa intercultural, pues genera espacios para objetivar y problematizar las representaciones que los estudiantes tienen sobre el aprender, los temas abordados y la cultura de la lengua meta.
2. El aprendizaje de la lengua es una actividad situada que impacta en la reestructuración de las representaciones de los estudiantes en la medida que interpela su protagonismo mediante el diseño y producción de textos multimodales.
3. El profesor acompaña el proceso facilitando criterios para la selección y uso de recursos tecnológicos y presentándose como un referente que corrige empáticamente.
4. El profesor genera un clima que posibilita concebir la didáctica de la lengua como una práctica discursiva culturalmente situada y con sentido.
5. La conexión de las representaciones que portan los estudiantes con sus competencias digitales potencia la percepción de logro y la asignación de utilidad de lo aprendido.

6. Bibliografía citada

ARAYA UMAÑA, Sandra, 2002: *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, San José de Costa Rica: Flacso.

BIGGS, John, 2012: *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid: Narcea.

BYRAM, Michael, 1997: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

COUNCIL OF EUROPE, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, New York: Cambridge University Press.

DEUZE, Mark, 2006: "Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture", *The Information Society: An International Journal* 22, 63-75.

ELLIS, Rod, 2003: *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.

ESTAIRE, Sheila, 1990: "La programación de unidades didácticas a través de tareas", *Cable: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 5, 28-39.

GRUNDY, Shirley, 1998: *Producto o praxis del currículum*, Madrid: Ediciones Morata.

GUDE, Kathy, Lois ROGERS y Michael DUCKWORTH, 2012: *Cambridge English Proficiency (CPE) Masterclass: Students Book with Online Skills and Language Practice*, Oxford: Oxford University Press.

HECHT, Michael, y otros, 2005: "The Communication Theory of Identity: Development, Theoretical Perspective, and Future Directions" en William GUDYKUNST (ed.): *Theorizing about Intercultural Communication*, California: Sage Publications, 257-278.

HELPSPER, Ellen, y Rebecca ENYON, 2009: "Digital natives: where is the evidence?", *British Educational Research Journal* 36, 1-18.

JODELET, Denise, 1988: "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en Serge MOSCOVICI (ed.): *Psicología social, II. Pensamiento y vida social*, Barcelona: Paidós, 469-494.

JODELET, Denise, 2008: "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y Representaciones Sociales* 5, 32-63.

JOHNSON, Marysia, 2004: *A Philosophy of Second Language Acquisition*, New York: Vail Ballou Press.

KORNBLIT, Ana Lía, 2007: *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, Buenos Aires: Biblos.

KRESS, Gunther, 2010: *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*, New York: Routledge.

KRESS, Gunther, y Theo VAN LEEUWEN, 2001: *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, London: Arnold.

KUMARAVADIVELU, Bala, 2006: *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah, NJ: Routledge.

MOSCOVICI, Serge, 1979: *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Editorial Huemul.

ORBE, Mark, y Regina SPELLERS, 2005: "From the Margins to the Center: Utilizing Co-Cultural Theory in Diverse Contexts" en William GUDYKUNST (ed.): *Theorizing about Intercultural Communication*, California: Sage Publications, 178-192.

PACTE, 2000: "Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems of a research project" en Allison BEEBY, Doris ENSINGER y Marisa PRESAS (eds.): *Investigating translation*, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 99-116.

PRABHU, N. S., 1990: "There is No Best Method – Why?", *TESOL Quarterly* 24, 161-176.

PRENSKY, Marc, 2001: "Digital natives, Digital immigrants", *NCB University Press* 9, 1-6.

RUBIO, Manuel, 2009: “El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente”, *Estudios Pedagógicos* 35, 273-286.

SINGER, Néstor, 2016: “A Proposal for Language Teaching in Translator Training Programmes Using Data-Driven Learning in a Task-Based Approach”, *International Journal of English Language & Translation Studies* 4, 155-167.

7. Anexos

ANEXO 1

Ejemplo de construcción de categorías a partir de los conceptos escritos por los entrevistados

CONCEPTO	AGRUPACIÓN DE CONCEPTOS (FRECUENCIA)	RASGO COMÚN DE LA AGRUPACIÓN	CATEGORÍA
Dominio de una lengua extranjera	Viajar (4), otros países (2), conocer países (2)	Desplazamiento geográfico	Ampliación de capacidades personales
	Conocimiento cultural (3), cultura (3), política (1), otra cultura (1)	Desplazamiento sociocultural	
	Dominio total de la lengua (3), Conocimiento lingüístico(2), conocer la lengua (2), gramática (2), vocabulario(2), traducción (1)	Conocimiento lingüístico	Competencia comunicativa
	Comunicación (3), diálogo (3), hablar(3), escritura (3), fluidez (1), entender (1), comprender (1)	Interacción con otros	
	Habilidad (1), sentirse inteligente (1), se siente bien (1), sueño (1), enseñar (1), difícil (1)	Sensaciones subjetivas	

ANEXO 2

Ejemplo de construcción de categorías a partir de enunciados emitidos por los entrevistados

CATEGORÍA: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA	
Ejemplo de enunciados	Etiqueta: atributo
yo al menos en el colegio he tenido experiencia, pero en sí no era muy buena (g1:1)	Experiencia escolar: • Deficiente calidad
Yo no podía aprender bien idioma en el colegio... uno llega al colegio y ahí, obviamente, un profesor te empieza a guiar sobre lo que sería la gramática (g1:2)	Experiencia escolar: • Baja percepción de aprendizaje • Enfoque gramatical

El colegio igual al principio fue obviamente un soporte, lo básico y, por lo menos en la media, yo siendo que mi profesora no era buena... repetíamos muchos las unidades, por ejemplo, no sé po... pasado continuo, el presente participio y eso por todos los años, por toda la media y yo ya los sabía (g1:3)	Experiencia escolar: • Deficiente calidad • Reiteración de contenidos
Lo que me enseñaban en el colegio era así ultra básico y además, los métodos como de enseñanza no eran los mejores (g2:1)	Experiencia escolar: • Deficiente calidad
En el instituto en un semestre como que aprendí todo lo que no había aprendido en diez años en el colegio (g2:1)	Experiencia escolar: • Deficiente calidad
Yo solo tenía el inglés que me enseñaron en el colegio, pero no podíamos ir avanzando tan rápido, porque ... como cada uno tiene una manera distinta de aprender, entonces, de repente podíamos estar tres semanas, dos semanas en un mismo tema y eso se volvía reiterativo (g2:4)	Experiencia escolar: • Baja percepción de aprendizaje • Reiteración de contenidos
Donde más he aprendido es por internet... porque casi todas las series son extranjeras... el primer idioma que lo traducen siempre es el inglés, salen al tiro en inglés (G1:1)	Autoaprendizaje: • Consumo audiovisual • Navegación en internet
Igual me pasó con los juegos, con las películas y con las canciones. Entonces como que estaban ligadas sí o sí, porque toda la música que me gustaba y me gusta es en inglés. Entonces sí o sí estaba obligada a entender lo que decían... porque no tiene gracia cantar una cosa y no saber que estoy cantando... Con los juegos también me pasó (G1:2)	Autoaprendizaje: • Consumo audiovisual • Motivación intrínseca
Fue más por mi cuenta, porque tampoco es como que mi papá hable inglés o mi familia, nadie habla inglés o ni siquiera entienden (G1:2)	Autoaprendizaje: • Motivación intrínseca
Fue más porque empecé a leer más cosas en inglés, porque claro las cosas salen antes en inglés, entonces los mangas también están en inglés y yo me ponía a leer en inglés y, claro, palabra que no entendía la buscaba (G1:3)	Autoaprendizaje: • Consumo audiovisual • Navegación en internet • Motivación intrínseca
Un obstáculo muy grande es frecuentar sitios en inglés que tengan un mal uso de su propio idioma, por ejemplo, muchas veces en foros los comentarios hay persona que escriben en inglés, pero lo escriben mal, entonces si uno se enfrenta a eso sin tener un conocimiento previo de, por ejemplo, la gramática o la estructuras del inglés te dificulta porque te quedas con eso y tú asumes que eso está bien (G1:2)	Autoaprendizaje: • Navegación en internet • Calidad de los sitios visitados • Falta de parámetros de evaluación
Yo siento que o que tengo es como un desorden de lo aprendido, porque entiendo, así, a lo que va cuando me explican, pero no sé diferenciarlo (G2:4)	Autoaprendizaje: • Actitud frente a lo aprendido
El inglés que aprendí yo, más que nada, fue por mi cuenta, por motivación personal, porque... por querer saber más, por querer entender. Entonces, me ponía a ver películas, buscaba documentos en inglés e intentaba traducirlos, intentaba entender lo que más pudiese... porque yo he buscado recursos... información en internet. Ahora el internet es tan amplio... hay muchas opciones digitales para poder aprender un idioma (G2:5).	Autoaprendizaje: • Motivación intrínseca • Consumo audiovisual • Navegación en internet
Para mí el inglés al principio fue como que ... me gustaban muchos los juegos de videos, entonces, para poder entender los juegos tenía que aprender inglés y era ese mi objetivo principal para poder jugar tranquilo (G2:6)	Autoaprendizaje: • Consumo audiovisual • Motivación intrínseca

ANEXO 3

Dimensiones y criterios de la encuesta aplicada a los alumnos al inicio del curso

DIMENSIÓN	CRITERIO	PREGUNTAS	RESPUESTAS SIGNIFICATIVAS (SEGÚN MAYOR FRECUENCIA)
Competencia traductora (subcompetencia lingüística)	Habilidades lingüísticas	Which abilities/skills would you like to hone in this course unit? Choose as many as you want and add any other you wish.	Writing Speaking Reading Listening
Intereses	Productos multimodales en L2	Which of the following are appealing to you? Choose as many as you want and add any other you wish.	Music Books Films Anime Video games Sports Drawing Writing Theatre Languages History
Resultados de aprendizaje del curso	Competencia en descriptores C1 del MCER	Choose the skills you expect to learn in this course unit.	Learn more advanced grammar Use language in appropriate contexts Use English consistently (e.g RP) Speak publicly with confidence Understand different accents Write proposals, essays and articles Read complex and difficult texts Understand the nature of English language

ANEXO 4

Respuestas abiertas de los alumnos sobre el curso en la encuesta del aula institucional. Elementos relevantes para la retroalimentación de la propuesta se encuentran destacados

Señale brevemente algunos aspectos que considere positivos en el desarrollo de la asignatura.

El profesor es muy organizado con la clase, **lleva material didáctico** y se preocupa mucho del aprendizaje de sus alumnos.

se preocupa por el aprendizaje de los alumnos, **entrega material variado**

Uno de los mejores profesores de la carrera. Todo en su clase y en él es positivo, objetivamente hablando, por supuesto.

Profesor preocupado por su clase y el aprendizaje de sus alumnos. Entrega **variado material para complementar la clase**.

WELL MADE POWER POINTS. REALLY ENJOYED THE

Señale brevemente algunos aspectos que considere podrían mejorar en el desarrollo de la asignatura.

el uso de material audiovisual

Los estudiantes deberían **participar y comprometerse** tanto en la asignatura como lo hace el profesor.

Disminuir la cantidad de evaluaciones audiovisuales (videos), ya que esta carrera no trabaja con asignaturas de audiovisual, y por ende no se tienen las herramientas correctas.

i got bad grades but that was my fault because **i was being lazy**

no consideró los problemas que el curso dio a conocer con respecto **al nivel de inglés** y los proble

MEMES. SINGERLOVERS 5EVER

cocoroga, aprendí mucho gracias.

Excelente profesor. Me gusta su exigencia. Hace buenas actividades.

Excelente profesor. Siempre dispuesto a ayudar y aclarar dudas a los alumnos.

mas que habían tenido en ramos anteriores del mismo ámbito.

Enfocarse más aun en la redacción, ensayos, etc.
