Conclusiones generales - Lenguas adicionales en transformación: aportes, tensiones y futuras líneas de investigación

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 de cierre recupera los principales aportes del volumen a partir de los cinco ejes temáticos que lo organizan: la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en lenguas adicionales; la alfabetización académica y la comunicación científica; la lectura y la escritura en lenguas adicionales; los desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación, escritura académica y traducción; y la enseñanza de lenguas, interculturalidad y justicia social. Desde una mirada transversal, el capítulo sintetiza los principales desplazamientos conceptuales, pedagógicos y metodológicos que emergen de los trabajos reunidos, destacando el pasaje desde enfoques centrados en la lengua como sistema hacia perspectivas situadas, críticas, tecnológicas e interculturales. Asimismo, identifica tensiones vinculadas con la inteligibilidad, la alfabetización académica, la

evaluación, la autoría, la agencia, la mediación tecnológica, la equidad y la responsabilidad social. Finalmente, propone futuras líneas de investigación orientadas a profundizar el estudio de las lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales, con especial atención a la prosodia, los géneros disciplinares, la escritura asistida por inteligencia artificial, la traducción en entornos mediados por tecnología, la eco-justicia y la formación intercultural crítica.

Palabras clave: lenguas adicionales; formación académica; inteligencia artificial; interculturalidad; justicia social

1. Introducción

El presente volumen ha reunido investigaciones, experiencias, propuestas pedagógicas y reflexiones teóricas que permiten comprender las lenguas adicionales como espacios de transformación educativa, académica, profesional, tecnológica e intercultural. Lejos de concebir la enseñanza de lenguas como la transmisión de sistemas lingüísticos cerrados, los capítulos que integran esta obra muestran que aprender, enseñar, investigar y profesionalizarse en lenguas adicionales implica participar en prácticas sociales situadas, atravesadas por géneros discursivos, tecnologías emergentes, formas de comunicación académica, relaciones interculturales, demandas profesionales y problemáticas sociales contemporáneas. Esta mirada dialoga con enfoques que conciben las prácticas lingüísticas y letradas como formas de participación social, disciplinar e institucionalmente situadas (Bazerman, 2013; Hyland, 2006; Lea & Street, 1998; Swales, 1990).

En este sentido, el volumen se inscribe en debates actuales de la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas, la alfabetización académica, los estudios interculturales, la traducción, la educación superior y la pedagogía crítica. La noción de lengua adicional que subyace a los trabajos aquí reunidos permite desplazar la mirada desde la lengua como objeto autónomo hacia la lengua como recurso para la participación, la mediación, la construcción de conocimiento y la intervención social. Este desplazamiento resulta especialmente relevante en contextos académicos y profesionales en los que los sujetos no solo aprenden una lengua, sino que la utilizan para leer,

escribir, argumentar, traducir, diseñar, enseñar, investigar, evaluar, colaborar y actuar frente a desafíos complejos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas adicionales se vincula con la inteligibilidad y la eficacia comunicativa (Derwing & Munro, 2015; Jenkins, 2000; Levis, 2020), con la formación académica situada (Carlino, 2005; Hyland, 2016), con la integración crítica de tecnologías emergentes (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023; Warschauer, 2023) y con la educación intercultural orientada a la ciudadanía, la equidad y la justicia social (Baker, 2022; Byram, 2021; Porto, 2019).

A lo largo del volumen, los cinco ejes temáticos propuestos han permitido organizar distintas zonas de indagación. El primer eje, dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación en lenguas adicionales, revisa modelos, categorías y recursos para comprender la pronunciación más allá de la corrección formal, con especial atención a la inteligibilidad, la fluidez, la prosodia, la percepción y la construcción de significado. El segundo eje, centrado en la alfabetización académica y la comunicación científica, destaca la importancia de acompañar la inserción de los estudiantes en comunidades disciplinares mediante la enseñanza explícita de prácticas discursivas propias de cada campo y los géneros que las materializan. El tercer eje, sobre lectura y escritura en lenguas adicionales, pone de relieve la necesidad de repensar la evaluación de la comprensión, la escritura argumentativa y los procesos de autorregulación en contextos de formación. El cuarto eje aborda los desafíos de la inteligencia artificial generativa en educación, escritura académica y traducción, y muestra que las tecnologías emergentes no pueden ser pensadas como simples herramientas, sino como mediaciones que reconfiguran la agencia, la autoría, la toma de decisiones, la calidad y la responsabilidad profesional. Finalmente, el quinto eje, dedicado a la enseñanza de lenguas, interculturalidad y justicia social, amplía el horizonte del campo al vincular la formación lingüística con la eco-justicia, la alfabetización mediática, la equidad y la responsabilidad ética de los profesionales de la lengua.

Este capítulo de cierre vuelve sobre esos cinco ejes con un doble propósito. Por un lado, sintetiza los principales aportes de cada capítulo, identificando sus contribuciones al campo de las lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales. Por otro lado,

propone tensiones y líneas futuras de investigación que emergen de la lectura transversal del volumen. De este modo, las conclusiones no buscan clausurar las discusiones abiertas, sino proyectarlas hacia nuevas agendas de trabajo que permitan profundizar, ampliar y complejizar los aportes aquí reunidos.

2. Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en lenguas adicionales

El primer eje de la obra erige al componente fonético-fonológico como la puerta de entrada para conceptualizar un vínculo indisoluble entre la Lingüística Formal y la Lingüística Aplicada. Desde la perspectiva de la Lingüística Formal, los capítulos demuestran cómo el estudio del sistema de sonidos permite reflexionar sobre la epistemología lingüística en su totalidad. Así, los diferentes tratamientos y enfoques respecto a la construcción del componente fonético-fonológico en una nueva lengua reflejan, a su vez, una determinada concepción del lenguaje y del desarrollo lingüístico subyacente en la cual dicha perspectiva se ancla.

Por su parte, estas distintas aproximaciones teóricas se proyectan también en los diversos enfoques de la enseñanza de la pronunciación, así como en una postura renovada donde el habla en lenguas adicionales ya no se evalúa mediante la mera comparación con un determinado "patrón nativo", sino a partir de la noción de inteligibilidad (Munro & Derwing, 1995; Levis, 2005, 2018). De este planteamiento se deriva el entendimiento de que múltiples constructos relacionados con el habla en lenguas adicionales (tales como la inteligibilidad, la comprensibilidad y la fluidez) no se reducen al análisis del código emitido por el hablante. Por el contrario, deben ser examinados a partir de su naturaleza emergente, la cual se co-construye mediante la interacción entre hablante y oyente (Albuquerque, 2019; Albuquerque & Alves, 2023).

El primer capítulo de esta obra, ***"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**, ofrece un recorrido histórico y conceptual que redefine el rol de la pronunciación en la enseñanza de lenguas. Los principales hallazgos de este apartado demuestran que la evolución teórica (desde el estructuralismo formal y la fonología

generativa hasta la sociolingüística, el conexionismo y los sistemas complejos) no se traduce de forma directa en el aula, sino que provee las bases conceptuales necesarias para justificar un enfoque comunicativo. El hecho de que no exista una traslación directa no significa, sin embargo, la ausencia de una estrecha relación entre los dos ámbitos. De hecho, las tendencias contemporáneas en la enseñanza de la pronunciación, como la superación del modelo nativo, reflejan concepciones actuales de la lengua que trascienden lo estrictamente formal y establecen un nexo claro entre lo estructural y lo social. Al tender este puente entre los estudios formales y aplicados, uno de los legados fundamentales del capítulo es resaltar la necesidad de examinar los datos del desarrollo de una lengua adicional (y, por consiguiente, su enseñanza) a partir de su íntima vinculación con las concepciones epistemológicas de base dentro de los estudios lingüísticos.

El capítulo de **Andréa Mariana Perticone, *"A semantic reappraisal of nuclearity in eventive sentences: a theoretical proposal and implications for L2 English intonation teaching"***, también evidencia con claridad el lazo entre lo formal y lo aplicado. Como bien señala la autora, el trabajo posee un doble foco: el teórico y el pedagógico. El estudio reinterpreta las oraciones eventivas en inglés vinculando la colocación del núcleo prosódico en el sujeto al rasgo semántico de [+cambio de estado] en verbos inacusativos, superando la regla del último elemento léxico. Esta aproximación semántica explica las desviaciones del foco amplio y ofrece un modelo pedagógico para que aprendices hispanohablantes mejoren la precisión prosódica y comunicativa. El legado de este capítulo es unívoco: las prácticas de aula y las estrategias de enseñanza deben anclarse firmemente en la comprensión de cómo se suscita el proceso de adquisición del lenguaje y en la reflexión formal sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico. Este vínculo, no obstante, no siempre se establece de manera sencilla; por ello, los capítulos de este módulo constituyen ejemplos fehacientes de cómo el trípode del "qué", "por qué" y "cómo" enseñar resulta fundamental para el tratamiento pedagógico de cualquier aspecto lingüístico.

El capítulo ***"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**, **Felipe Guedes Moreira Vieira** y **Laryssa Alves**, se centra en la fluidez del enunciado (breakdown fluency) (Segalowitz, 2010), enfocando principalmente los aspectos temporales del habla. A partir de este abordaje sobre los componentes formales de la fluidez, los autores llegan a conclusiones relevantes acerca del proceso de desarrollo del lenguaje. Se demuestra la no linealidad de dicho proceso y, mediante los datos de un aprendiz avanzado, se discute el hecho de que no existe una "línea de meta" que determine la completitud del sistema, puesto que incluso los aprendices competentes se encuentran en constante evolución. Estos datos convergen con la propuesta de Larsen-Freeman (2015, 2017) respecto al uso del término "desarrollo" en lugar de "adquisición", con el fin de enfatizar el carácter continuo del proceso. En términos pedagógicos, el estudio subraya cómo la enseñanza de los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación en lenguas adicionales contribuye también al desarrollo de la fluidez del enunciado. Al poner de relieve este beneficio, una contribución sustancial del estudio es abrir el debate sobre la necesidad de metodologías de enseñanza explícita de la fluidez, estructuradas en un programa (syllabus) bien definido, de modo semejante al tratamiento que ya recibe el componente fonético-fonológico.

Si, por un lado, el tercer capítulo se orientó hacia los aspectos formales de la fluidez, el cuarto capítulo se adentra en la Fluidez Perceptiva (Segalowitz, 2010) para resaltar el carácter emergente de este fenómeno. En ***"Perception of L2 speech fluency: The case of Brazilian Portuguese as an additional language"***, **Pollianna Milan**, **Alison Roberto Gonçalves**, **Ubiratã Kickhöfel Alves**, **Laryssa Alves** y **Luciana Varela Guerino** evidencian que los oyentes bilingües tienden a presentar patrones de evaluación significativamente distintos a los de los monolingües, dado que el conocimiento de una lengua adicional los vuelve más indulgentes en sus juicios. Estos resultados invitan a la comunidad investigadora a transitar desde la noción de un constructo aislado como "fluidez del habla" hacia la concepción de una "fluidez de la interacción", puesto que el oyente desempeña un rol tan crucial como el del hablante en la atribución de un mayor o menor grado de fluidez. Asimismo, el estudio plantea un impacto pedagógico directo, ya que denota la

necesidad de una sólida formación de evaluadores para los contextos de examinación de la producción oral.

En una línea convergente, donde la asociación entre lo formal y lo aplicado se erige como un eje fundamental para la reflexión lingüístico-pedagógica, se inscribe el capítulo de **Marina López Casoli** y **Ricardo Paderni**, ***"La secuenciación de los tonos en la enseñanza del inglés: un estudio con estudiantes hablantes de español rioplatense en un profesorado de inglés"***. El estudio analiza la dificultad de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés en Argentina al producir cuatro tonos nucleares tras recibir instrucción basada en la secuencia fija de un manual obligatorio. El análisis evidenció que el orden de presentación del manual no coincide con la dificultad real de los alumnos, siendo el tono descendente el único fácil de producir. Como principal implicación pedagógica, se sugiere que una secuenciación basada en la complejidad y en el nivel de ejecución real sería una alternativa más eficaz para el diseño curricular y la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales. A partir de sus resultados, el capítulo pone de manifiesto un hecho crítico: las secuencias pedagógicas de pronunciación no siempre se fundamentan en la comprensión de las características formales del sistema meta ni en su proceso de desarrollo. Cuando falla uno de los eslabones del nexo entre la Lingüística Formal, la Adquisición del Lenguaje y la Enseñanza, las consecuencias pedagógicas se traducen en dificultades sistémicas como las demostradas en dicha investigación.

Finalmente, el último capítulo de este eje, ***"Recursos tecnológicos en la didáctica de la prosodia: propuestas para el aprendizaje del acento nuclear en inglés"***, de **Bettiana Andrea Blázquez**, **Valeria Fernanda Arana** e **Israel Ramiro Lagos**, se enfoca en el desarrollo de la asignación del acento nuclear en inglés. El estudio demuestra la efectividad de una enseñanza explícita y focalizada en la forma, combinada con el uso de herramientas tecnológicas y recursos digitales, para fortalecer el aprendizaje del emplazamiento del acento nuclear en estudiantes hispanohablantes de profesorado y traductorado de inglés. Como legado, el artículo destaca la convergencia entre dos aspectos fundamentales de la pedagogía contemporánea de la pronunciación que, con frecuencia, se abordan de manera aislada: el fomento de la conciencia metacognitiva y la

integración de recursos digitales. Asimismo, se resalta que esta sinergia puede y debe trascender el ámbito fonético-fonológico, aplicándose al tratamiento de cualquier otro componente del sistema lingüístico de una lengua adicional.

Independientemente del carácter más o menos formal de cada capítulo y de sus respectivos objetos de análisis, la totalidad de los trabajos que integran este eje discute implicaciones directas para la práctica en el aula. La vinculación con el contexto áulico es evidente y fundamental en cada contribución, respondiendo al lema central que articuló todo el apartado: el proceso de desarrollo fonético-fonológico posee una naturaleza compleja y, debido a esta condición, exige la amalgama de diversos saberes de la lingüística, congregando de forma interdisciplinaria a investigadores de la Lingüística Formal, la Psicolingüística y la Didáctica de Lenguas.

3. Alfabetización académica y comunicación científica

El cambio de paradigma acerca de las lenguas adicionales, introducido en el eje anterior desde el componente fonético-fonológico del inglés, se proyecta en este segundo eje, centrado en la alfabetización académica. A partir del análisis de contextos disciplinares específicos, los capítulos reunidos aquí subrayan la necesidad de hacerse cargo de la enseñanza de las prácticas discursivas propias de cada ámbito académico, científico y profesional. Desde esta perspectiva, la alfabetización se concibe como un componente constitutivo de la formación universitaria y como una condición para promover la comunicación y el desarrollo científico y profesional. Los tres trabajos convergen en una premisa central: la lectura, la escritura y la oralidad académicas no constituyen habilidades generales y transferibles, sino prácticas situadas que adoptan formas específicas en cada comunidad disciplinar. En consecuencia, requieren una enseñanza explícita en los cursos de inglés, articulada con especialistas de las disciplinas y alineada con los lineamientos curriculares de las carreras y las necesidades reales del futuro ejercicio profesional. Desde el análisis de géneros discursivos característicos de disciplinas específicas hasta el diseño de programas institucionales de largo alcance, los capítulos que integran este eje permiten recorrer distintos niveles de intervención. En conjunto, muestran cómo la alfabetización académica puede

promoverse tanto mediante propuestas didácticas situadas como a través de políticas institucionales sostenidas en el tiempo.

El primer capítulo, ***"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"***, de **Andrea Belmonte** y **María Florencia Martini**, presenta una descripción minuciosa del género informe académico en el contexto de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, a partir de un análisis multinivel (funcional, situacional, semántico y formal) de informes producidos por estudiantes en dos asignaturas disciplinares. El estudio pone de manifiesto que este género, lejos de ser homogéneo, presenta rasgos específicos vinculados con su función descriptivo-propositiva y con una tensión entre su circulación estrictamente académica y su potencial proyección hacia ámbitos profesionales. Sobre la base de estos hallazgos, las autoras diseñan e implementan una intervención pedagógica de sensibilización en la asignatura Idioma Inglés cuyos resultados, evaluados mediante instancias de reflexión oral y encuestas, evidencian una alta valoración por parte de los estudiantes y respaldan la conveniencia de enseñar de manera explícita la estructura y las convenciones del género como estrategia de acompañamiento a la escritura disciplinar.

El capítulo siguiente, ***"PROCOA: un modelo institucional de alfabetización académica y comunicación científica bilingüe en ciencias veterinarias"***, de **Claudia Borgnia** y **Antonio Felipe**, desplaza la mirada desde el análisis de un género particular hacia el diseño de un dispositivo institucional integral: el Programa Institucional de Prácticas de Comunicación Académica (PROCOA), implementado en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. El capítulo muestra cómo es posible superar la fragmentación tradicional de la enseñanza del inglés —históricamente reducida a cursos aislados y centrados en la lectocomprensión— mediante un modelo que integra la lectura, la escritura y la oralidad en español e inglés a lo largo de toda la trayectoria universitaria, articulando actividades de grado, formación docente, posgrado y vinculación. Al recuperar la figura de los "socios de enseñanza" y experiencias internacionales de alfabetización académica, los autores ofrecen un modelo replicable

que jerarquiza la sostenibilidad institucional, la equidad en el acceso y la internacionalización de la comunicación científica como ejes de una política lingüística universitaria.

En el tercer 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** presentan propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la lectocomprensión en inglés en carreras STEM (Ingeniería Agronómica, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte). Su principal aporte consiste en articular la lectura de géneros disciplinares auténticos —como artículos de investigación y patentes— con la producción de géneros orales y multimodales en lengua primera, entre ellos seminarios y video pitches, en consonancia con la noción de interdiscursividad propuesta por Bhatia. De este modo, el capítulo demuestra que la enseñanza de la lectura en inglés puede constituirse en una vía de enculturación disciplinar y profesional, en la medida en que las tareas diseñadas recuperan situaciones y prácticas cercanas al ejercicio futuro de cada profesión y trascienden enfoques centrados exclusivamente en el análisis textual.

En conjunto, los trabajos reunidos en este eje invitan a repensar el lugar de los cursos de inglés en la universidad: ya no como espacios destinados exclusivamente a la enseñanza de la lengua o al desarrollo de habilidades lingüísticas aisladas, sino como ámbitos de alfabetización académica que contribuyen a la formación disciplinar, la comunicación científica y la inserción profesional de los estudiantes.

4. Lectura y escritura en lenguas adicionales

Los dos capítulos reunidos en este eje examinan la lectura y la escritura como dimensiones centrales de la alfabetización académica en lenguas adicionales. En consonancia con los enfoques plurilingües contemporáneos, ambos trabajos adoptan una concepción de las lenguas adicionales que supera las nociones tradicionales de *lengua extranjera* o *segunda lengua* para comprenderlas como aquellas lenguas que amplían el repertorio lingüístico de los aprendices y les permiten participar en nuevos ámbitos académicos, profesionales y sociales (Cenoz & Gorter, 2022). Desde esta perspectiva, el desarrollo

de la lectura y la escritura no constituye únicamente un objetivo lingüístico, sino un medio para acceder al conocimiento disciplinar, construir significado y desenvolverse en comunidades académicas cada vez más diversas y multilingües.

En este marco, **Jorge A. Abboud,** en **"*The Assessment of Reading in ESP Contexts: A Perspective on Comprehension Question*"**, y **Pedro Luis Luchini y Agostina Rasini Robles**, en ***"Student teachers' initial perceptions of portfolio tasks in EFL argumentative essay writing"***, analizan dos habilidades tradicionalmente abordadas por separado, pero que aparecen aquí como componentes interdependientes de un mismo proceso de alfabetización académica. Mientras el primer capítulo problematiza las prácticas de evaluación de la comprensión lectora en cursos universitarios de inglés con propósitos específicos, mostrando la necesidad de promover tareas que favorezcan procesos de comprensión textual e intertextual más complejos, el segundo propone una concepción procesual de la escritura argumentativa mediante el uso de portafolios, destacando el papel de la retroalimentación, la reflexión metacognitiva y la evaluación formativa en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Lejos de constituir aportes aislados, ambos trabajos convergen en una misma concepción del aprendizaje en lenguas adicionales. En primer lugar, ponen en cuestión modelos de enseñanza y evaluación centrados en la reproducción de información o en la valoración exclusiva del producto final, proponiendo en su lugar enfoques que acompañan los procesos de construcción del conocimiento. En segundo lugar, entienden que las decisiones didácticas y evaluativas no son neutrales, sino que orientan el tipo de interacción que los estudiantes establecen con los textos, con sus pares y con los saberes disciplinares. Finalmente, coinciden en destacar que los procesos de lectura y escritura suponen mucho más que el dominio de estructuras lingüísticas: implican desarrollar capacidades para interpretar críticamente, establecer relaciones entre textos, argumentar, revisar las propias producciones y participar activamente en prácticas discursivas propias de la universidad.

En este sentido, la lectura y la escritura aparecen como prácticas complementarias que se retroalimentan mutuamente. La comprensión profunda de textos académicos constituye un insumo fundamental

para la producción escrita, mientras que la escritura favorece procesos de reorganización, reflexión y apropiación del conocimiento construido durante la lectura. Esta relación resulta particularmente relevante desde la perspectiva de las lenguas adicionales, que reconoce el repertorio lingüístico previo de los estudiantes como un recurso para el aprendizaje y promueve la transferencia de conocimientos entre lenguas, el desarrollo de competencias plurilingües y la participación en comunidades académicas multilingües.

Los capítulos reunidos en esta sección también permiten delinear una agenda de investigación con múltiples proyecciones. En primer lugar, resulta pertinente avanzar hacia estudios que integren el análisis de la lectura y la escritura como procesos interdependientes dentro de la alfabetización académica en lenguas adicionales. Asimismo, sería valioso desarrollar investigaciones longitudinales que permitan comprender la evolución de estas competencias a lo largo de las trayectorias universitarias y analizar el impacto de diferentes dispositivos de evaluación formativa sobre el aprendizaje. Otra línea promisoria consiste en comparar prácticas de enseñanza y evaluación entre instituciones, disciplinas y contextos educativos diversos, así como explorar el potencial de enfoques plurilingües que favorezcan la transferencia entre lenguas y la movilización del repertorio lingüístico de los estudiantes. Del mismo modo, las transformaciones tecnológicas recientes abren nuevas preguntas acerca del papel de las herramientas digitales y de la inteligencia artificial en los procesos de lectura, escritura y retroalimentación académica, un campo que demanda investigaciones capaces de valorar tanto sus posibilidades como sus desafíos pedagógicos. Finalmente, será necesario profundizar en la formación docente para el diseño de prácticas de enseñanza y evaluación coherentes con estos enfoques y estudiar cómo los estudiantes responden efectivamente a diferentes tipos de tareas para comprender mejor los procesos cognitivos y discursivos que estas promueven.

En conjunto, los mencionados capítulos muestran que fortalecer la alfabetización académica en lenguas adicionales exige concebir la lectura, la escritura y la evaluación como dimensiones inseparables de un mismo proceso formativo. Sus aportes contribuyen a consolidar una visión de la enseñanza de lenguas adicionales acorde con las

perspectivas plurilingües actuales, en las que aprender una nueva lengua implica ampliar el repertorio comunicativo de los estudiantes y favorecer su participación crítica, autónoma y reflexiva en las comunidades académicas y profesionales de las que forman parte. De este modo, ambos trabajos no solo enriquecen la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de la lectura y la escritura, sino que también ofrecen herramientas conceptuales y metodológicas para afrontar los desafíos que plantea la formación universitaria en contextos caracterizados por el multilingüismo, la internacionalización y las transformaciones tecnológicas contemporáneas.

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

El cuarto eje del volumen aborda uno de los campos de discusión más dinámicos y urgentes de la actualidad: la incorporación de la inteligencia artificial generativa en prácticas educativas, académicas y profesionales vinculadas con las lenguas. Los tres capítulos reunidos en esta sección muestran que la IAGen no puede entenderse únicamente como un conjunto de herramientas disponibles para optimizar tareas, ahorrar tiempo o producir textos de manera más eficiente. Por el contrario, sus aportes permiten comprenderla como una mediación que reconfigura procesos de diseño pedagógico, escritura académica, traducción, gestión de proyectos, toma de decisiones, autoría, calidad, riesgo y responsabilidad profesional. Esta perspectiva dialoga con estudios recientes que advierten que la IA generativa ofrece oportunidades relevantes para la educación y el trabajo lingüístico, pero también plantea desafíos vinculados con la agencia humana, la integridad académica, la confiabilidad de los resultados, la evaluación crítica y la responsabilidad ética (Kasneci et al., 2023; Miao & Holmes, 2023; UNESCO, 2023; Warschauer, 2023).

Los trabajos de este eje desplazan el debate desde una pregunta instrumental —si conviene o no usar IA— hacia una pregunta pedagógica, ética y profesional más compleja: bajo qué condiciones, con qué criterios y con qué formas de supervisión humana puede integrarse la IAGen en contextos de formación y desempeño profesional. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el

campo de las lenguas adicionales, donde las prácticas de enseñar, escribir, traducir y gestionar textos multilingües suponen decisiones situadas que no pueden ser delegadas por completo en sistemas automatizados. En este sentido, el eje recupera debates actuales sobre alfabetización en IA, formación docente, escritura académica asistida, traducción mediada por tecnología y gobernanza de procesos profesionales en entornos cada vez más automatizados (Chiu et al., 2024; Jiménez-Crespo, 2025; Kornacki, 2025; Long & Magerko, 2020).

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*"**, de **María Alejandra del Potro** y **Andrea Di Virgilio**, aporta una mirada situada sobre el uso de IAGen en la formación docente inicial. Su objetivo central es comprender las percepciones y experiencias de futuros docentes de inglés que utilizaron IAGen como asistente durante el proceso de planificación de clases de micro-enseñanza. El capítulo muestra que las estudiantes reconocen beneficios concretos, tales como la generación de ideas, el diseño de materiales, la organización de actividades y el ahorro de tiempo. Sin embargo, también identifican tensiones vinculadas con la confiabilidad de las respuestas, la pertinencia contextual de los contenidos generados, el riesgo de dependencia y el temor al plagio.

El principal aporte de este capítulo radica en mostrar que la integración de IAGen en la formación docente no debe orientarse a reemplazar el juicio pedagógico, sino a fortalecerlo. La planificación de clases no es una operación técnica que pueda resolverse mediante respuestas automatizadas, sino una práctica situada que exige interpretar contextos, anticipar necesidades, seleccionar recursos, tomar decisiones didácticas y sostener una voz pedagógica propia. En este sentido, el capítulo permite comprender que la agencia docente se construye precisamente en la interacción crítica con la tecnología: los futuros docentes aprenden no solo a usar herramientas de IAGen, sino también a evaluar sus límites, adaptar sus sugerencias y decidir cuándo, cómo y para qué incorporarlas.

De este trabajo se desprende que la IAGen puede funcionar como un recurso valioso en la formación docente inicial si se integra dentro

de propuestas pedagógicas acompañadas, reflexivas y éticamente orientadas. La tecnología puede ampliar posibilidades de diseño, estimular la creatividad y ofrecer alternativas para la planificación; sin embargo, su valor formativo depende de que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, sensibilidad contextual y responsabilidad profesional. El capítulo advierte, por lo tanto, que formar docentes para la era de la IA no implica enseñarles a obtener mejores respuestas automáticas, sino ayudarlos a construir criterios propios para tomar decisiones informadas.

El capítulo ***"El uso de la inteligencia artificial en la escritura académica: percepciones estudiantiles en la formación de futuros docentes de inglés en Argentina"***, de **Marina López Casoli** y **Pedro Luis Luchini**, traslada la discusión al terreno de la escritura académica en inglés como lengua extranjera. Su objetivo es analizar las percepciones de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés sobre el uso de herramientas de IA durante la escritura de ensayos académicos. El estudio se organiza en dos etapas: una primera instancia de escritura con uso voluntario de IA y una segunda instancia cronometrada sin asistencia tecnológica. Esta secuencia permite observar no solo qué herramientas utilizan los estudiantes y cómo valoran su efectividad, sino también qué estrategias logran transferir cuando deben escribir sin apoyo tecnológico.

Los resultados muestran un uso extendido de herramientas como ChatGPT y Grammarly, especialmente para organizar ideas, generar contenido, revisar aspectos lingüísticos, mejorar la coherencia y trabajar con conectores, transiciones y formulaciones más precisas. Al mismo tiempo, el capítulo identifica una dimensión pedagógicamente relevante: algunos estudiantes perciben que las estrategias trabajadas con IA —por ejemplo, planificación, organización textual, cohesión, paráfrasis y desarrollo argumentativo— pueden trasladarse a una situación posterior de escritura independiente. Este hallazgo permite pensar la IA no solo como una ayuda inmediata para mejorar un texto, sino como un posible andamiaje para el desarrollo de estrategias de escritura, siempre que su uso esté acompañado por reflexión metacognitiva y retroalimentación docente.

El aporte principal de este capítulo consiste en complejizar el debate sobre IA y escritura académica. En lugar de reducir la

discusión a una oposición entre asistencia legítima y plagio, el trabajo muestra que la IA puede ocupar distintos lugares en el proceso de escritura: generadora de ideas, asistente lingüística, apoyo para la organización textual, fuente de retroalimentación inmediata o recurso para revisar y reformular. Sin embargo, también evidencia tensiones vinculadas con la autonomía, la voz autoral, la gestión del tiempo, la dependencia tecnológica y la necesidad de acompañamiento docente. En este sentido, el capítulo demuestra que la IA no elimina el rol del docente en la enseñanza de la escritura; por el contrario, lo vuelve aún más necesario para orientar usos críticos, éticos y formativos.

De este estudio se desprende que la IA puede funcionar como un andamiaje pedagógico valioso para la escritura académica en inglés cuando se integra de manera crítica, explícita y acompañada. Su potencial no reside únicamente en mejorar la calidad superficial de los textos, sino en favorecer procesos de planificación, revisión, autorregulación y transferencia de estrategias. No obstante, para que esto ocurra, es necesario que los estudiantes no deleguen la escritura en la herramienta, sino que aprendan a dialogar críticamente con sus sugerencias, evaluar su pertinencia y sostener una posición autoral propia.

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"***, de **Gabriela A. González** y **Pedro Luis Luchini,** lleva la reflexión hacia el campo profesional de la traducción. Su objetivo es proponer un modelo multidimensional para comprender y gestionar la transformación de los proyectos de traducción en un escenario marcado por flujos tradicionales, híbridos y centrados en IA. El trabajo analiza las implicancias de estos modelos para la calidad, los costos, la congruencia terminológica, la escalabilidad, la intervención humana y la sostenibilidad profesional.

El capítulo aporta una mirada especialmente relevante porque no se limita a discutir la traducción automática o la IA como herramientas aisladas, sino que las ubica dentro de arquitecturas de trabajo más amplias. En este marco, la gestión de proyectos de traducción aparece como una práctica compleja que integra recursos humanos, tecnológicos, operativos y terminológicos. La figura del gestor de proyectos se redefine: ya no se trata únicamente de

coordinar tareas y cumplir plazos, sino de diseñar flujos, evaluar riesgos, decidir niveles de intervención humana, controlar la calidad multicapa y garantizar la coherencia terminológica y funcional del producto final.

Uno de los aportes centrales del capítulo es la identificación de riesgos específicos asociados con la integración de IA en proyectos multilingües, tales como el drift terminológico, las alucinaciones semánticas, la inconsistencia conceptual, la sobreconfianza en los outputs automatizados y la posible precarización de ciertos roles profesionales. Frente a estos riesgos, el modelo propuesto destaca la necesidad de gobernanza terminológica, controles de calidad multicapa y supervisión humana estratégica. De este modo, la IA no aparece como sustituto de la experticia traductora, sino como un componente de flujos de trabajo que requieren criterios de diseño, validación y mitigación de riesgos.

El principal aporte de este capítulo es que la gestión de proyectos de traducción en la era de la IA exige una redefinición de competencias profesionales. Traductores, poseditores, terminólogos, revisores y gestores necesitan desarrollar alfabetización tecnológica, capacidad crítica para evaluar resultados automatizados, conocimiento de estándares de calidad, sensibilidad intercultural y criterios para decidir qué tareas pueden automatizarse y cuáles requieren intervención humana especializada. El capítulo muestra, además, que la calidad en entornos mediados por IA no puede entenderse como un resultado final, sino como un proceso continuo de control, revisión, trazabilidad y toma de decisiones.

Los tres capítulos de este eje permiten identificar una tensión transversal entre asistencia y delegación. La IAGen puede asistir procesos de planificación, escritura y traducción, pero también puede favorecer prácticas de dependencia, homogeneización, pérdida de agencia o debilitamiento de procesos cognitivos y profesionales si se utiliza sin criterios explícitos. Esta tensión ha sido señalada en la literatura reciente sobre IA y educación, especialmente en relación con la necesidad de preservar la agencia humana, la autoría, la integridad académica y la evaluación crítica de los resultados producidos por sistemas generativos (Kasneci et al., 2023; Khalifa & Albadawy, 2024; UNESCO, 2023). En la formación docente, esta tensión se expresa en la necesidad de distinguir entre usar IA para

ampliar posibilidades didácticas y delegar en ella decisiones pedagógicas que requieren sensibilidad contextual. En la escritura académica, aparece en la diferencia entre usar IA como apoyo para planificar y revisar, y permitir que la herramienta sustituya la construcción de una voz autoral propia. En la traducción, se manifiesta en el equilibrio entre escalabilidad productiva y control experto de la calidad, la terminología y la adecuación cultural.

Otra tensión común se vincula con la autoría y la responsabilidad. En los tres capítulos, la IA interviene en procesos de producción: planes de clase, ensayos académicos y textos traducidos. Sin embargo, la responsabilidad final sobre esas producciones continúa siendo humana. Esta constatación obliga a revisar criterios de evaluación, marcos éticos, políticas institucionales y formas de formación profesional. La pregunta ya no es únicamente si un producto fue generado con IA, sino qué decisiones humanas guiaron, revisaron, adaptaron y validaron ese producto.

Una tercera tensión se relaciona con la velocidad de adopción tecnológica frente a la lentitud de los marcos pedagógicos e institucionales. Las herramientas de IAGen se incorporan rápidamente a las prácticas cotidianas de estudiantes, docentes y profesionales, pero las orientaciones institucionales, los acuerdos éticos, los criterios de evaluación y los dispositivos de formación suelen desarrollarse con mayor demora. Esta distancia genera zonas de incertidumbre que los capítulos del eje ayudan a visibilizar: estudiantes que usan IA sin criterios claros, docentes que necesitan acompañar prácticas emergentes, y profesionales de la traducción que deben responder a nuevas demandas de mercado sin perder estándares de calidad y sostenibilidad laboral.

A partir de estos aportes, las futuras líneas de investigación del eje pueden organizarse en tres grandes direcciones. En primer lugar, en el ámbito de la formación docente, resulta necesario investigar cómo los futuros profesores desarrollan alfabetización en IA, agencia docente y juicio pedagógico a lo largo de su trayecto formativo. Sería valioso diseñar estudios longitudinales que analicen cómo evolucionan sus percepciones, emociones, criterios de uso y capacidades de toma de decisiones cuando interactúan con herramientas generativas en distintas asignaturas y experiencias de práctica.

En segundo lugar, en el campo de la escritura académica, se requieren investigaciones que profundicen en los efectos de la IA sobre la planificación, la revisión, la argumentación, la voz autoral, la autonomía y la transferencia de estrategias. Una línea especialmente prometedora consiste en comparar producciones con y sin IA, no solo desde el producto final, sino desde los procesos de escritura, las decisiones metacognitivas y las formas de retroalimentación docente que acompañan esos procesos. También sería pertinente desarrollar rúbricas o criterios específicos para evaluar el uso responsable de IA en tareas de escritura académica en lenguas adicionales.

En tercer lugar, en el campo de la traducción y la gestión de proyectos, se abren líneas de investigación orientadas a validar empíricamente modelos de flujo híbrido, medir la calidad en entornos mediados por IA, analizar el impacto del drift terminológico en proyectos reales, estudiar la sostenibilidad laboral de traductores y poseditores, y diseñar protocolos de gobernanza terminológica y control de calidad multicapa. También sería relevante explorar cómo varían los niveles aceptables de automatización según el dominio, el riesgo, el tipo de cliente, la finalidad comunicativa y la sensibilidad cultural del texto.

De manera transversal, los capítulos de este eje sugieren que la integración de IA en el campo de las lenguas adicionales debe ser entendida como una cuestión de formación, no solo de acceso tecnológico. Enseñar a usar IA implica enseñar a preguntar, seleccionar, contrastar, revisar, adaptar, justificar y responsabilizarse por las decisiones tomadas. Esta mirada coincide con enfoques recientes que conciben la alfabetización en IA como una competencia crítica, ética y situada, orientada no solo al uso técnico de herramientas, sino también a la comprensión de sus límites, sesgos, alcances y efectos en las prácticas educativas y profesionales (Chiu et al., 2024; Long & Magerko, 2020; Miao & Holmes, 2023). Por ello, el principal aporte del eje no reside en celebrar ni en rechazar la inteligencia artificial generativa, sino en proponer una aproximación crítica, situada y humanamente supervisada a sus usos en educación, escritura académica y traducción. En última instancia, los tres capítulos coinciden en una idea central: en la era de la IA, la experticia humana no desaparece, sino que se redefine como capacidad de juicio, mediación, evaluación y responsabilidad ética frente a tecnologías

cada vez más potentes y opacas.

6. Enseñanza de lenguas, interculturalidad y justicia social

Los dos capítulos que integran este eje temático reflejan una evolución sustancial en el campo de la enseñanza de lenguas adicionales, que en las últimas décadas ha transitado desde enfoques predominantemente lingüísticos e instrumentales hacia perspectivas que conciben el aprendizaje de lenguas como una práctica social, ética y políticamente situada (Crookes, 2021; Dooly, 2025). Esta transformación se encuentra alineada con el creciente interés internacional por la educación para la ciudadanía global, la sostenibilidad, la justicia social y la interculturalidad crítica (Porto, 2025). Desde esta perspectiva, aprender una lengua adicional no implica únicamente adquirir competencias comunicativas, sino también desarrollar la capacidad de comprender críticamente fenómenos sociales complejos, participar en sociedades culturalmente diversas y actuar responsablemente frente a desafíos globales contemporáneos (Micalay-Hurtado & Poole, 2022).

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,** amplía los límites tradicionales del Inglés con Fines Específicos (IFE) al proponer que los cursos orientados a contextos profesionales constituyen espacios privilegiados para abordar problemáticas globales como el cambio climático. El principal aporte de este trabajo radica en demostrar que el IFE puede transformarse en una instancia de alfabetización crítica donde el aprendizaje lingüístico se articula con el análisis de discursos mediáticos, la reflexión sobre relaciones de poder y el desarrollo de conciencia socio-ambiental. Los autores argumentan que la selección de materiales auténticos no es una decisión pedagógica neutral, sino una práctica que contribuye a reproducir o cuestionar determinadas representaciones del mundo. En particular, el capítulo evidencia cómo la cobertura mediática internacional del cambio climático suele privilegiar perspectivas hegemónicas del Norte Global, invisibilizando conocimientos ecológicos tradicionales, experiencias locales y formas alternativas de comprender la relación entre sociedad y naturaleza.

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,** aporta evidencia empírica sobre la formación de futuros profesionales de la traducción e interpretación y su potencial papel como agentes de transformación social. Los resultados muestran que una proporción importante del estudiantado contempla la docencia como una posible salida profesional, reconociendo el valor de la mediación intercultural en contextos educativos. Sin embargo, el estudio también identifica tensiones relevantes entre las competencias interculturales que los programas declaran promover y las percepciones que los propios estudiantes tienen respecto de la relevancia de estas competencias para su futuro profesional. Los hallazgos sugieren que, aunque existe una valoración positiva de la diversidad cultural y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, persisten limitaciones en la comprensión de la interculturalidad como una competencia transversal vinculada a la justicia social, la ética profesional y la reducción de desigualdades.

Analizados conjuntamente, ambos estudios ponen de manifiesto una tensión ampliamente documentada en la literatura contemporánea sobre enseñanza de lenguas. Por una parte, existe una creciente demanda institucional por formar profesionales capaces de desenvolverse en mercados laborales globalizados y altamente competitivos. Por otra, numerosos investigadores han advertido que una formación excesivamente orientada a la empleabilidad puede invisibilizar dimensiones éticas, interculturales y ciudadanas fundamentales para responder a los desafíos actuales (Crookes, 2021; Porto, 2025). Los dos capítulos muestran precisamente cómo las lenguas adicionales se sitúan en la intersección entre estas dos lógicas: la preparación para el mundo profesional, y la formación de sujetos críticos comprometidos con la transformación social.

Una segunda tensión compartida se relaciona con la persistencia de epistemologías dominantes en la producción y circulación del conocimiento. Tanto en el tratamiento mediático del cambio climático como en la formación intercultural de traductores y docentes, los autores identifican la prevalencia de perspectivas hegemónicas que continúan privilegiando visiones del Norte Global, variedades lingüísticas prestigiosas y formas particulares de interpretar la diversidad cultural. Esta problemática ha sido ampliamente discutida

en investigaciones recientes sobre interculturalidad crítica y justicia epistemológica e inclusión intercultural (Sierra-Piedrahita, 2024; Dooly, 2025), las cuales sostienen que la enseñanza de lenguas debe reconocer la pluralidad de saberes, experiencias y voces presentes en contextos locales y globales.

Asimismo, ambos capítulos coinciden en destacar el papel de la agencia estudiantil como elemento central de los procesos educativos transformadores. Mientras el primer estudio propone el desarrollo de conciencia ecológica mediante el análisis crítico de discursos ambientales y mediáticos, el segundo enfatiza la necesidad de fortalecer la conciencia ética e intercultural de futuros traductores-docentes. En ambos casos, el objetivo último consiste en promover formas de participación social informadas, reflexivas y responsables que permitan a los estudiantes actuar como mediadores entre comunidades, culturas y sistemas de conocimiento diversos (ver también Crookes, 2021; Ortaçtepe Hart, 2023).

Desde una perspectiva metodológica, los capítulos ilustran la complementariedad entre aproximaciones conceptuales y empíricas para abordar fenómenos complejos en educación lingüística. Esta combinación metodológica refuerza una tendencia creciente en el campo hacia enfoques interdisciplinarios que permitan comprender simultáneamente los marcos teóricos que sustentan la enseñanza de lenguas y las realidades concretas de quienes participan en ella.

Las contribuciones de ambos trabajos también permiten identificar diversas líneas de investigación futuras. En primer lugar, resulta necesario desarrollar estudios longitudinales que examinen cómo evolucionan las actitudes, valores y compromisos éticos de estudiantes de lenguas, traducción e interpretación a lo largo de sus trayectorias formativas y profesionales. En segundo lugar, se requieren investigaciones que evalúen empíricamente el impacto de intervenciones pedagógicas basadas en la eco-justicia, la alfabetización mediática crítica y la ciudadanía global sobre el desarrollo de competencias interculturales y socioambientales. En tercer lugar, futuras investigaciones podrían explorar cómo la inteligencia artificial y los entornos digitales están transformando las prácticas de mediación intercultural, producción de conocimiento y participación ciudadana en contextos educativos multilingües.

Finalmente, resulta especialmente relevante ampliar la representación de perspectivas del Sur Global y de comunidades históricamente marginadas en los estudios sobre enseñanza de lenguas, sostenibilidad e interculturalidad, con el fin de contribuir a formas más inclusivas y equitativas de producción de conocimiento.
En síntesis, los capítulos de esta sección evidencian que la enseñanza de lenguas adicionales posee un enorme potencial para contribuir a la construcción de sociedades más sostenibles, inclusivas e interculturalmente competentes. Más allá de su función comunicativa, las lenguas emergen aquí como herramientas para observar e interpretar críticamente el mundo, cuestionar desigualdades y participar activamente en la búsqueda de soluciones a problemas globales tales como la crisis socio-ambiental y la interculturalidad.

7. Consideraciones finales

El recorrido realizado a lo largo de este volumen permite afirmar que la enseñanza, el aprendizaje y el uso de lenguas adicionales atraviesan un proceso de transformación que excede ampliamente la renovación de métodos, materiales o recursos tecnológicos. Los trabajos reunidos muestran un desplazamiento más profundo: desde una concepción de la lengua como sistema relativamente autónomo hacia una perspectiva que la entiende como recurso para construir significados, acceder al conocimiento, participar en comunidades académicas y profesionales, mediar entre culturas e intervenir de manera crítica y responsable en la realidad social.

Esta transformación exige revisar dicotomías que durante largo tiempo organizaron el campo. Los capítulos evidencian que no resulta productivo separar conocimiento formal y práctica pedagógica, investigación y enseñanza, lengua y contenido disciplinar, tecnología y agencia humana, formación profesional y responsabilidad social. Por el contrario, las problemáticas abordadas demandan articulaciones interdisciplinarias que permitan comprender la complejidad de los procesos lingüísticos, educativos y profesionales. La pronunciación, la fluidez, la lectura, la escritura, la traducción, la planificación docente y la mediación intercultural no constituyen prácticas aisladas, sino dimensiones interdependientes de la participación comunicativa situada.

Uno de los principales aportes del volumen radica, precisamente, en mostrar que la enseñanza de lenguas adicionales debe atender tanto a los productos observables como a los procesos que los hacen posibles. La inteligibilidad se construye en la relación entre hablantes y oyentes; la fluidez se desarrolla de manera dinámica y no lineal; la lectura y la escritura requieren acompañamiento, reflexión y retroalimentación; la alfabetización académica depende de las convenciones propias de cada comunidad disciplinar; y la integración de la inteligencia artificial solo adquiere valor formativo cuando se encuentra mediada por criterios pedagógicos, éticos y profesionales. Esta orientación desplaza la atención desde la reproducción de modelos únicos hacia el desarrollo de capacidades para interpretar, decidir, adaptar, justificar y actuar en contextos diversos.

De manera transversal, los trabajos también ponen de relieve la centralidad de la agencia. Estudiantes, docentes, investigadores, traductores y gestores de proyectos no son receptores pasivos de conocimientos, discursos o tecnologías, sino sujetos que toman decisiones y asumen responsabilidades. En este sentido, la agencia no puede entenderse como autonomía individual desvinculada del contexto, sino como una capacidad situada que se construye mediante la participación, la reflexión crítica, el acompañamiento pedagógico y la interacción con otros. Esta cuestión adquiere especial relevancia ante la expansión de la inteligencia artificial generativa, cuya incorporación exige preservar la voz autoral, el juicio profesional, la trazabilidad de las decisiones y la supervisión humana.

Al mismo tiempo, el volumen permite advertir que ninguna decisión pedagógica, discursiva o tecnológica es neutral. La selección de variedades lingüísticas, géneros, textos, herramientas, criterios de evaluación y contenidos culturales puede reproducir desigualdades o contribuir a cuestionarlas. De allí que la formación en lenguas adicionales deba incorporar de manera explícita dimensiones interculturales, éticas, ambientales y de justicia social. Enseñar una lengua también implica enseñar a reconocer perspectivas diversas, analizar discursos hegemónicos, valorar saberes locales, mediar entre comunidades y participar responsablemente en sociedades plurilingües y culturalmente heterogéneas.

Los aportes reunidos abren, asimismo, una agenda de investigación amplia y necesariamente interdisciplinaria. Será importante

profundizar los estudios longitudinales sobre el desarrollo fonético-fonológico, la fluidez, la alfabetización académica y la formación intercultural; analizar de manera integrada los procesos de lectura y escritura; estudiar la evolución de la agencia y la autoría en entornos mediados por inteligencia artificial; validar modelos híbridos de traducción y control de calidad; y evaluar el impacto de propuestas orientadas a la eco-justicia, la ciudadanía global y la inclusión. Estas investigaciones deberán prestar especial atención a la diversidad de trayectorias individuales, contextos institucionales, comunidades disciplinares y realidades socioculturales.

También será necesario ampliar la producción de conocimiento situada en el Sur Global. Muchos de los capítulos incluidos en esta obra muestran que las realidades latinoamericanas no constituyen meros escenarios para aplicar teorías desarrolladas en otros contextos, sino espacios desde los cuales es posible producir categorías, modelos, preguntas y propuestas relevantes para el campo internacional. Reconocer esta capacidad implica fortalecer redes regionales, proyectos interinstitucionales y formas de investigación colaborativa que valoren las experiencias locales sin renunciar al diálogo global.

En definitiva, este volumen invita a re-pensar las lenguas adicionales como espacios de formación, mediación y transformación. Su enseñanza no se limita al desarrollo de competencias lingüísticas, del mismo modo que su aprendizaje no puede reducirse a la adquisición de estructuras o habilidades descontextualizadas. Las lenguas adicionales permiten acceder a saberes, construir identidades profesionales, ampliar repertorios comunicativos, participar en comunidades diversas y actuar frente a desafíos contemporáneos. Asumir esta perspectiva supone sostener una pedagogía situada, reflexiva, crítica e inclusiva, capaz de articular el rigor disciplinar con la innovación tecnológica, la responsabilidad ética y el compromiso social.

Más que clausurar las discusiones planteadas, los trabajos reunidos en esta obra ofrecen puntos de partida para continuar investigando y transformando las prácticas mediante las cuales las lenguas adicionales se enseñan, se aprenden y se utilizan en contextos académicos y profesionales. Desde esta perspectiva, el volumen busca contribuir no solo a la sistematización de conocimientos y

experiencias, sino también a la formulación de nuevas preguntas, a la construcción de agendas de investigación situadas y al fortalecimiento del diálogo entre teoría, práctica pedagógica y desempeño profesional. Con una mirada plural e interdisciplinaria, las contribuciones aquí reunidas invitan a seguir examinando las transformaciones del campo y a producir respuestas académicas responsables frente a los desafíos lingüísticos, tecnológicos, interculturales y sociales del presente.

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).

Cenoz, J., & Gorter, D. (2022). Pedagogical translanguaging and its application to language classes. *RELC journal*, *53*(2), 342-354.

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, 100171. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171

Crookes, G. V. (2021). Critical language pedagogy: An introduction to principles and values. *ELT Journal, 75*(3), 248–257. https://doi.org/10.1093/elt/ccab020

Dooly, M. (2025). Plurilingual and intercultural education as educational activism for social transformation: perspectives, pathways, and possibilities. *Language and Intercultural Communication, 25*(5), 547-553. https://doi.org/10.1080/14708477.2025.2561403

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

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*, 100145. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145

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. (2015a). Saying what we mean: Making a case for 'language acquisition' to become 'language development'. *Language Teaching*, *48*(4), 491–505.

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.

Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, *39*(3), 369–377. https://doi.org/10.2307/3588485

Levis, J. M. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Cambridge University 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

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

Micalay-Hurtado, M., & Poole, R. (2022). Eco-critical language awareness for English language teaching (ELT): Promoting justice, wellbeing, and sustainability in the classroom. *Journal of World Languages, 8*(2), 371–390. https://doi.org/10.1515/jwl-2022-0023

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.

Ortaçtepe Hart, D. (2023). Creating anti-oppressive digital spaces for social justice language education. *Tesol Quarterly, 57*(1), 285-297. https://doi.org/10.1002/tesq.3180

Porto, M. (2025). Challenges and possibilities of social justice language education in a difficult context in the Global South. *Education Sciences, 15*(4), 492. https://doi.org/10.3390/educsci15040492

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

Sierra-Piedrahita, A. M. (2024). Social justice language education and critical language education: Integrating perspectives for teacher education in Colombia. *Folios, 60*, 113–127. https://doi.org/10.17227/folios.60-18781

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