Introducción general

Lenguas adicionales, formación académica y prácticas profesionales: Desafíos pedagógicos, tecnológicos e interculturales

Pedro Luis Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
luchinipedroluis@gmail.com

Ubiratã Kickhöfel Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
ukalves@gmail.com

Viviana A. Innocentini
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
vinnocentini@mdp.edu.ar

Mariana Lazzaro-Salazar
Universidad Católica del Maule, Chile
mlazzaro@ucm.cl

Claudia Alejandra Borgnia
Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
cborgnia@vet.unicen.edu.ar

Resumen

Este capítulo introductorio presenta el marco conceptual, la organización y los principales aportes de un volumen dedicado a la enseñanza, el aprendizaje y el uso de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales. Desde una perspectiva situada e interdisciplinaria, se conciben las lenguas adicionales como recursos comunicativos, cognitivos, sociales, culturales y profesionales que amplían los repertorios de los sujetos y favorecen su participación en comunidades disciplinares e interculturales. El capítulo organiza la obra en cinco ejes temáticos:

enseñanza y aprendizaje de la pronunciación; alfabetización académica y comunicación científica; lectura y escritura; desafíos de la inteligencia artificial generativa; e interculturalidad, sostenibilidad y justicia social. A través de estos núcleos, se destacan transformaciones contemporáneas vinculadas con la inteligibilidad, la fluidez, los géneros académicos, la evaluación, la retroalimentación, la mediación tecnológica, la autoría, la agencia y la responsabilidad ética. Asimismo, se subraya la necesidad de superar enfoques centrados exclusivamente en estructuras lingüísticas aisladas y promover propuestas pedagógicas contextualizadas, críticas e inclusivas. El volumen busca fortalecer el diálogo entre investigación y práctica, visibilizar experiencias situadas y proyectar nuevas líneas de indagación en lingüística aplicada, enseñanza de lenguas y traducción.

Palabras clave: lenguas adicionales; formación académica; prácticas profesionales; inteligencia artificial generativa; interculturalidad.

1. Introducción

El presente volumen constituye la tercera publicación colectiva desarrollada en el marco del trabajo académico del grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*, perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Da continuidad a dos publicaciones previas: *Cuestiones del Lenguaje: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* (Luchini & Alves, 2020) y *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (Luchini, Alves, & Innocentini, 2024). En consecuencia, la presente obra se inscribe en una trayectoria colectiva de producción académica orientada a fortalecer la investigación, la reflexión pedagógica y el diálogo interdisciplinario en torno al lenguaje, la enseñanza de lenguas y la traducción.

Esta nueva entrega amplía y actualiza las líneas de discusión que el grupo ha venido desarrollando en los últimos años. En particular, este volumen se encuadra en el campo de la enseñanza de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales, y reúne trabajos que permiten repensar dichas lenguas en relación con desafíos pedagógicos, tecnológicos, profesionales e interculturales contemporáneos. Así, la publicación continúa una línea de trabajo

consolidada, pero al mismo tiempo abre nuevas zonas de indagación vinculadas con problemáticas actuales del campo.

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales atraviesan hoy un proceso de profunda transformación. En escenarios educativos, académicos y profesionales cada vez más diversos, las lenguas ya no pueden concebirse únicamente como sistemas formales que deben ser adquiridos, sino como recursos comunicativos, cognitivos, sociales y profesionales que permiten participar en comunidades disciplinares, laborales e interculturales. Esta transformación exige revisar enfoques pedagógicos, modos de evaluación, tecnologías emergentes y formas de participación comunicativa situada.

En este volumen, el término *lenguas adicionales* se utiliza para referir a aquellas lenguas que los hablantes incorporan a su repertorio lingüístico más allá de su(s) lengua(s) inicial(es). Esta denominación permite desplazar el énfasis desde la condición de extranjería de la lengua hacia los procesos de ampliación, diversificación y reconfiguración de los recursos lingüísticos, culturales y semióticos de los sujetos. Bajo esa mirada, aprender una lengua adicional no implica sustituir ni jerarquizar lenguas, sino expandir las posibilidades de participación académica, profesional e intercultural en contextos comunicativos situados (Busch, 2012; García & Li Wei, 2014).

Como marco referencial del volumen, resulta necesario reconocer que la enseñanza de lenguas adicionales ha ampliado sus objetos, métodos y propósitos. En el campo de la pronunciación, por ejemplo, la investigación reciente ha cuestionado los modelos centrados en la aproximación al hablante nativo y ha promovido enfoques orientados hacia la inteligibilidad, la comprensibilidad y la eficacia comunicativa. A partir de estos enfoques, la pronunciación deja de concebirse como la reproducción de un modelo acentual único y pasa a vincularse con la construcción de significado, la prosodia, la fluidez, la percepción del habla y la interacción entre hablantes y oyentes en contextos de comunicación global (Derwing & Munro, 2015; Jenkins, 2000; Levis, 2005, 2020; Munro & Derwing, 1995).

Del mismo modo, la alfabetización académica y la comunicación científica ocupan un lugar central en la formación universitaria contemporánea. Leer, escribir y comunicar conocimiento en la

universidad no implica aplicar habilidades generales previamente adquiridas, sino participar en prácticas letradas situadas, reguladas por convenciones socialmente construidas en el seno de comunidades discursivas, materializadas en géneros con propósitos, y formas de razonamiento propias de cada disciplina. Desde esta mirada, la alfabetización académica debe entenderse como un proceso de acompañamiento institucional y pedagógico (ver Carlino, 2005, 2013, 2025) que permite a los estudiantes incorporarse gradualmente a los modos de producir, organizar, validar y comunicar conocimiento en sus campos de formación (Bazerman, 2013; Hyland, 2006; Lea & Street, 1998; Swales, 1990).

Esta concepción situada también permite repensar la lectura y la escritura en lenguas adicionales. En contextos de uso del inglés con fines específicos —académicos y profesionales—, las prácticas de lectura y escritura requieren articular conocimiento lingüístico, con saber disciplinar, estrategias de comprensión, argumentación, autorregulación y apropiación progresiva de convenciones discursivas. La lectura en una lengua adicional no puede reducirse a la decodificación de información, ya que involucra procesos de inferencia, selección, jerarquización e interpretación dentro de géneros específicos. Del mismo modo, la escritura académica supone planificación, revisión, estrategias retóricas y construcción de una voz autoral en diálogo con comunidades discursivas determinadas (Grabe & Stoller, 2011; Hyland, 2016; Johns, 1997; Lillis & Scott, 2007).

A estos desafíos se suma la expansión de la inteligencia artificial (IA). Las herramientas basadas en IA han comenzado a incidir en el diseño de clases, la producción escrita, la retroalimentación, la traducción, la gestión de proyectos y la toma de decisiones pedagógicas. Su incorporación en ámbitos educativos y profesionales abre posibilidades significativas, pero también plantea interrogantes éticos, didácticos, evaluativos y epistemológicos. En el campo de las lenguas adicionales, la IA invita a reconsiderar nociones como autoría, agencia, originalidad, alfabetización digital, evaluación, mediación tecnológica y formación profesional. Su uso requiere marcos institucionales que orienten prácticas responsables, reflexión crítica y criterios pedagógicos explícitos (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023; Warschauer, 2023).

La dimensión intercultural, por su parte, atraviesa de manera transversal el uso de laslenguas y la enseñanza. Aprender una lengua adicional implica mucho más que desarrollar competencia gramatical o comunicativa en sentido restringido; supone también interpretar prácticas culturales, negociar significados, reconocer perspectivas diversas y participar éticamente en encuentros comunicativos marcados por diferencias lingüísticas, sociales e ideológicas. Desde enfoques interculturales críticos, la enseñanza de lenguas se vincula con la formación de usuarios capaces de reflexionar sobre relaciones de poder, desigualdades, identidades y formas de ciudadanía en contextos plurilingües y multiculturales (Baker, 2015, 2022; Byram, 2021; Guilherme, 2002; Porto, 2019a, 2029b).

Ante este escenario de transformaciones, el volumen busca ofrecer un espacio de diálogo entre investigaciones, experiencias y propuestas que contribuyan a repensar la enseñanza de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales contemporáneos. Su objetivo general es visibilizar prácticas situadas, problematizar enfoques tradicionales, explorar recursos pedagógicos y tecnológicos emergentes, y fortalecer una mirada crítica sobre el papel de las lenguas en la formación académica, profesional e intercultural.

Las secciones siguientes desarrollan los núcleos temáticos que organizan el volumen y presentan los trabajos que los integran. En ellas se explicita el sentido de cada núcleo temático y se introducen los objetivos centrales de cada capítulo, sin anticipar sus desarrollos específicos. De este modo, el capítulo inicial ofrece un marco común para comprender la coherencia general de la obra y la diversidad de aportes que la componen.

2. Presentación de los ejes temáticos del volumen

El volumen se organiza en cinco ejes temáticos que permiten ordenar los capítulos de acuerdo con sus principales focos de indagación. Cada eje reúne trabajos que comparten preocupaciones teóricas, pedagógicas o metodológicas, aunque desde distintos objetos de estudio, contextos de aplicación y perspectivas analíticas. Esta organización busca favorecer una lectura articulada del volumen y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad de aportes que lo componen.

2.1. Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en lenguas adicionales

El estudio del proceso de desarrollo del componente fonético-fonológico constituye un importante punto de articulación entre los estudios formales, psicolingüísticos y aplicados. Desde una perspectiva formal, el análisis de este componente de la gramática exige un conocimiento especializado de los campos de la Fonética y la Fonología, lo que implica el dominio tanto de los aspectos segmentales como suprasegmentales. Además de nutrirse de los postulados de la Teoría Fonológica, los estudios sobre la adquisición fonético-fonológica de lenguas adicionales aportan evidencias que permiten reconsiderar numerosos planteamientos de la propia teoría a la luz de los datos del desarrollo lingüístico (Alves, 2024; Eckman, 2004; Matzenauer & Quintanilha-Azevedo, 2016). Por lo tanto, comprender las diferentes concepciones de gramática fonológica y sus transformaciones a lo largo del tiempo constituye un conocimiento fundamental para cualquier investigador de este campo, independientemente del grado de formalismo que adopte su enfoque de investigación.

En lo que respecta a la dimensión psicolingüística, la estrecha relación entre percepción y producción (cf. Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021), característica de los estudios centrados en el aprendizaje del sistema sonoro, abre el camino hacia una discusión más amplia sobre el procesamiento lingüístico. El detalle fonético fino (que, según el marco teórico adoptado, puede asumir un papel más o menos relevante en la conformación de las representaciones fonológicas) se revela como un componente esencial para comprender el proceso de adquisición del lenguaje. Dicho proceso posee una naturaleza no lineal, se caracteriza por elevados niveles de variabilidad y refleja las condiciones socioculturales en las que se desarrolla el aprendiz (De Bot, 2015; Larsen-Freeman, 2017; Verspoor et al., 2021). Esta concepción del desarrollo lingüístico, en la que el individuo adquiere un papel central, ha dado lugar a nuevas metodologías de obtención y análisis de datos. Más allá de las tradicionales investigaciones centradas en tendencias grupales, los estudios longitudinales orientados a la investigación del desarrollo lingüístico de individuos a lo largo del tiempo ocupan actualmente un lugar destacado en la agenda investigativa (De Wilde & Lowie, 2025; Lowie, 2017;

Verspoor et al., 2021). Estos estudios han contribuido a consolidar la idea de que el desarrollo lingüístico no es únicamente el resultado de la exposición al input, sino también de la interacción con otros individuos (Long, 1996; Swain, 1995), interacción que posibilita nuevos aprendizajes y descubrimientos a partir de la actuación activa del sujeto sobre su propio proceso de aprendizaje (Larsen-Freeman, 2020; van Lier, 1996).

Es precisamente desde esta concepción del desarrollo como un fenómeno dependiente del contexto social que se establece el vínculo con los estudios aplicados. Cada vez con mayor frecuencia, la investigación contemporánea trasciende los tradicionales estudios dedicados a describir el desarrollo de aspectos segmentales o suprasegmentales para centrarse en fenómenos que involucran ambos dominios y que ejercen una influencia directa sobre los juicios de los interlocutores. Tal es el caso de constructos como la inteligibilidad, la comprensibilidad y el grado de acento (Munro & Derwing, 1995), así como la fluidez (Segalowitz, 2010) en lenguas adicionales. Aunque estos fenómenos dependen del dominio de diversos componentes lingüísticos por parte del hablante (no solo fonético-fonológicos, sino también léxicos, morfosintácticos y pragmáticos), sus efectos varían en función de la trayectoria y experiencia de los interlocutores. Se trata, en realidad, de fenómenos emergentes (Albuquerque & Alves, 2023; Derwing & Munro, 1997), ya que no derivan exclusivamente de la señal del habla, sino de la relación que se establece entre hablante e interlocutor durante la interacción. De este modo, más que afirmar que el habla de una persona es inteligible o fluida, resulta más pertinente señalar que dicha persona se mostró inteligible o fluida para un interlocutor determinado en una situación comunicativa específica. Este carácter emergente favorece, además, una creciente integración de la enseñanza de la pronunciación con la de otros componentes de la gramática (Lima Jr. & Alves, 2019; Perozzo & Alves, 2023), contribuyendo a una didáctica de lenguas cada vez más conectada con las necesidades reales de los aprendices.

Los seis capítulos que integran el eje temático **“Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en lenguas adicionales”** reflejan claramente este carácter interdisciplinario. Aunque los componentes formal, psicolingüístico y aplicado están presentes, en mayor o menor medida, en todos los trabajos incluidos, cada capítulo privilegia uno

de estos enfoques, poniendo de relieve la riqueza y complejidad de este campo de investigación.

Abriendo el eje temático, el capítulo ***"Evolución de la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales: de la Fonología Estructural al Principio de la Inteligibilidad"***, de **Ana Cristina Chiusano** y **Pedro Luis Luchini**, refleja de manera ejemplar el vínculo entre los estudios formales y aplicados en fonética y fonología de lenguas adicionales. A través de un valioso recorrido histórico, los autores examinan la evolución de los estudios fonéticos y fonológicos desde el estructuralismo europeo y norteamericano hasta los enfoques contemporáneos que conciben la pronunciación desde una mirada comunicativa y orientada a la inteligibilidad. El trabajo destaca la importancia de contar con una base epistemológica sólida para el desarrollo de investigaciones en fonética y fonología. Al mismo tiempo, el recorrido histórico propuesto, al tender puentes entre lo formal y lo aplicado, permite comprender cómo las concepciones de "lengua" y "gramática" han evolucionado a lo largo del tiempo, abriendo espacio para enfoques pedagógicos que reflejan las concepciones socialmente orientadas del lenguaje predominantes en la actualidad.

El segundo capítulo muestra claramente una orientación anclada en la Lingüística Formal. En ***"A semantic reappraisal of nuclearity in eventive sentences: a theoretical proposal and implications for L2 English intonation teaching"***, **Andrea Mariana Perticone** examina la acentuación nuclear en oraciones de evento en inglés, analizando una excepción a la regla del último elemento léxico que suele resultar especialmente compleja para los aprendices hispanohablantes. A nivel teórico, se propone reinterpretar estas estructuras vinculando la nuclearidad al rasgo semántico [+cambio de estado] de los verbos inacusativos, el cual se asigna al sujeto y se asocia con el rasgo prosódico [+núcleo]. Finalmente, el estudio aborda las implicaciones pedagógicas de esta propuesta, ofreciendo herramientas para que los estudiantes puedan predecir correctamente la asignación del núcleo y transmitir con precisión sus intenciones comunicativas. A partir de estas implicaciones didácticas, se hace evidente, una vez más, el vínculo entre los estudios formales y aplicados señalado al inicio de esta sección.

Los dos capítulos siguientes se centran en un fenómeno emergente del desarrollo fonético-fonológico: la construcción de la fluidez. Aunque la denominada *utterance fluency* (ver Segalowitz, 2010) permite identificar diversos indicadores asociados a una producción más o menos fluida, la percepción de distintos grados de fluidez depende necesariamente de factores psicolingüísticos vinculados al oyente, entre ellos su experiencia con otras lenguas. Así, ambos capítulos abordan, respectivamente, la producción y la percepción de la fluidez.

En ***"Development of speech fluency in an additional language: Analysis of breakdown rates in the speech of an Argentine learner of Brazilian Portuguese"***, de **Ubiratã Kickhöfel Alves**, **Pollianna Milan**, **Arthur Dexheimer Trein**, **Cíntia Raquel de Moraes**, **Felipe Guedes Moreira Vieira** y **Laryssa Alves**, se acompaña longitudinalmente la trayectoria de desarrollo de la fluidez de un aprendiz argentino de portugués brasileño durante un período de un año, considerando aspectos relacionados con *breakdown fluency*, *repair fluency* y *speed fluency* (Skehan, 2003). Sustentado en la Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos (De Bot et al., 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie et al., 2025), el estudio se inscribe en una línea de investigación dedicada al análisis longitudinal del desarrollo individual del aprendiz, conocida en la literatura especializada como *análisis de proceso* (Lowie, 2017).

Por su parte, en ***"Perception of L2 speech fluency: The case of Brazilian Portuguese as an additional language"***, presentado por **Pollianna Milan**, **Alison Roberto Gonçalves**, **Ubiratã Kickhöfel Alves**, **Laryssa Alves** y **Luciana Varela Guerino**, los autores investigan la percepción de la fluidez en portugués brasileño como lengua adicional por parte de 83 evaluadores nativos (monolingües y bilingües), quienes calificaron muestras de habla producidas por diez aprendices de origen hispanohablante y francófono. Al contrastar los juicios emitidos por ambos grupos de evaluadores, el estudio explora los efectos de la experiencia lingüística del oyente sobre las valoraciones de fluidez. La contribución establece un puente entre la Psicolingüística y la Lingüística Aplicada, al sostener que la fluidez no constituye una propiedad exclusiva del hablante, sino un fenómeno construido en la interacción.

Los dos capítulos finales se orientan de manera más explícita hacia el contexto del aula. En ***"La secuenciación de los tonos en la enseñanza del inglés: un estudio con estudiantes hablantes de español rioplatense en un profesorado de inglés"***, **Marina López Casoli** y **Ricardo Paderni** analizan la secuenciación pedagógica de los tonos nucleares en la enseñanza de la entonación del inglés como lengua adicional. A partir de un estudio longitudinal con pretest y postest realizado en una universidad argentina, la investigación evalúa el grado de dificultad que experimenta un grupo de estudiantes avanzados al producir cuatro tonos específicos tras recibir instrucción basada en un manual tradicional. El objetivo central consiste en contrastar la eficacia de los órdenes de presentación fijos con las demandas reales del aprendizaje en el aula. Finalmente, el estudio propone una secuenciación basada en la complejidad de ejecución, aportando implicaciones relevantes para la reforma curricular y la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales.

Cerrando este bloque, el estudio ***"Recursos tecnológicos en la didáctica de la prosodia: propuestas para el aprendizaje del acento nuclear en inglés"***, de **Betiana Andrea Blázquez**, **Valeria Fernanda Arana** e **Israel Ramiro Lagos**, aborda la enseñanza de la ubicación del acento nuclear en inglés para estudiantes hispanohablantes de profesorado y traductorado. Ante las dificultades derivadas de las diferencias prosódicas entre ambas lenguas, los autores proponen guías didácticas y herramientas tecnológicas destinadas a fortalecer la competencia entonativa de los estudiantes. La propuesta metodológica se centra en la instrucción explícita focalizada en la forma y en el desarrollo de la conciencia metacognitiva. Asimismo, se destaca la importancia de integrar estos recursos digitales en diversos contextos de enseñanza de lenguas adicionales con el fin de potenciar la percepción, la producción y la interpretación de los sistemas prosódicos en situaciones reales de comunicación.

Si bien cada capítulo puede presentar una orientación más formal, aplicada o psicolingüística, resulta indiscutible el establecimiento de puentes teórico-metodológicos entre estos campos en todos los trabajos que integran este núcleo temático. De hecho, en algunos casos resulta incluso difícil adscribir una contribución a uno solo de estos ámbitos. Esta característica pone de relieve el carácter

profundamente interdisciplinario no solo de los estudios en fonética y fonología, sino también de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales en sus múltiples componentes en el contexto contemporáneo. A la vez, el énfasis de estos trabajos en la inteligibilidad, la fluidez, la conciencia metalingüística y la toma de decisiones pedagógicas anticipa una preocupación que atraviesa el eje siguiente: la necesidad de comprender las prácticas lingüísticas como formas situadas de acceso, producción y circulación del conocimiento en contextos académicos y profesionales.

2.2. Alfabetización académica y comunicación científica

La comunicación académico-científica es inherente a la formación universitaria. No se trata simplemente de transmisión del conocimiento: la universidad constituye un espacio en el que el saber disciplinar se construye, se negocia y se legitima a través de la lectura, la escritura y la oralidad. En las aulas universitarias, los aprendizajes se consolidan a medida que los estudiantes se apropian de los géneros discursivos propios de su disciplina. En tanto respuestas socialmente construidas a situaciones comunicativas recurrentes de cada campo científico-profesional, los géneros discursivos configuran los marcos de circulación y producción del saber (Bazerman, 2012; Hyland, 2019), ya que responden a las expectativas, propósitos y trayectorias epistemológicas de cada disciplina.

Desde la investigación latinoamericana, se sostiene esta mirada situada de la formación, estrechamente vinculada con cada campo del saber. En relación con el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad, Carlino (2005, 2013, 2025) argumenta que es necesario "hacerse cargo" de la alfabetización académica de los estudiantes, en tanto deben aprender prácticas situadas, estrechamente vinculadas con cada campo y trayecto formativo. Esto, sin duda, demanda el compromiso de cada docente y especialista, y el diseño e implementación de políticas institucionales que respalden y favorezcan la enseñanza explícita de las prácticas letradas y la apropiación de los géneros discursivos propios de cada ámbito de formación. Respecto de estos, en particular, Parodi (2007) destaca la función articulatoria de ciertos géneros, en tanto permiten a los estudiantes transitar de manera gradual hacia el dominio de los textos

expertos y prácticas discursivas especializadas, necesarias para el ejercicio pleno de cada profesión

Dada la preponderancia del inglés en las esferas académicas y profesionales, el proceso de enculturación adquiere además otros matices. En contextos periféricos como América Latina, la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la universidad pone en evidencia tensiones profundas: el desafío no radica simplemente en desarrollar habilidades lingüísticas instrumentales y aisladas, sino en comprender cómo la apropiación de una lengua adicional impacta en las dinámicas locales de acceso y circulación de conocimientos. La presencia del inglés en las aulas universitarias trasciende lo lingüístico; busca democratizar el acceso a fuentes actualizadas de conocimiento y preparar a los futuros profesionales para participar gradualmente de sus respectivas comunidades discursivas. El aporte general de este eje radica, precisamente, en ofrecer propuestas que abordan la relación entre el dominio del inglés y la inserción académica y disciplinar, especialmente en las etapas de formación de grado.

Los trabajos reunidos en esta sección comparten esta concepción y abordan la relación entre el inglés, la alfabetización académica y la comunicación científica desde diferentes escalas de análisis e intervención. En términos generales, exploran el potencial de los géneros discursivos y las políticas institucionales para fortalecer la formación de estudiantes de grado, desarrollar prácticas letradas disciplinares y favorecer su inserción académica y profesional. Los tres capítulos sitúan sus experiencias en campos disciplinares de alta especificidad científica y tecnológica, y dan cuenta de la importancia de orientar el desarrollo de la lectura y la escritura académica a las demandas y perfiles profesionales de cada área.

En el primero de ellos, ***"Análisis de las características funcionales, situacionales, semánticas y formales del género textual informe en las Ciencias Agropecuarias y propuesta didáctica de sensibilización en la asignatura Idioma Inglés"***, **Andrea Belmonte** y **María Florencia Martini**, presentan un estudio centrado en el género informe en las carreras de Ingeniería Agronómica y Zootecnista. A partir de un análisis multinivel de producciones de estudiantes de grado, las autoras examinan las particularidades que adquiere este texto en el contexto disciplinar, el cual transita en un continuo entre lo académico y lo profesional al incorporar audiencias

tanto expertas como legas de la producción agropecuaria. Asimismo, el trabajo muestra cómo los resultados de la investigación pueden traducirse en propuestas pedagógicas de sensibilización orientadas a promover la comprensión de las convenciones discursivas que regulan la comunicación en el campo, evidenciando el impacto positivo de la instrucción explícita del género sobre los procesos de lectoescritura de los alumnos.

El segundo capítulo pone de relieve una orientación anclada en la escala macro institucional. En ***"PROCOA: un modelo institucional de alfabetización académica y comunicación científica bilingüe en ciencias veterinarias"***, **Claudia Borgnia** y **Antonio Felipe** desplazan la mirada hacia el diseño de políticas lingüísticas mediante la presentación de un programa implementado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Este dispositivo integra de manera transversal la lectura, escritura y oralidad académica en español e inglés en la actividad universitaria. A través de la descripción de sus fundamentos y de sus modalidades de implementación, los autores reflexionan sobre los desafíos que supone incorporar la alfabetización bilingüe, enfocando el análisis principalmente sobre su impacto en las aulas de grado bajo un enfoque interdisciplinario y colaborativo. La propuesta destaca el valor de construir políticas institucionales, inclusivas y situadas que atiendan a las demandas de actualización profesional global y operen en favor de la democratización y la circulación del conocimiento científico.

En el último capítulo, ***"Aprender a leer en inglés para aprender en las disciplinas: Propuestas didácticas para la formación de estudiantes de grado en carreras STEM"***, **Viviana Innocentini**, **Diana Waigandt**, **Claudia Bruno**, **Gabriela Aruga** y **Pedro Tomiozzo** se centran en la enseñanza de la lecto-comprensión en inglés en trayectorias formativas de carreras científico-tecnológicas como Ingeniería Agronómica, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte. A través del análisis de secuencias didácticas organizadas en torno a géneros discursivos auténticos y multimodales (el seminario académico, las patentes de invención y el video pitch), las autoras muestran cómo la lectura en lengua adicional se constituye en una herramienta epistémica para la construcción de conocimiento disciplinar en el grado. El trabajo pone de relieve la importancia de vincular las decisiones docentes con los contextos de uso reales, las

regulaciones institucionales y los perfiles de egreso, superando modelos instrumentales para promover formas de participación y reelaboración de la información más complejas.

Si bien los capítulos reunidos en este eje operan en niveles diferentes —desde el análisis de un género específico hasta el diseño de programas institucionales y secuencias didácticas situadas— todos comparten la preocupación por comprender y fortalecer las formas en que los estudiantes de grado se incorporan a las prácticas discursivas de sus disciplinas. Los tres trabajos coinciden en señalar que la alfabetización avanzada en lenguas adicionales es constitutiva para el aprendizaje disciplinar y el futuro ejercicio profesional. Al articular el análisis discursivo con la intervención pedagógica, esta sección ofrece herramientas conceptuales, metodológicas y prácticas para investigadores, docentes y gestores educativos comprometidos con la formación en la educación superior. La preocupación por las prácticas letradas situadas enlaza directamente con el eje siguiente, centrado de manera específica en la lectura y escritura.

2.3. Lectura y escritura en lenguas adicionales

En consonancia con la noción de lenguas adicionales presentada en la introducción general, la lectura y la escritura en lenguas adicionales constituyen dos áreas de investigación ampliamente desarrolladas dentro de la lingüística aplicada. En el marco de esta concepción, ambas prácticas pueden entenderse como procesos que amplían el repertorio lingüístico, académico y discursivo de los aprendientes, al tiempo que favorecen su participación en nuevos contextos sociales, educativos y profesionales. En este campo convergen aportes procedentes de distintas tradiciones de investigación que, a lo largo de las últimas décadas, han contribuido a comprender cómo los aprendientes construyen significado a partir de textos escritos y cómo desarrollan su capacidad para producir textos cada vez más complejos en una lengua distinta de la materna. Sobre la base de este posicionamiento, la lectura y la escritura son concebidas como procesos dinámicos que involucran conocimientos lingüísticos, estrategias cognitivas, reflexión metacognitiva e interacción con diversos contextos de aprendizaje y con los entornos discursivos en los que los textos escritos se producen, circulan y adquieren significado.

En el ámbito de la lectura, diversos autores han destacado la complejidad de los procesos implicados en la comprensión de textos en una lengua no materna. Grabe y Stoller (2011) sostienen que la comprensión lectora requiere la integración de conocimientos lingüísticos, discursivos y estratégicos que permiten al lector construir significado, realizar inferencias y establecer relaciones entre distintas unidades de información. Estas perspectivas dialogan con enfoques cognitivos que conciben la lectura como un proceso activo de construcción de significado en el que los lectores movilizan conocimientos previos, expectativas y esquemas conceptuales para interpretar los textos (Anderson, 1977; Smith, 2004).

En este marco, la lectura en inglés con propósitos específicos (*ESP* por su denominación en inglés) ha adquirido particular relevancia, dado que posibilita el acceso a discursos especializados y favorece la inserción de los estudiantes en comunidades académicas y profesionales determinadas (Belcher, 2009; Swales, 1990). Paralelamente, las investigaciones sobre evaluación de la lectura han examinado cómo las características de las tareas utilizadas para valorar la comprensión condicionan los procesos cognitivos que los estudiantes activan durante la lectura. El modelo sociocognitivo de Khalifa y Weir (2009), por ejemplo, ha aportado herramientas relevantes para analizar los distintos niveles de procesamiento involucrados en las tareas de comprensión y evaluación.

Por su parte, la investigación sobre escritura ha evolucionado desde enfoques centrados en el producto hacia orientaciones que enfatizan los procesos de composición, revisión y reflexión. Los trabajos de Cumming (2006), Hyland (2008, 2016), y Manchón (2011) han contribuido a consolidar una visión de la escritura como una actividad compleja que favorece el desarrollo lingüístico y la construcción de significado. De manera complementaria, Bitchener y Ferris (2012), Ferris (2011), y Lee (2017), entre otros, han demostrado la importancia de la retroalimentación, la revisión de borradores y la evaluación formativa para promover una participación más activa de los estudiantes en sus procesos de escritura. Frente a modelos tradicionales centrados en la calificación de productos finales o en pruebas objetivas descontextualizadas, las tendencias actuales promueven enfoques que hagan explícitos los criterios de desempeño y los vinculen con objetivos genuinos de comunicación escrita.

Los dos capítulos que integran este núcleo temático dialogan con las mencionadas líneas de investigación al abordar problemáticas vinculadas con la comprensión lectora y la producción escrita en inglés. Aunque se centran en objetos de estudio diferentes, ambos examinan el papel de las prácticas pedagógicas y evaluativas en el desarrollo de habilidades lingüísticas complejas y contribuyen a la reflexión sobre su enseñanza en contextos universitarios.

En ***"The Assessment of Reading in ESP Contexts: A Perspective on Comprehension Questions"***, **Jorge Abboud** examina las características de las preguntas de comprensión utilizadas en evaluaciones de cursos de Inglés con Propósitos Específicos y analiza los procesos cognitivos que dichas tareas promueven. A partir de ello, el capítulo ofrece una reflexión sobre las formas de evaluar la lectura y sobre la necesidad de diversificar los instrumentos para favorecer niveles más complejos de comprensión e interpretación textual. En particular, el autor analiza las preguntas de comprensión a la luz del modelo sociocognitivo de Khalifa y Weir (2009), lo que le permite identificar los niveles de procesamiento privilegiados por las evaluaciones y discutir su adecuación a los objetivos de la lectura académica en contextos universitarios.

Por su parte, en ***"Student Teachers' Initial Perceptions of Portfolio Tasks in EFL Argumentative Essay Writing"***, **Pedro Luis Luchini y Agostina Rasini Robles** exploran las percepciones iniciales de futuros profesores de inglés acerca del uso de portafolios en la escritura argumentativa. El estudio destaca el valor de la retroalimentación, la reflexión y la revisión sistemática de los escritos como componentes centrales del proceso de aprendizaje, al tiempo que identifica desafíos asociados con la implementación de este tipo de propuestas pedagógicas. Asimismo, muestra cómo las tareas organizadas en torno al portafolio pueden favorecer una mayor conciencia metacognitiva sobre los procesos de escritura y promover una participación más activa de los estudiantes en la construcción y revisión de sus textos.

Los trabajos de Abboud y de Luchini y Rasini Robles ponen de relieve la necesidad de concebir la lectura y la escritura en lenguas adicionales como procesos complejos que requieren propuestas pedagógicas y evaluativas capaces de promover la participación activa de los estudiantes, la reflexión sobre sus aprendizajes y el

desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. En consonancia con la definición adoptada en este volumen, ambos estudios muestran que el aprendizaje lingüístico trasciende el dominio de estructuras aisladas y se vincula con la ampliación del repertorio lingüístico, académico y discursivo de los estudiantes, así como con su inserción progresiva en comunidades discursivas específicas. Tanto la comprensión lectora como la producción escrita constituyen herramientas fundamentales para el acceso, la construcción y la circulación del conocimiento en contextos universitarios.

A partir de allí, se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas y evaluativas contextualizadas que, en el ámbito de la escritura, favorezcan la reflexión, la retroalimentación y la participación activa de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Asimismo, en la lectura, se destaca la importancia de promover, a través de la evaluación, niveles más complejos de procesamiento cognitivo y habilidades de pensamiento de orden superior vinculadas con la comprensión profunda, el análisis y la interpretación crítica de los textos. Estas preocupaciones dialogan estrechamente con los procesos de alfabetización académica y comunicación científica abordados en la sección 2.2, ya que la lectura y la escritura constituyen prácticas centrales para la participación en las comunidades disciplinares y para la construcción y comunicación del conocimiento especializado.

2.4. Desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación, escritura académica y traducción

Si los ejes anteriores destacaron la centralidad de las prácticas discursivas, académicas y letradas en la formación universitaria, el presente eje introduce un nuevo escenario de problematización: la incidencia de la inteligencia artificial generativa en los modos de enseñar, escribir, traducir, evaluar y gestionar prácticas lingüísticas en contextos educativos y profesionales.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAGen) en la educación superior y en los ámbitos profesionales ha reconfigurado prácticas centrales de enseñanza, aprendizaje, escritura, evaluación, traducción y gestión de proyectos lingüísticos. Herramientas como *ChatGPT, Grammarly, QuillBot, Magic School AI, Meta AI,* motores de traducción automática neuronal y modelos de lenguaje a gran

escala intervienen hoy en procesos como la planificación de clases, el diseño de materiales, la revisión textual, la retroalimentación, la toma de decisiones pedagógicas, la posedición, el control de calidad y la organización de flujos de trabajo multilingües. En este escenario, el debate no se limita a aceptar o rechazar su incorporación, sino a (re)definir bajo qué criterios pedagógicos, éticos y profesionales puede integrarse de manera crítica, situada y responsable.

Desde una mirada pedagógica, la IAGen exige una orientación centrada en lo humano, capaz de proteger la agencia de docentes y estudiantes, resguardar la integridad académica y promover usos significativos. La alfabetización en IA supone comprender estas tecnologías, evaluar críticamente sus respuestas, reconocer sesgos y límites, y decidir cuándo, cómo y para qué incorporarlas en prácticas educativas situadas (Chiu, 2024; Long & Magerko, 2020; Miao & Holmes, 2023). En la formación docente, esto implica ir más allá del uso técnico de herramientas para desarrollar juicio pedagógico, toma de decisiones informadas, reflexión ética y acompañamiento institucional.

En la escritura académica, la IAGen ofrece posibilidades para la planificación, la organización textual, la reformulación, la revisión lingüística y la claridad discursiva. No obstante, también tensiona nociones como autoría, voz académica, originalidad, autonomía, integridad académica y responsabilidad sobre el texto producido (Bittle & El-Gayar, 2025; Kasneci et al., 2023; Khalifa & Albadawy, 2024). Por ello, en contextos de formación de futuros docentes, la escritura asistida por IA debe pensarse como una práctica mediada que requiere autorregulación, metacognición y criterios explícitos para distinguir entre apoyo, co-construcción y delegación acrítica de la producción textual.

En el campo de la traducción, la IAGen redefine tanto el ejercicio traductor como la gestión de proyectos. La formación de profesionales de la lengua requiere hoy competencias vinculadas con posedición, evaluación crítica de resultados generados por IA, control de calidad, adecuación cultural y estilística, y toma de decisiones frente a textos asistidos por sistemas automatizados (Jiménez-Crespo, 2025; Kornacki, 2025). A su vez, el gestor de proyectos de traducción debe tomar decisiones sobre herramientas, arquitectura del flujo de trabajo, distribución de tareas, gobernanza terminológica,

confidencialidad, protección de datos, criterios de calidad y coordinación entre agentes humanos y sistemas tecnológicos. A la luz de estas consideraciones, la IA no sustituye la experticia profesional, sino que introduce nuevas responsabilidades vinculadas con la supervisión, la trazabilidad, el control del riesgo y la toma de decisiones en entornos multilingües mediados por tecnología.

Desde este marco, el eje reúne tres trabajos que abordan la IAGen como un fenómeno pedagógico, académico y profesional complejo. El capítulo ***"La toma de decisiones informadas en el proceso de diseño de clases con asistencia de IAGen: Estudio fenomenológico en 'Metodología de la Enseñanza' del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata"***, presentado por **María Alejandra del Potro y Andrea Di Virgilio**, se propone comprender las percepciones y experiencias de futuros docentes de inglés que utilizaron IAGen durante la planificación de clases de micro-enseñanza. El trabajo aborda cuestiones vinculadas con la toma de decisiones pedagógicas, el juicio profesional, la creatividad, las emociones y la agencia docente en prácticas formativas situadas.

El capítulo ***"El uso de la inteligencia artificial en la escritura académica: percepciones estudiantiles en la formación de futuros docentes de inglés en Argentina"***, presentado por **Marina López Casoli y Pedro Luis Luchini**, analiza las percepciones de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés sobre el uso de IA en la escritura de ensayos académicos. El estudio se centra en las herramientas utilizadas, la efectividad percibida, la transferencia de estrategias de escritura a una instancia posterior sin asistencia tecnológica y los factores personales o contextuales que los estudiantes identifican como influyentes en su desempeño.

Por su parte, el capítulo ***"Modelo multidimensional para la gestión de proyectos de traducción en la era de la inteligencia artificial: flujos de trabajo, calidad, riesgo terminológico e intervención humana"***, presentado por **Gabriela A. González y Pedro Luis Luchini**, propone un modelo multidimensional para comprender la gestión de proyectos de traducción en escenarios atravesados por la IA. El trabajo aborda flujos tradicionales, híbridos y centrados en IA, junto con dimensiones como calidad lingüística, congruencia terminológica, escalabilidad, costo/esfuerzo, intervención humana, complejidad temática y adecuación a los requisitos del cliente.

Los tres capítulos delimitan un eje de discusión centrado en la IAGen como campo emergente de reflexión pedagógica, académica y profesional. Desde la planificación de clases, la escritura académica y la gestión de proyectos de traducción, los trabajos ponen en diálogo dimensiones como agencia, autonomía, autoría, integridad académica, calidad, riesgo terminológico, intervención humana y toma de decisiones. Así, el eje propone una aproximación crítica y situada a la IAGen en contextos de formación y desempeño profesional, sin reducirla ni a una herramienta técnica ni a una amenaza externa al campo de las lenguas adicionales. Al mismo tiempo, las preguntas sobre agencia, responsabilidad, autoría e intervención humana que atraviesan este eje abren el camino hacia una reflexión más amplia sobre el papel ético, intercultural y social de las lenguas adicionales, dimensión que se desarrolla en la sección siguiente.

2.5. Enseñanza de lenguas, interculturalidad y justicia social

En los últimos años, la enseñanza de lenguas adicionales ha experimentado una ampliación significativa de sus propósitos, trascendiendo enfoques centrados exclusivamente en el desarrollo de competencias lingüísticas para incorporar dimensiones éticas, interculturales, ambientales y de justicia social. Este giro responde a transformaciones globales asociadas a la crisis climática, las migraciones, la creciente diversidad cultural y lingüística, y las demandas de formación de ciudadanos capaces de participar críticamente en sociedades complejas y globalizadas. Desde miradas vinculadas con la pedagogía crítica, la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible, diversos autores han argumentado que la enseñanza de lenguas constituye un espacio privilegiado para promover la reflexión sobre desafíos contemporáneos y fomentar formas de participación socialmente responsables (Baker, 2022; Pashby et al., 2020; Porto, 2019b; UNESCO, 2023). Paralelamente, estudios recientes han enfatizado la necesidad de comprender a los profesionales de la lengua no solo como usuarios competentes de sistemas lingüísticos, sino también como mediadores interculturales capaces de contribuir a la equidad, la inclusión y la transformación social (Byram, 2021). En este contexto, los dos capítulos que integran esta sección exploran el

potencial de la enseñanza de lenguas para abordar problemáticas sociales globales desde perspectivas críticas y transformadoras.

El capítulo ***"Inglés con Fines Específicos frente al Cambio Climático: Una agenda pedagógica crítica para la alfabetización mediática y la eco-justicia"***, de **Mariana Lazzaro-Salazar** y **Enrique A. Mundaca**, examina el potencial del Inglés con Fines Específicos (IFE) para abordar el cambio climático como un tema transversal que permite articular el desarrollo de competencias lingüísticas con la formación crítica y la responsabilidad socioambiental en la clase de inglés. A partir de una revisión interdisciplinaria de literatura sobre cambio climático, alfabetización mediática, patrimonio eco-cultural y pedagogía crítica, los autores argumentan que los cursos de IFE pueden constituirse en espacios educativos estratégicos para problematizar las representaciones mediáticas de la crisis ambiental, cuestionar narrativas hegemónicas y promover formas de ciudadanía ecológica.

Por su parte, el capítulo ***"Los traductores-docentes: la enseñanza del inglés como catalizadora de la interculturalidad para la equidad"***, de **María Remedios Fernández Ruiz,** analiza el papel de los estudiantes y futuros profesionales de la traducción e interpretación como potenciales agentes de cambio social comprometidos con la construcción de sociedades más justas e inclusivas. A través de un estudio empírico basado en un cuestionario aplicado a estudiantes universitarios de Traducción e Interpretación, la autora explora las relaciones entre formación intercultural, responsabilidad ética y compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Ambos capítulos realizan aportes significativos al campo de la enseñanza de lenguas adicionales al destacar la relevancia de integrar problemáticas sociales complejas dentro de los procesos de formación lingüística y profesional, poniendo especial atención a las relaciones entre lenguaje, ciudadanía, sostenibilidad e interculturalidad. En continuidad con los ejes anteriores, esta sección muestra que las lenguas adicionales no solo permiten acceder a saberes académicos o profesionales, sino que también habilitan formas de lectura crítica del mundo y de participación ética en debates sociales contemporáneos. Para lograr este cometido, los capítulos proponen abordajes innovadores sin perder de vista una postura crítica frente a las

decisiones pedagógicas en la clase de IFE y en los espacios de formación en traducción e interpretación.

3. Conclusiones

A lo largo de este capítulo introductorio se ha propuesto un marco general para comprender la organización, los alcances y los aportes del presente volumen. Las contribuciones reunidas permiten comprender que la enseñanza de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales constituye hoy un campo dinámico, atravesado por transformaciones pedagógicas, tecnológicas, interculturales y sociales que demandan nuevas formas de investigación, intervención y reflexión crítica.

Los cinco ejes temáticos que estructuran la obra muestran, desde distintos objetos de estudio y contextos de aplicación, que las lenguas adicionales no pueden reducirse al dominio de estructuras lingüísticas aisladas. En consonancia con la noción adoptada en este volumen, se presentan como recursos que amplían el repertorio lingüístico, académico, profesional, cultural y semiótico de los sujetos. En esta misma línea, las lenguas adicionales favorecen la construcción de significado, la participación en comunidades disciplinares y profesionales, el acceso al conocimiento, la comunicación intercultural, la mediación tecnológica y la intervención ética frente a problemáticas contemporáneas.

Esta lectura permite comprender que los trabajos incluidos en el volumen coinciden en destacar la necesidad de enfoques situados, interdisciplinarios y sensibles a los contextos reales de enseñanza, aprendizaje y uso de las lenguas. El recorrido propuesto permite advertir, además, algunas tensiones que atraviesan el campo: la relación entre conocimiento formal y práctica pedagógica; la articulación entre evaluación, reflexión y aprendizaje; el lugar de la alfabetización académica en la formación universitaria; los desafíos que introduce la inteligencia artificial generativa en la escritura, la enseñanza y la traducción; y la necesidad de integrar perspectivas interculturales y de justicia social en la formación lingüística y profesional.

Lejos de ofrecer respuestas cerradas, los capítulos reunidos abren preguntas productivas para seguir pensando el papel de las lenguas adicionales en escenarios educativos y profesionales cambiantes. Este

volumen invita a concebirlas como espacios de formación, mediación y transformación. Su enseñanza involucra mucho más que el desarrollo de competencias comunicativas: implica acompañar procesos de apropiación académica, promover prácticas profesionales responsables, favorecer la conciencia crítica sobre las tecnologías emergentes, reconocer la diversidad lingüística y cultural, y contribuir a formas más justas e inclusivas de participación social.

En el marco de esta concepción, la obra busca aportar al debate académico y pedagógico actual, al tiempo que proyecta nuevas líneas de investigación para el campo de la lingüística aplicada, la enseñanza de lenguas y la traducción. Así, no solo da continuidad a una trayectoria colectiva de trabajo académico, sino que también propone una mirada situada, plural e interdisciplinaria sobre los desafíos que configuran hoy la enseñanza, el aprendizaje y el uso de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales.

Referencias

Albuquerque, J. I. A., & Alves, U. K. (2023). Dynamic paths of intelligibility and comprehensibility: Implications for pronunciation teaching from a longitudinal study with Haitian learners of Brazilian Portuguese. In U. K. Alves, & J. I. A. Albuquerque (Eds.), *Second Language Pronunciation: Different approaches to teaching and training* (pp. 107–144).

Alves, U. K. (2024). *Percepção e Produção dos Sons de Línguas Não Nativas: Fundamentos teóricos e questões de investigação no contexto brasileiro*. Zouk.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. En R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415–431). Lawrence Erlbaum Associates.

Baker, W. (2015). *Culture and identity through English as a lingua franca: Rethinking concepts and goals in intercultural communication*. De Gruyter Mouton.

Baker, W. (2022). *Intercultural and transcultural awareness in language learning and teaching*. Cambridge University Press.

Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad* (K. Basich Peralta, M. Perales Escudero, B. A. Téllez Méndez y A. Vázquez Ahumada, Trads.). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. http://hdl.handle.net/20.500.12371/9343

Bazerman, C. (2013). *A rhetoric of literate action: Literate action volume 1*. The WAC Clearinghouse.

Bittle, K., & El-Gayar, O. (2025). Generative AI and academic integrity in higher education: A systematic review and research agenda. *Information, 16*(4), 296. https://doi.org/10.3390/info16040296

Belcher, D. D. (2009). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. University of Michigan Press.

Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics, 33*(5), 503–523. https://doi.org/10.1093/applin/ams056

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003

Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica Argentina.

Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open, 6*, Article 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171

Cumming, A. (2006). *Goals for Academic Writing: ESL Students and Their Instructors*. John Benjamins.

De Bot, K. (2015). Rates of Change: Timescales in Second Language Development. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 29–37). Multilingual Matters.

De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language & Cognition*, *10*(1), 7–21. https://doi.org/10.1017/S1366728906002732

De Wilde, V., & Lowie, W. (2025). The forest and the trees: Investigating groups and individuals in longitudinal second language English speaking development. *Language Learning, 75*(4), 988–1018. https://doi.org/10.1111/lang.12698

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility: Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition, 19*(1), 1–16. https://doi.org/10.1017/S0272263197001010

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins.

Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings – research on Second Language Phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(4), 513-549. https://doi.org/10.1017/S027226310404001X

Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.

Flege, J. E. (1995). Second Language Speech Learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research* (pp. 233–277). York Press.

Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The revised Speech Learning Model. In R. Wayland (Ed.), *Second language speech learning: Theoretical and empirical progress* (pp. 3–83). Cambridge University Press.

García, O., & Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.

Guilherme, M. (2002). *Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics*. Multilingual Matters.

Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. Routledge.

Hyland, K. (2008). Writing theories and writing pedagogies. *Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching*, *4*(2), 1-20.

Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3rd ed.). Routledge.

Hyland, K. (2019). *Academic discourse: Disciplinary structures and instructional contexts*. Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350065024

Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.

Jiménez-Crespo, M. A. (2025). Human-centered AI and the future of translation technologies: What professionals think about control and autonomy in the AI era. *Information, 16*(5), 387. https://doi.org/10.3390/info16050387

Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, Article 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update, 5*, Article 100145. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145

Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge University Press.

Kornacki, M. (2025). Integrating generative AI into translator training: Challenges and opportunities. *Acta Universitatis Carolinae Philologica, 2025*(2), 43–56. https://doi.org/10.14712/24646830.2025.19

Larsen-Freeman, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. In L. Ortega, & Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 11-50). (Language Learning &

Language Teaching; No. 48). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.48.02lar.

Larsen-Freeman, D. (2020). Complex Dynamic Systems Theory. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (3rd ed., pp. 195–213). Routledge.

Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23*(2), 157–172.

Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly, 39*(3), 369–377.

Levis, J. M. (2020). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University Press.

Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics, 4*(1), 5–32.

Lima Jr., R. M., & Alves, U. K. (2019). A dynamic perspective on L2 pronunciation development: bridging research and communicative teaching practice. *Revista do GEL*, *16*(2), 27–56. https://doi.org/10.21165/gel.v16i2.2417

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–16. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Lowie, W. (2017). Lost in state space?: Methodological considerations in complex dynamic theory approaches to second language development research. In L. Ortega, & Z. Han. (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 123-141). (Language Learning & Language Teaching; No. 48). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.48.07low.

Lowie, W., Rosmawati, & De Wilde, V. (Eds.). (2025). *Research methods in complex dynamic systems theory: Approaches to second language development* (Vol. 14). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/rmal.14

Luchini, P. L., & Alves, U. K. (Eds.). (2020). *Cuestiones del Lenguaje: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Luchini, P. L., Alves, U. K., & Innocentini, V. (Eds.). (2024). *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Manchón, R. M. (Ed.). (2011). *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. John Benjamins.

Matzenauer, C. L. B., & Quintanilha-Azevedo, R. (2016). Teoria Fonológica e Aquisição de Língua Estrangeira. In U. K. Alves (Ed.), *Aquisição Fonético-Fonológica de Língua Estrangeira: Investigações Rio-Grandenses e Argentinas em Discussão* (pp. 25–47). Pontes Editores.

Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning, 45*(1), 73–97.

Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, *40*(63), 147-178. https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000100008

Pashby, K., da Costa, M., Stein, S., & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education, 56*(2), 144–164. https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352

Perozzo, R. V., & Alves, U. K. (2023). Ensino contemporâneo de pronúncia: Por uma pedagogia inclusiva, realista e integrativa. In A. M. Sousa, R. Garcia, & T. C. Santos (Eds.), *Perspectivas para o Ensino de Línguas - Volume 7* (pp. 7–17). EDUFAC - Editora da Universidade Federal do Acre

Porto, M. (2019a). Intercultural citizenship education in an EFL online project in Argentina. *Language and Intercultural Communication, 19*(2), 156–173. https://doi.org/10.1080/14708477.2014.890625

Porto, M. (2019b). *Intercultural citizenship in foreign language education*. Routledge.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency.* Routledge.

Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching, 36*(1), 1–14. https://doi.org/10.1017/S026144480200188X

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.

Verspoor, M., Lowie, W., & de Bot, K. (2021). Variability as normal as apple pie. Linguistics Vanguard, 7(s2), 20200034. https://doi.org/10.1515/lingvan-2020-0034.

Warschauer, M. (2023). The future of writing in the age of AI. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 67*(2), 75–79.