



## Biliteracidad en la universidad para futuros traductores: percepciones y correlaciones

### Biliteracy at university for future translators: perceptions and correlations

Recibido: 02-10-2022 Aceptado: 30-04-2023 Publicado: 30-06-2023

Ana Laura dos Santos Marques

Universidad de Santiago de Chile  
ana.marques@usach.cl

 0000-0002-1587-7492

Néstor Singer Contreras

Universidad de Santiago de Chile  
nestor.singerc@usach.cl

 0000-0001-7772-9906

**Resumen:** El objetivo del presente trabajo es describir las percepciones de estudiantes y profesores de pregrado en traducción inglés-español-portugués acerca del desarrollo de la escritura académica en sus lenguas de formación. Para este propósito, se conceptualiza el término biliteracidad (Hornberger, 1990; 2003; 2013) relacionándolo con las características identificadas por los participantes con base en sus experiencias con la escritura de géneros académicos en su primera lengua (L1), el español, y en las lenguas adicionales (LA), portugués e inglés. El diseño metodológico se fundamenta en un estudio de caso en la primera etapa de un estudio longitudinal. Para este artículo, han sido seleccionados datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas que buscaban explorar cuáles contenidos, en qué medios y cómo se conforman los contextos de escritura requeridos para la producción de significados en las referidas lenguas en la universidad. Las respuestas fueron clasificadas en dos categorías: contextos de escritura y el dominio de los géneros requerido por la universidad. Los resultados destacados revelan que los estudiantes transitan por contextos de biliteracidad inglés-español-portugués, según los propósitos específicos de sus tareas con limitaciones para aproximar sus producciones al registro académico y correlacionar sus experiencias de escritura con sus lenguas de formación. En cuanto a los profesores, se constata la preocupación por la práctica de escritura vinculada con sus asignaturas en un abordaje esencialmente monolingüe. Se resaltan las implicaciones lingüísticas y pedagógicas acerca del desarrollo particular y compartido de las experiencias con la escritura académica tanto en las LA como en la L1 de los participantes.

**Palabras-clave:** Biliteracidad - escritura académica en lenguas adicionales - percepciones; estudiantes y profesores - Español-Inglés-Portugués para traductores.

Citación: dos Santos, A. y Singer, N. (2023). Biliteracidad en la universidad para futuros traductores: percepciones y correlaciones. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(1), 192-211. doi.org/10.15443/RL3311



**Abstract:** This research aims to describe lecturers' and students' perceptions about the development of their academic writing in language learning in the context of an undergraduate Spanish-English-Portuguese translation programme. The concept of biliteracy (Hornberger, 1990; 2003; 2013) is compared to the features identified by the participants' experiences in the writing of academic genres in their first language (L1), Spanish, and in their second languages (SL), Portuguese and English. Data are examined in terms of writing content, means and contexts that are required to produce meanings in those languages at university level. The methodological design involves a longitudinal case study. For this paper, data obtained from a first semi-structured interview round were gathered. These were classified in two categories: writing contexts and mastery of genres required in their programmes. Results reveal that students move along English-Spanish-Portuguese biliteracy contexts according to the specific purposes of writing tasks. They appear to struggle with achieve the required academic register and relate their experiences with the languages they study. Lecturers, on the other hand, writing practice is approached from mostly monolingual course units. These results highlight the linguistic and pedagogical implications concerning the collective and personal development of academic writing in SL, English and Portuguese, as well as the participants' L1, Spanish.

**Keywords:** Biliteracy - academic writing in additional languages - student´s and lecture´s perceptions - Spanish-English-Portuguese for translators.

## Introducción

En este artículo analizamos las percepciones de estudiantes y profesores de pregrado en traducción acerca del desarrollo de la escritura en sus lenguas de trabajo, las cuales para la investigación que presentamos corresponden a portugués e inglés, como lenguas adicionales (LAs), y español, como la primera lengua (L1) de estos dos grupos. En este escenario, actividades como comprender, participar y reproducir conocimientos son mediadas por las prácticas de lectura y escritura en las referidas lenguas. Asimismo, estas se encuentran delimitadas por géneros académicos específicos de la disciplina en conjunto con el desarrollo de las lenguas para futuros traductores. Como resultado, al enfocarnos en la escritura de estas lenguas en asignaturas de una carrera universitaria, vemos cómo se conforma un contexto de biliteracidad, en donde la lectura y la escritura se relacionan con procesos de producción de significados y desarrollo lingüístico.

Para contextualizar este trabajo, es necesario que nos detengamos en el concepto de *biliteracidad*, el cual es entendido como cualquier instancia en que la comunicación ocurre en dos (o más) lenguas en o en torno de la escritura" (Hornberger, 1990, p. 213). Los estudios relacionados con la biliteracidad se apoyan en la sociolingüística en un esfuerzo por comprender cómo individuos bi/multilingües alternan, comparten y usan sus habilidades de lectura y producción de géneros en dos o más lenguas (Hornberger,

2003; 2013; Gentil, 2005; Gentil, 2011). Las investigaciones en torno a la biliteracidad ganaron impulso a partir de la emergencia de contactos multilingües que siempre han existido en nuestras sociedades, pero que a partir de la intensificación de los procesos de migración y del surgimiento de nuevas formas de comunicación se convirtieron en objeto de interés de distintas áreas de estudio, tanto por sus impactos en los contextos educativos como por su gran presencia en las interacciones en prácticas discursivas (Marques, 2017). Individuos en contextos de biliteracidad transitan por las lenguas de su repertorio y deberían ser capaces de leer y producir diferentes géneros escritos, según la necesidad de las interacciones y del uso de las lenguas en las cuales se involucran.

A pesar de que el desarrollo de cada una de las lenguas del repertorio de individuos en contextos de biliteracidad sea muy específico y situado según sus usos, es común constatar investigaciones que se limitan aun abordaje pedagógico general de desarrollo de lenguas adicionales en una postura monolingüe (Colombi, 2012; Reyes, 2006; 2012). Si bien los aportes de estas investigaciones han sido importantes en la didáctica de lenguas extranjeras, estos nos permiten inferir muy pocos nexos para comprender la habilidad de escritura de forma continua e integrada entre las lenguas del repertorio de individuos bi/multilingües.

Contextos de biliteracidad (Hornberger, 2003), como el que describimos, son fáciles de identificar. Sin embargo, el espacio en el ámbito formativo o educacional para el desarrollo de individuos bilingües no siempre se constituye como tal (Gentil, 2005; 2011). Es así como se observa el desarrollo de una de las lenguas como predominante, al paso que las demás funcionan como un apoyo inicial y temporario para su incremento. A medida que la más fuerte se establece como medio de interacción principal, otras lenguas del repertorio individual dejan de tener el mismo nivel de uso.

La escritura académica está en permanente desarrollo y se vincula con las interacciones entre los individuos y el conocimiento disciplinar (Schleppegrell y Colombi, 2002). Es una habilidad compleja que guarda relación con el desarrollo de lengua(s), con el dominio de los géneros que circulan en determinada área, con habilidades individuales y con los abordajes pedagógicos que el mismo contexto académico ofrece. En la perspectiva de los estudios de la Lingüística Sistémico Funcional, entre los mayores desafíos para su lectura y producción está la comprensión del funcionamiento de la lengua académica (Uccelli *et al.*, 2016) o *“the language of schooling”* (Schleppegrell, 2012), sea esta lengua académica uno de los registros posibles de la L1 y/o de una LA. (Colombi y Harrington, 2012; Colombi, 2013; Carlino, 2003; 2013; Kleiman, 2019; de Oliveira, 2015; 2019). Así, se espera que los aprendientes organicen contenidos, los relacionen con lecturas y conceptos y usen los patrones de tecnicismo y objetividad propias de su área de conocimiento.

Nuestro objetivo con este artículo es describir las percepciones de estudiantes y profesores de pregrado en traducción acerca del desarrollo de la escritura académica en sus lenguas de formación. Por medio de un diseño cualitativo, presentamos un

estudio de caso en la primera etapa de un estudio longitudinal donde analizamos datos recolectados en entrevistas semiestructuradas y exploramos las potenciales interacciones entre las habilidades de escritura tanto en la L1 como en las LA referidas por los participantes. Buscamos responder de forma preliminar a dos preguntas: a) ¿Cómo los participantes comprenden los contextos de producción, las prácticas de la escritura y el dominio de los géneros requeridos en la universidad? b) ¿Los participantes reconocen potenciales interacciones en la habilidad de escritura entre las lenguas - L1 y LA?

El presente artículo se estructura en las siguientes secciones: en primer lugar, presentamos nuestra fundamentación teórica acerca de la escritura en lenguas extranjeras en la universidad y del concepto de biliteracidad. En segundo lugar, describimos la metodología establecida para el abordaje de los datos. En tercer lugar, presentamos los análisis del corpus establecido para este trabajo. Finalmente, presentamos nuestras reflexiones sobre las percepciones de los participantes acerca del desarrollo de la escritura académica y proponemos algunas consideraciones acerca de las implicaciones lingüísticas y pedagógicas de la biliteracidad avanzada o académica para este público.

## **Consideraciones teóricas acerca de la escritura en lenguas adicionales**

La escritura en LA gana relevancia a partir del reconocimiento de usos y especialización que la sociedad le ha atribuido a la literacidad en y para sus interacciones sociales. Nos deparamos con la expansión de las fronteras educacionales de las salas de clases hacia usos en las distintas plataformas de comunicación existentes, las cuales requieren, para una efectiva participación, individuos con dominio de las habilidades de lectura y escritura (Manchón, 2018). Asimismo, se ha explorado en diversas investigaciones (Byrnes, 2006; 2013; Schleppegrell y Colombi, 2002; Schleppegrell, 2018; de Oliveira, 2015; 2019) que escribir en LA requiere el dominio de patrones lingüísticos que necesitan ser aprehendidos, practicados y vinculados con áreas de formación específicas, permitiéndoles a los usuarios insertarse y participar en ellas.

Acerca de la escritura en LA, los estudios han articulado una serie de variables contextuales (Manchón, 2009; 2018) para su caracterización, como los conocimientos lingüísticos previos de los aprendientes y la práctica de escritura en la L1; los aspectos sociales, desarrollo individual (cognitivo y motivacional) y educacionales, además del valor atribuido a la escritura en dado contexto. Esta articulación ha posibilitado el acercamiento a distintos modelos teórico-metodológicos, independientes uno de los otros, en un proceso que ha resultado en reflexiones y orientaciones didácticas también diferentes entre sí (Swales, 2004; Martin y Rose 2007; 2008). La escritura también ha

sido una herramienta para que los estudiantes analicen y consoliden los conocimientos previamente y no totalmente adquiridos (Manchón, 2018, p. 55).

Décadas de divulgación de estas investigaciones han consolidado percepciones que se manifiestan en el presente trabajo y justifican nuestra consideración a dos de sus aseveraciones: a) la escritura como una habilidad compartimentada: cada lengua es un universo de desarrollo independiente; por lo tanto, la escritura en cada lengua debe ser abordada según las características presentes en sus dominios; b) la escritura académica en la L1 es distinta y requiere de grados específicos de desarrollo y práctica.

El concepto de biliteracidad ha sido aplicado a un gran número de investigaciones (Ducuara y Rozo, 2018) desde la década de 1990. Se ha explorado su potencial para la comprensión de individuos bi/multilíngües tanto en etapas iniciales de escolarización (Reyes, 2006; 2012) como en la universidad (Gentil, 2005; 2011; van Der Walt, 2012). Según Hornberger (1990; 2003; 2013), debemos comprender la biliteracidad en referencia a individuos, a prácticas de interacción, a programas lingüísticos, a situaciones o a comunidades de usuarios de lengua. Por esta razón, para discutir este concepto, Hornberger (2003; 2013) opta por referirse a contextos de biliteracidad. Su argumento se basa en que, tal como ocurre cuando se habla de literacidad, son los contextos de uso que permiten la descripción y contextualización de la biliteracidad.

Se observa una estrecha relación entre el uso del lenguaje y sus conexiones con el contexto, lo que acerca los estudios en biliteracidad a la comprensión y abordaje de géneros de la Lingüística Sistémico Funcional. Como una teoría de aprendizaje a través del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2013; Martin, 2011), la Lingüística Sistémico Funcional argumenta que la escritura le posibilita al individuo crear, recontar hechos y transmitir conocimientos por medio de distintos recursos para la abstracción de conceptos a lo largo del espacio y del tiempo (Schleppegrell, 2018).

Asumimos estas perspectivas teóricas como complementarias para una mirada crítica a las prácticas de escritura y sus significados en términos de desarrollo de lenguas. Así, propósitos y contenidos, la producción individual de géneros y los contextos de producción están relacionados con los datos sistematizados en esta etapa de nuestra investigación.

## Metodología

El presente trabajo corresponde a un estudio de caso de alcance descriptivo que tiene por objetivo explorar las percepciones que los estudiantes y profesores de un programa de traducción chileno tienen en relación al proceso de aprendizaje de escritura en portugués como LA. Este diseño se ampara en que, como señala Saldanha y O'Brien (2014), los estudios de caso permiten examinar un determinado fenómeno en un contexto determinado en las condiciones más cercanas a la realidad donde

este se desarrolla. Del mismo modo, el análisis de las narrativas que emergen de los participantes permite dilucidar sus opiniones en torno a las dimensiones que subyacen la escritura y la literacidad en las LA de sus repertorios.

## Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo en el programa de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Traducción de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

Dado el dinamismo lingüístico y objeto de estudio, 4 estudiantes de segundo año del programa accedieron a participar voluntariamente de la investigación. Del mismo modo, se invitó a profesores de cada uno de los idiomas impartidos -español, inglés y portugués- para comprender holísticamente el desarrollo de la escritura en distintas asignaturas de lengua. Sus percepciones se relacionan, como señala Breen (2001) en un sistema complejo y diverso en que se generan su propio carácter y cultura. Participaron de las entrevistas un total de 5 profesores (2 hombres, 3 mujeres) y 4 estudiantes (1 hombre, 3 mujeres).

Cabe señalar que tanto los estudiantes como profesores que participaron recibieron copia de un consentimiento informado donde se detalló los objetivos del estudio así como el proceso de entrevista, uso de datos y garantías de anonimato y abandono del proyecto en cualquier momento. Dicho documento fue validado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile.

## Diseño de instrumentos y recolección de datos

Este estudio utilizó entrevistas semiestructuradas (Smith y Osborn, 2015) para recolectar las percepciones de alumnos y profesores en torno al desarrollo de la biliteracidad en el contexto del segundo año de la carrera.

Con estas consideraciones, se procedió a diseñar una guía de entrevista que permitiera transitar desde la experiencia general de los participantes hacia aquellas más específicas propias del fenómeno de la biliteracidad. En el caso de los estudiantes, el cuestionario constó de cinco dimensiones, como se ilustra en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Dimensiones de la guía de entrevista para estudiantes.

Dimensión	Descripción
Experiencias con la escritura	Contextualizar el objeto de estudio: la escritura; verificar cómo el fenómeno se presentaba para los participantes.
Fortalezas y debilidades auto percibidas en la redacción en LA	Autoevaluar su competencia al escribir en las diferentes lenguas que estudia.

Proceso formativo y sumativo de redacción en la clase de LA	Explorar las percepciones en torno al rol de la escritura en el proceso de aprendizaje de la LA: ¿posible intercambio de estrategias de una lengua a otra?
Subjetividad en torno a los resultados de aprendizaje	Generar una valoración subjetiva en torno a su desempeño escribiendo en la LA.
Subjetividad sobre lengua materna	Examinar las percepciones sobre el grado de mejora en la L1 de los estudiantes tras el proceso de aprendizaje de LA.

En el caso de los profesores, la guía contó con cuatro dimensiones que posicionan la escritura como proceso y producto en el contexto de la clase de lengua. Concretamente, se exploran las percepciones de los profesores en torno a cómo utilizan la escritura en sus clases para el desarrollo de la competencia lingüística y, por el otro, el desempeño de los alumnos en relación a los resultados de aprendizaje al nivel que se encuentran. La Tabla 2 encapsula las cuatro dimensiones y el propósito de cada una. Cabe señalar que las versiones completas de ambas guías de preguntas se encuentran disponibles en los anexos de este trabajo.

**Tabla 2.** Dimensiones de la guía de entrevista para profesores.

Dimensión	Descripción
Contextualización	Conocer las particularidades de la asignatura impartida por los profesores. Cómo conceptualizan la asignatura, cómo se evalúa y cómo es la dinámica de aula.
Enseñanza de escritura	Comprender la forma en que se enseña la escritura en la sala de clases, así como la percepción del docente en cuanto a su relevancia.
Redacción en evaluaciones	Explorar el rol que tiene la escritura como evaluación y la forma en que esta es retroalimentada a los estudiantes.
Percepciones	Indagar sobre el nivel que los alumnos tienen en términos de habilidades de redacción: posibilidad del uso de estrategias de otras lenguas en la producción de textos escritos.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre los meses de mayo y junio de 2022. Todas las entrevistas realizadas con los estudiantes se llevaron a cabo en español, así como tres entrevistas con profesores. No obstante, las entrevistas con dos profesoras de lengua portuguesa se realizaron en portugués para facilitar su capacidad de expresión. Las entrevistas se realizaron en forma presencial en las dependencias de la universidad y por Zoom. El estudio de Singer (2021) respaldó el uso de la virtualidad durante el proceso de recolección de datos.

Se grabó el audio de las entrevistas para posteriormente transcribirlo mediante un enfoque naturalizado (Bucholtz, 2000). Esto quiere decir que la conversación se ajustó a las normas del discurso escrito, eliminando elementos no lingüísticos que no resultaban relevantes para este estudio como risas o la duración de pausas prolongadas. Las transcripciones mantuvieron registro y convenciones informales utilizadas al hablar.

Las transcripciones luego fueron analizadas mediante teoría fundamentada para poder establecer los constructos esenciales que subyacen las narrativas de los participantes en torno a sus experiencias en el desarrollo de la biliteracidad en el contexto de formación de traductores. En dicho sentido, cada transcripción fue primeramente analizada a partir de una codificación conceptual y descriptiva (Saldaña, 2016): se seleccionaron conceptos clave o descripciones que emergían desde los discursos de los participantes o que los investigadores consideraron que encapsulaban lo expresado.

Una vez realizado este primer análisis, se procedió a un segundo análisis para establecer las categorías que podrían contener los códigos previamente establecidos. Dicho proceso se realizó primero a nivel de entrevista individual y posteriormente al cruzar los datos de las entrevistas del grupo de estudiantes y de profesores. Lo anterior permitió establecer dos categorías de análisis: contextos de escritura y el dominio de los géneros requeridos por la universidad.

En la siguiente sección sistematizamos los fragmentos de las narrativas y articulamos los datos de acuerdo con las dos categorías especificadas anteriormente.

## Análisis de datos

El primer grupo de relatos presentados a continuación corresponde a las percepciones de estudiantes quienes cursaban asignaturas obligatorias de segundo año de su malla académica. Como características en común destacamos que son hablantes de español como L1 y, previo a su ingreso a la universidad, tuvieron que cursar en la enseñanza media inglés como LA. El aprendizaje formal de las demás lenguas, portugués y japonés, se dio tras su ingreso a la carrera.

En cuanto a la primera categoría especificada para este trabajo, la escritura en tres idiomas, los estudiantes reconocen su capacidad de producción en torno al nivel de lengua en cada uno de los idiomas que estudian. En el caso del inglés y portugués, explicitan que existe una limitación en cuanto al dominio del léxico y la capacidad de producción en la LA, tal como indican E3 y E2:

...En inglés, yo creo que, como, el estructurarme, o sea, cómo organizarme para que no suene todo como... que la idea suelta... me puedo organizar bien. En portu, aunque no tengo mucha experiencia escribiendo en portu, siento que me puedo expresar en, como, en textos cortitos. (E3).

Cuando escribo en inglés son generalmente como oraciones o estructuras más simples porque, bueno, para mi es muy importante expresar bien las ideas y yo en el tema, en inglés en particular, no controlo bien lo que es la puntuación todavía, así que igual intento ser un poco más limitado en cuanto a lo que escribo. (E2).

Al respecto, los profesores en sus narrativas expresan su preocupación en torno a las estrategias asociadas al uso de vocabulario, estructuras y puntuación distintas al contexto de sus asignaturas:

...Entonces les exhibo ejemplos donde el gerundio está funcionando con función adjetiva en el español, que es equivocado, y al principio no ven el error, no lo reconocen, entonces por qué asumen que un gerundio en inglés puede funcionar con forma adjetiva (...) me doy cuenta que ellos perciben algo extraño en lo que yo les estoy enseñando, que para ellos estaba dentro de la normalidad del español y se da cuenta de que hay algo diferente. (P1).

... Observo que hay problemas con las conjunciones porque hay algunas que son parecidas, pero se usan de forma diferente. El uso de comas, la puntuación. (P4).

Las narrativas de los estudiantes asocian una sintaxis breve y estructurada a las LA dada la carencia de léxico y estructuras. Este fenómeno se contrasta con la posibilidad de opciones y de expresión en la L1, donde pareciera ser que la competencia y conocimiento de géneros permite una mayor capacidad de producción “auténtica”:

...El español tiene como esta autenticidad de que puedo expresarme... decir cosas de mil formas y van a expresar lo mismo, en inglés como que tengo una sola y yo creo que eso igual va como en mi falta de dominio, quizás, en el idioma. (E3).

Sin embargo, dicho conocimiento no parece corresponder con una redacción más precisa o adecuada al género. Las narrativas de los participantes sugieren que al tener un abanico de posibilidades más amplio, la redacción lleva a un número de errores mayor:

...El español (...) igual ahí siento que me equivoco mucho, porque (...) si me hacen escribir, no sé, un trabajo, un ensayo, ya, empiezo a escribir y como que trato de expresar o plasmar todo lo que sé y después me doy cuenta, ya, escribí muy mal. (E4).

...De los tres [idiomas en los que escribo, el que más uso], sería el español, pero me corrigen, también, mucho el español. (E1).

Lo anterior genera en los estudiantes diferentes conceptualizaciones en cuanto a lo que se constituiría como un “buen texto” y, a la vez, cómo serían dichos textos en los idiomas que están aprendiendo. Un aspecto relevante y frecuente en las narrativas se asocia con el orden y la estructura que dichos textos deben tener en comparación a la forma oral del texto, tal como indica E4:

Yo creo que es más como saber ordenar bien mis ideas y como poder plasmarlas de mejor manera, porque a veces como que empiezo a escribir todo lo que pienso y es como cuando uno habla, empiezo a repetir muchas cosas, entonces me doy cuenta, así como, ah, eso ya lo dije antes, entonces ahí como que lo voy borrando. (E4).

En consecuencia, los estudiantes destacan las estrategias que utilizan para garantizar dicha estructura en las lenguas en las que escriben para poder dar una secuencia lógica y coherente a sus producciones:

...Lo que hago es intentar hacer un punteo de las ideas que quiero tocar y después desarrollarlas un poco de manera independiente para más tarde incorporarlas todas de una forma un poco más orgánica, con conectores, con ideas intermedias que pueden ayudar a relacionar una con otra. (E3).

...Se me hace mucho más fácil si tengo una estructura, así como, puntos que quiero tratar, a que empezar y escribir, porque si empiezo y escribo, lo más probable es que queden en el primer párrafo todas las ideas que quiera y estén todas mezcladas. (E2).

La oportunidad de redactar un punteo permite a los alumnos articular sus ideas de manera coherente y poder editar y reorganizarlas de ser necesario. Señalan, además, que en dicho proceso, el acompañamiento y la retroalimentación por parte de los profesores constituye una oportunidad para lograr alcanzar un mejor texto y desarrollar la competencia en redacción:

...Es necesario trabajar mucho esa área y estar acompañado, (...) podríamos trabajar más en portugués y en inglés, hacer textos escritos y que el profesor nos vaya corrigiendo. (E1).

Los profesores, por su parte, indican que dicho proceso de acompañamiento y guía comprende un andamiaje didáctico que incluye lecturas guiadas, así como rúbricas para orientar el desempeño y logros de las diversas tareas de redacción:

...Siento que esta diversidad de lecturas va a contribuir en la forma como van a utilizar estos recursos para producir sus propios textos, porque para producir textos necesitamos leer... (P4).

...les doy una rúbrica bien estructurada y un texto de base también. Entonces, para escribir un artículo académico, yo les dejo como referencia algún texto que contiene informaciones sobre este tipo de texto y creo mi rúbrica a partir de este texto base. En la corrección sigo la rúbrica y pongo mis observaciones ahí... (P3).

Más aún, los profesores indican que existe una gran preocupación por el trabajo didáctico relacionado con la escritura, desde la presentación de la propuesta hasta su desarrollo. La vinculación que hacen entre las tareas de escritura y la lectura también se verbaliza en las narrativas:

...si bien ellos saben que la comunicación escrita implica una secuencia lógica de palabras bien enlazadas, con una coherencia, cierto, asociada a la morfosintaxis, les trato de mostrar una mirada, o de la responsabilidad de la comunicación, desde ese interior hasta el contexto y hasta los elementos pragmáticos, entonces, que esa situación es la que permite crear un texto con responsabilidad, y ahí está el valor

de escoger bien las palabras, de encontrar enunciados que sean pertinentes a los distintos locales o que evalúen a qué situación comunicativa ocurre. (P1).

...siempre hablo de *accuracy*, de la precisión en el uso de las estructuras, y otra es la idea global. A veces...habían ideas brillantes, eso también lo destaco... “muy buena idea”, pero a lo mejor tengo que poner más énfasis en el desarrollo y a lo mejor en vez de usar esta estructura convenía más esta... entonces, hay que abordar tanto fondo como forma en la producción del texto. (P2).

Las narrativas de los profesores evidencian atención a la concepción de las tareas de escritura, así como las formas de retroalimentarlas. Al respecto, E1 señala que dicha retroalimentación, especialmente en contextos de evaluación, no es consistente entre las asignaturas, lenguas y profesores. Se explicita que algunos profesores penalizan cierto tipo de errores, mientras que otros no:

En cuanto a los criterios, siempre piden formalidad, tener una estructura ordenada y no errores ortográficos, porque algunos no bajan puntos, pero más adelante sí me imagino que bajarán puntos. (E1).

La puntuación también la toman, pero esa más como superficial, como que la marcan, pero no descuentan. En inglés es más que nada el dominio al nivel que vamos, como los errores que uno no debería cometer. (E2).

Las observaciones de E1 y E2 enfatizan la penalización como elemento formador dentro de las tareas de redacción en inglés. En dicho sentido, la retroalimentación se conceptualiza como una de las principales formas de mejora. Esto se evidencia particularmente en las asignaturas de español:

... [En español,] al principio recibí mucha retroalimentación y eso me ayudó a mejorar bastante. Lo que es inglés, también, tengo [pero] ...no es lo mismo, solo recibo retroalimentación de los trabajos que entrego. (E3).

un profe (...) me dijo esto, que a veces uno suele escribir en el momento y después, como que si uno lo vuelve a leer, te das cuenta de todos los errores que cometiste antes, entonces siempre reviso antes de, y de ahí, después, me cercioro de que estoy segura y ahí lo entrego -en todas las lenguas. (E4).

Estas percepciones son coherentes con lo planteado por los profesores, quienes relatan sus esfuerzos por apoyar el desarrollo de la escritura en las tareas que piden en sus asignaturas. Este esfuerzo implica una serie de estrategias formativas y didácticas:

... Entonces ellos van a ejercitar, reconocer, analizar y van a hacer reproducción de textos breves, de párrafos pequeños o de fracciones de un texto completo y ya para el final del semestre comienza la elaboración en clase (...) Ocurre que al comienzo llegan estudiantes que tienen muy buena redacción y otros que tienen una redacción muy deficiente, se ven los extremos, se ve, evidente. Aquellas personas que tienen muy buena redacción la mantienen hasta el final y la mejoran de manera

muy clara, se puede visualizar todas esas modificaciones (...) pero aquellos que no escriben tan bien mejoran, pero no mejoran en la misma proporción que aquellos que sí dominan la escritura. (P1).

...entonces entre las temáticas que discutimos en la unidad y deben analizar, presentar un análisis crítico, asociando los textos, los materiales trabajados y los temas de la unidad. También les entrego una guía para que también evalúen el trabajo de los colegas, porque así pueden percibir como es la mirada del profesor al hacer una evaluación y también pueden autoevaluarse. (P4).

En suma, en la categoría contexto de escritura, los participantes de ambos grupos resaltan la importancia atribuida a la escritura en las distintas asignaturas de lenguas. Esta habilidad es vista de forma compartimentada por los estudiantes y por los profesores, según los relatos presentados. Para el primer grupo, estudiantes, se reconocen las asignaturas en la L1 como el espacio donde los textos académicos y los contenidos se articulan y donde el vocabulario ya está presente; por otro lado, en las asignaturas de lengua, la escritura es vista como una instancia para practicar la LA en desarrollo, un lugar en donde la “comodidad” para expresarse aún no está presente. Para el grupo de profesores, a su vez, se resalta el valor del proceso de escritura en sus asignaturas como una instancia única, organizado en muchas etapas con el soporte adecuado. Los relatos evidencian cómo estos profesores ratifican los medios y el contexto para la escritura y atribuyen al dominio individual de lenguas de los estudiantes el desarrollo de esta habilidad.

En cuanto a la dimensión Dominio de género, los estudiantes indican que producen una serie de textos controlados que varían en su longitud y complejidad dependiendo la lengua en la que se produzca. Dichos textos parecen ser más complejos en español que en portugués e inglés:

Informes, ensayos... también tuve que escribir en mi último año, como, una tesis, como un proyecto de... como una tesis, entre comillas, entonces ahí ya eran más científico, ya tenían que ser más argumentativo, teníamos que tener más referencias, entonces igual he escrito mucho de eso. (E4).

...Son muchos, como, informes... En inglés escribimos, sobre todo al principio de los años, como, mini biografías como para hablar sobre nosotros, también, como, de qué conocemos sobre la cultura. En portu, el contrario, como la otra versión, como que también hablamos de nosotros y escribimos sobre nosotros, pero en portu se me ha dado como la escritura más, como, poética o quizás, no sé, como menos estructurada. (E2).

Las narrativa de E2 llama la atención en cuanto hace tensión a la estructura textual y temáticas de un idioma que conceptualiza como más ordenado en comparación al portugués, que lo posiciona como una lengua con espacio para creación, lo que no coincide exactamente con los relatos de los profesores, quienes abogan por formatos, rúbricas y estructura. Para este último grupo, profesores, las percepciones de estructura

y la noción del “buen texto” es parte también de su narrativa acerca del dominio de géneros que sus asignaturas requieren:

(...) El enfoque primero [es] en crear oraciones correctas en un contexto determinado que me pida ciertas estructuras, en este caso era pasado, ya en el ensayo a lo mejor van a usar formas de presente, o a lo mejor se van a usar verbos imperativos, etc. Entonces creo que tiene que ver con la contextualización de las ideas, ya sea en un momento o en un tipo textual determinado. (P2)

Yo les presento tres tipos de textos académicos y les dejé como alternativa para que elaborasen el suyo, porque es una forma de obligarlos a leer los textos de la unidad. A lo largo de cada unidad también les pido pequeñas producciones. (P3).

En términos de la confianza que los estudiantes verbalizan al producir estos tipos textuales, se evidencia una ambigüedad que se arraiga en el nivel de competencia lingüístico o la similitud entre las lenguas estudiadas, tal como señala E1:

En portugués me siento más confiada que en inglés. Creo que es esa similitud que tiene con el español que me ayuda a expresarme con más facilidad. (...) En inglés, no mucho, porque es el que menos he practicado y lo que más me [esfuerzo], pero ahí me siento menos confiada. (E1).

En otras palabras, el grado de competencia lingüística autopercebido se relaciona con las creencias de los participantes en relación a las lenguas estudiadas y pareciera impactar, entonces, en su capacidad de redacción en inglés y portugués.

Dicha confianza también dialoga con la evaluación de los textos que reciben del parte de los profesores. En dicho sentido, las narrativas sugieren una suerte de flexibilidad en el proceso de evaluación de la escritura de los estudiantes en portugués:

En portugués, la profe nos dijo que evalúa cada trabajo primero para ver el nivel de la sección y después vuelve a cada trabajo como para medir la exigencia, porque si todos estamos más o menos al mismo nivel, ella se adapta a ese... al nivel en el que estamos. Entonces (...) siento que de alguna forma son un poco más afectivas con las notas (...) (E1).

Resulta relevante cómo la flexibilidad y comprensión forman parte importante del discurso de los profesores entrevistados. Los fragmentos a continuación evidencian estas características:

En el caso de pruebas, les señalo las palabras que han sido trabajadas en clase y que ya esperaba que las empleaban en sus textos de forma correcta. Yo marco, pero no corrijo. Les doy tiempo en clase para que revisen. Ahora si son problemas de escritura relacionados con contenidos más avanzados, yo comento que no es incorrecto pero que no es la forma como hemos visto, analizo las estructuras, pero no utilizo colores distintos en el texto, solo les ofrezco mis comentarios. Cuando hay problemas de cohesión u oraciones sin sentido, señalo el párrafo y

les pregunto: ¿“cómo podríamos solucionarlo?” y me siento con cada uno para conversar de forma particular. (P4).

En la segunda evaluación vamos a ver tal vez cómo desarrollar una introducción, una conclusión, en un tipo de texto específico, entonces ya tenemos sumado más, y cuando ya hemos hecho todos los pasos para construir un texto completo, recién ahí comenzamos la redacción y la construcción de ese texto final. (P1).

Lo anterior discrepa con la graduación evidenciada en lengua inglesa. Potencialmente, esto podría estar relacionado con el hecho que en inglés se presupone un conocimiento lingüístico que permitiría una mayor exigencia:

...En inglés, como que los profes igual saben que la mayoría tiene una base de inglés y ellos igual nos dicen que suele ser una buena base, que como que fallamos en cosas súper comunes, así como que a veces ponemos mal los tiempos verbales, cosas así, pero en los textos de inglés como que igual nos piden más cosas, como uno ya tiene una base (...) es una carrera que sí o sí tienes que estudiar inglés (...) todos tenemos una base tanto básica como un poco más avanzada, entonces como que igual tal vez nos exigen un poco más, pero no es algo así como tan terrible. (E4).

En dicho sentido, los estudiantes indican que, si bien la práctica en redacción ayuda a poder mejorar la capacidad de redacción, el conocimiento de la lengua resulta crucial:

Siento como que ayuda bastante el escribir, pero requiere de mucho más conocimiento de la lengua también (...) Y que requiere como mucho más esfuerzo y a parte que donde las pruebas son ahora en el tiempo de la clase, es mucho más, en cambio antes (en la pandemia) yo antes dejaba reposar los textos y volvía, los arreglaba, ahora no, ahora es como, ya, tengo poquito tiempo, las ideas y de ahí lo ordeno. (E2).

Lo planteado por E2 sugiere que el cambio en la modalidad de evaluación también juega un rol importante en términos de la producción de textos y las oportunidades que se tiene para trabajar y pulir el texto a lo largo de un periodo de tiempo. Un aspecto relevante que los alumnos identifican por mejorar se relaciona con el registro formal que tienen los textos a componer en la universidad:

En la universidad entiendo que tengo que ser un poco más formal, un poco más cuadrado, por decirlo de una forma, y hay ciertas pautas que se deben seguir y que no conviene dejar de lado, no modelar mucho. (E3).

al momento de (...) hacer una prueba escrita, me dificulta porque mi vocabulario es mucho más como coloquial que en... entonces estoy como mucho, como, “el por qué, por qué”, como que repito mucho. (E2).

En consecuencia, el manejo de los géneros textuales, de acuerdo a las narrativas de los participantes se encuentra demarcado por la competencia lingüística en las lenguas

que manejan y esto, a su vez, impacta en el nivel de confianza que tienen para producir dichos textos. Del mismo modo, la percepción de la exigencia de las tareas de redacción depende del nivel de competencia previa que los alumnos perciben, señalando, además, que este componente es crucial para la mejora en la redacción de géneros en la universidad en que el registro formal se vislumbra como un desafío. Para los profesores, lo que convierte la escritura en una habilidad compleja se basa en su formato y en su articulación curricular:

Tiene que ver, principalmente, más que con la redacción, con la precisión del mensaje y con la estructuración de las ideas de manera precisa. (P1).

(...)la escritura en los cursos, yo creo que tiene que ser abordada de forma transversal, no necesariamente con los dos últimos cursos de redacción que tienen los chiquillos en su programa, pero para que eso ocurra a lo mejor hay que ordenar los programas. (P2).

Los relatos sistematizados para la categoría Dominio de Géneros muestran que la habilidad de escritura es compartimentada en distintos enfoques, aparentemente con distintos propósitos en cada asignatura y distintos niveles de logros. Se percibe que se comparten las responsabilidades en el proceso, pero se toman decisiones particulares para comprender, producir y evaluar los géneros producidos.

## Reflexiones finales

Con la identificación y análisis de las percepciones de los estudiantes de traducción acerca del desarrollo de la escritura académica en sus lenguas de formación, hemos trazado un esbozo de los desafíos que se plantean para su *curriculum* universitario.

Como respuesta a la primera pregunta que propusimos en este artículo - ¿Cómo los participantes comprenden los contextos de producción, las prácticas de la escritura y el dominio de los géneros requeridos en la universidad? - los relatos de los participantes confluyen en que escribir en cada asignatura permanece como una práctica situada según requisitos, propósitos y experiencias con los géneros. En su evaluación, la L1 es el espacio cómodo para la expresión, pero que aún requiere de un enfoque que considere retroalimentación. En cuanto a la segunda pregunta - ¿Los participantes reconocen potenciales interacciones en la habilidad de escritura entre las lenguas - L1 y LA? - estos relatos apenas tangencian la idea de escribir en cada asignatura en un contexto con pluralidad de enfoques y con posibilidad de articular desde estrategias didácticas a descripciones de géneros en tres lenguas.

Para los estudiantes, escribir mucho, escribir para expresarse y escribir para responder una tarea son actividades que se funden en una práctica de escritura intensiva, poco conectada, pero necesaria en su formación. Para los profesores, estructurar el proceso de escritura requiere de un trabajo cuidadoso y comprensivo, aunque su énfasis en

los contenidos y medios para su desarrollo no permita visualizar cómo lidian con características individuales en el desarrollo de esta habilidad. En este sentido, más estudios que describan y articulen estas tres dimensiones de contextos de biliteracidad se hacen necesarios. Asimismo, una consideración discursiva, es decir, con análisis textuales de la producción de estos estudiantes, puede generar propuestas para abordajes pedagógicos que sí consideren su desarrollo en las lenguas de su formación y el desarrollo de géneros en un espacio donde la biliteracidad corresponda a un dominio de prácticas de lectura y de escritura correlacionadas en un continuo.

## Agradecimientos

Artículo producido en el marco del Proyecto Dicyt 032251DM, Universidad de Santiago de Chile

## Referencias bibliográficas

- Breen, M. (2001). The social context for language learning: a neglected situation? En C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 122–44). Routledge.
- Bucholtz, M. (2000). The Politics of Transcription. *Journal of Pragmatics*, 32(10), 1439–1465. DOI: 10.1016/S0378-2166(99)00094-6
- Byrnes, H. (Ed.) (2006). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (1a ed., pp. 506-521). Continuum.
- Byrnes, H. (2013). Advanced language proficiency. En S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (1a ed., pp. 506-521). DOI: 10.4324/9780203808184
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Colombi, M. C. & Harrington, J. (2012). Advanced Biliteracy Development in Spanish as a Heritage Language. En S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US*. (pp. 241–258). Georgetown University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt2tt42d.17>
- Colombi, M. C. (2005). Enfoques Socioculturales hacia el Desarrollo de una Alfabetización Avanzada. *Texturas*, 1(5), 25-41. DOI: 10.14409/texturas.vii5.2829

- Colombi, M. C. (2013). Alfabetización avanzada y exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español como lengua heredada en los Estados Unidos. *Lenguas en contexto*, 10(10), 54-63. <http://www.facultaddelenguas.com/lencontexto/?seccion=revista&idrevista=26>
- de Oliveira, L. (2015). A Systemic-Functional analysis of English language learners writing. *DELTA*, 31(1). DOI: 10.1590/0102-4450364601799092306
- de Oliveira, L., & Smith, S. (2019). Systemic Functional Linguistics in Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-494>
- Ducua, J. & Rozo, H. A. (2018) Bilingual literacy: A systematic Literature review about Strategies to teach and learn two languages. *Theory and Practice in Language Studies*. *Academy Publication*, 8(10), 1307-1318. DOI: 10.17507/tpls.0810.08
- Gentil, G., (2005). Commitments to academic bilingual literacy: case studies of francophone university writers. *Written communication*, 22(4), 421-471. <https://doi.org/10.1177/0741088305280350>
- Gentil, G. (2011). A bilingual literacy agenda for genre research. *Journal of Second Language Writing* 20(1), 6–23. DOI: 10.1016/j.jslw.2010.12.006
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2013). *An introduction to functional grammar*. (4a ed.), Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203431269>
- Hornberger, N. H. (1990). *Creating successful learning contexts for bilingual literacy*, 6(1), 1-21. <https://repository.upenn.edu/wpel/vol6/iss1/1>
- Hornberger, N. (Ed.) (2003). *Continua of Bilingual literacy: an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings* (Bilingual Education & Bilingualism 41.) Multilingual Matters.
- Hornberger, N. (2013). Bilingual literacy continua. En M. R. Hawkins (Ed.), *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives* (pp. 149– 167). Routledge.
- Kleiman, A. B. (2019). Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. *Íkala*, 24(2). DOI: 10.17533/udea.ikala.v24n02a11
- Manchón, R. (Ed.) (2009). *Writing in foreign language contexts: learning, teaching and research*. Multilingual Matters. DOI: 10.21832/9781847691859
- Manchón, R., & Matsuda, P. K. (Eds.) (2018). *Handbook of second and foreign language writing*. De Gruyter Mouton.
- Marques, A. L. S. (2017). Percepções de estudantes de tradução acerca do processo de bilingüismo. *Revista X*, 12(2), 105-129. DOI: 10.5380/rvx.v12i2.51213
- Martin, J., & Rose, D. (Eds.) (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. (2a ed.) Continuum.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping culture*. Equinox.

- Martin, J. (2011). Systemic Functional Linguistics. En K. Hyland & B. Paltridge (Eds.). *The continuum companion to discourse analysis*. (1a ed.), pp. 101-119). Continuum.
- Reyes, I. (2006). Exploring connections between emergent biliteracy and bilingualism. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 267–292. DOI: 10.1177/1468798406069801
- Reyes, I. (2012). Biliteracy Among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 307–327. <http://www.jstor.org/stable/43497522>
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2014). *Research methodologies in translation studies*. (1a ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781315760100
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. (3a ed.). Sage.
- Schleppegrell, M. J., & Colombi, M. C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages*. Routledge.
- Shleppegrell, M. J. & Christie, F. (2018). Linguistic Features of Writing Development: A Functional Perspective. En C. Bazerman et al. (Eds). *The Lifespan Development of Writing*. (pp. 111-150). National Council of Teachers of English.
- Singer, N. (2021). *The development of translator identity: an interpretative phenomenological study of Chilean translation students' experiences amid local and global crises*. The University of Manchester.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2015). Interpretative Phenomenological Analysis. En J. A. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (3a ed., pp. 25–52.). Sage.
- Swales, J. M. (2004). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Van Der Walt, C. (2013). Active Biliteracy? Students Taking Decisions About Using Languages for Academic Purposes. En H. Haberland, D. Lønsmann, B. Preisler (Eds.), *Language Alternation, Language Choice and Language. Encounter in International Tertiary Education, Multilingual Education* 5, (1a ed., Vol. 5, pp. 103- 122). Springer Science+Business Media. DOI: 10.1007/978-94-007-6476-7

## Anexos

### A. Entrevistas – Estudiantes

Dimensiones	Estudiantes
Experiencias con la escritura	1. ¿Te gusta escribir? ¿Qué tipo de cosas escribes? 2. ¿Escribes cosas similares en asignaturas de español, inglés y portugués? 3. ¿Escribes con frecuencia en tus asignaturas? 4. ¿Qué tan importante crees que es escribir en las asignaturas de lengua de la carrera?
Fortalezas y debilidades auto percibidas en la redacción en L2	5. ¿Cuáles son tus fortalezas escribiendo en inglés y portugués? · ¿Existe algún idioma en que sientes que escribes mejor que otro? 6. ¿Qué sientes que te falta pulir para escribir mejor en español, inglés o portugués? · ¿Cómo planeas mejorar tu capacidad de redacción?
Proceso formativo y sumativo de redacción en la clase de L2	7. ¿Cómo te evalúan los trabajos escritos? 8. ¿Entiendes los criterios de evaluación en las rúbricas de los trabajos? 9. ¿Cuál es tu impresión de los trabajos de redacción en las asignaturas de lengua inglesa y portuguesa? 10. ¿Existe alguna estrategia en español que aplicas en tus tareas de redacción en inglés o portugués? · ¿Y al revés o viceversa?
Subjetividad en torno a los resultados de aprendizaje	11. ¿Sientes que las notas obtenidas en los trabajos y pruebas reflejan tu capacidad de redacción? 12. ¿Qué tan confiado te sientes escribiendo en inglés y portugués después de cursar las asignaturas de este semestre?
Subjetividad sobre lengua materna	13. ¿Hasta qué punto crees que tu competencia en español ha mejorado en la Universidad? · ¿Puedes dar algún ejemplo?
	14. ¿Hay algo más que te gustaría agregar a lo que hemos conversado?

## B. Entrevistas - Profesores

<b>Dimensiones</b>	
Contextualización	1. ¿Qué cursos de inglés/portugués/español impartió este semestre? 2. En síntesis, cuénteme cómo realiza su asignatura a lo largo del semestre · ¿Cómo es la dinámica de clases? · ¿Cómo son las evaluaciones?
Enseñanza de escritura	3. ¿Qué actividades de escritura implementa en su asignatura a lo largo del semestre? 4. ¿Cómo cree que su asignatura contribuye al desarrollo de la habilidad de producción escrita de los estudiantes?
Redacción en evaluaciones	5. ¿Qué rol juega las tareas de escritura en las evaluaciones de sus asignaturas? 6. ¿Cómo retroalimenta a los alumnos de su desempeño en redacción en su asignatura?
Percepciones	7. ¿Hasta qué grado siente usted que los estudiantes utilizan estrategias de otra de las lenguas que estudian en sus asignaturas? ¿Puede dar algún ejemplo? 8. ¿Cree que la redacción de los estudiantes está acorde al nivel que deberían tener en la asignatura? 9. Comente sobre las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes en este curso.
	10. ¿Hay algo más que le gustaría agregar a lo que hemos conversado?