CUESTIONES DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

Enseñanza y Traducción

Pedro Luis Luchini
Ubiratã Kickhöfel Alves
Viviana Innocentini
Mariana Lazzaro-Salazar
Claudia Borgnia

Editores



Universidad Nacional de Mar del Plata
Biblioteca Central
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Cuestiones del Lenguaje

CUESTIONES DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES:

ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN

Editores

Pedro Luis Luchini
Ubiratã Kickhöfel Alves
Viviana A. Innocentini
Mariana Lazzaro-Salazar
Claudia Alejandra Borgnia

Cuestiones del lenguaje en contextos académicos y profesionales:
enseñanza y traducción / Pedro Luis Luchini ... [et al.]; Compilación de Pedro Luis Luchini ... [et al.]. - 1a ed. - Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2026.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-281-7

1. Lingüística. 2. Lenguaje. 3. Traducción. I. Luchini, Pedro Luis II. Luchini, Pedro Luis, comp.
CDD 370

Foto de tapa: La Caleta
Febrero de 2026
Fotógrafo: Pedro Luchini

Diseño de tapa y contratapa: María Fernanda Fischbach,
alumna avanzada del Prof. de Inglés (UNMDP) febrero de 2026

Gestión editorial: María Fernanda Fischbach,
alumna avanzada del Prof. de Inglés (UNMDP)

CUESTIONES DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES:

ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN

Editores

Pedro Luis Luchini
Ubiratã Kickhöfel Alves
Viviana A. Innocentini
Mariana Lazzaro-Salazar
Claudia Alejandra Borgnia

Evaluadores Externos

Claudia Borzi
Marcelo Ingratta
Marcela Mora
Mariana Pascual
Diana Waigandt

CUESTIONES DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES:

ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN

ÍNDICE

Prólogo 1
Pedro Luis Luchini | Ubiratã Kickhöfel Alves | Viviana A. Innocentini | Mariana Lazzaro-Salazar | Claudia Alejandra Borgnia

Sobre los autores 3

In Memorian: Ubiratã Kickhöfel Alves (Bira): una historia de amistad, formación y trabajo académico compartido 13
Pedro Luis Luchini

Introducción General – Lenguas Adicionales, formación académica y prácticas profesionales: Desafíos pedagógicos, tecnológicos e interculturales 24
Pedro Luis Luchini | Ubiratã Kickhöfel Alves | Viviana A. Innocentini | Mariana Lazzaro-Salazar | Claudia Alejandra Borgnia

PRIMERA SECCIÓN:
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN LENGUAS ADICIONALES

Evolución de la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales: de la Fonología Estructural al Principio de la Inteligibilidad 51
Ana Cristina Chiusano | Pedro Luis Luchini

A semantic reappraisal of nuclearity in eventive sentences: A theoretical proposal and implications for L2 English intonation teaching 88
Andrea Mariana Perticone

Development of speech fluency in an additional language: Analysis of breakdown rates in the speech of an Argentine learner of Brazilian Portuguese 111
Ubiratã Kickhöfel Alves | Pollianna Milan | Arthur Dexheimer Trein | Cíntia Raquel de Moraes | Felipe Guedes Moreira Vieira | Laryssa Alves

Perception of L2 speech fluency: The case of Brazilian Portuguese as an additional language 132
Pollianna Milan | Alison Roberto Gonçalves | Ubiratã Kickhöfel Alves | Laryssa Alves | Luciana Varela Guerino

La secuenciación de los tonos en la enseñanza del inglés: Un estudio con estudiantes hablantes de español rioplatense en un profesorado de inglés 156
Marina López Casoli | Ricardo Paderni

Recursos tecnológicos en la didáctica de la prosodia: propuestas para el aprendizaje del acento nuclear en inglés 168
Betiana Andrea Blázquez | Valeria Fernanda Arana | Israel Ramiro Lagos

SEGUNDA SECCIÓN:
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

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 193
Andrea Belmonte | María Florencia Martini

PROCOA: un modelo institucional de alfabetización académica y comunicación científica bilingüe en ciencias veterinarias 213
Claudia Borgnia | Antonio Felipe

Aprender a leer en inglés para aprender en las disciplinas: Propuestas didácticas para la formación de estudiantes de grado en carreras STEM 239
Viviana Innocentini | Diana Waigandt | Claudia Bruno | Gabriela Aruga | Pedro Tomiozzo

TERCERA SECCIÓN:
LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS ADICIONALES

The Assessment of Reading in ESP Contexts: A Perspective on Comprehension Questions 270
Jorge Abboud

Student Teachers' Initial Perceptions of Portfolio Tasks in EFL Argumentative Essay Writing 294
Pedro Luis Luchini | Agostina Rasini Robles

CUARTA SECCIÓN:
DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN EDUCACIÓN, ESCRITURA ACADÉMICA Y TRADUCCIÓN

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 310
María Alejandra del Potro | Andrea Di Virgilio

El uso de la inteligencia artificial en la escritura académica: percepciones estudiantiles en la formación de futuros docentes de inglés en Argentina 332
Marina López Casoli | Pedro Luis Luchini

QUINTA SECCIÓN:
ENSEÑANZA DE LENGUAS, INTERCULTURALIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Inglés con Fines Específicos frente al Cambio Climático: Una agenda pedagógica crítica para la alfabetización mediática y la eco-justicia 386
Mariana Lazzaro-Salazar | Enrique A. Mundaca

Los traductores-docentes: la enseñanza del inglés como catalizadora de la interculturalidad para la equidad 408
María Remedios Fernández Ruiz

Conclusiones generales - Lenguas adicionales en transformación: aportes, tensiones y futuras líneas de investigación 425
Pedro Luis Luchini | Ubiratã Kickhöfel Alves | Viviana A. Innocentini | Mariana Lazzaro-Salazar | Claudia Alejandra Borgnia

Prólogo

El presente volumen surge a partir de una experiencia académica especialmente significativa para el Grupo de Investigación *Cuestiones del Lenguaje*: la realización de las **I Jornadas Internacionales de Enseñanza de Inglés en Contextos Profesionales y Académicos (I Jornadas ENCOPIA)**, llevadas a cabo los días 1 y 2 de noviembre de 2024 en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Organizadas bajo la dirección académica del Grupo de Investigación *Cuestiones del Lenguaje* y coorganizadas por la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y la Facultad de Humanidades, estas jornadas constituyeron un espacio de encuentro, intercambio y reflexión en torno a la enseñanza de lenguas en ámbitos académicos, profesionales y disciplinares.

ENCOPIA tuvo como propósito reunir a investigadores, docentes, profesionales y estudiantes interesados en problemáticas vinculadas con el inglés académico, las prácticas letradas, la alfabetización académica, el inglés para fines específicos, la formación docente, la competencia intercultural, las tecnologías digitales y la inteligencia artificial aplicada a contextos académicos y profesionales. La diversidad de temas, instituciones y enfoques presentes en las jornadas puso de manifiesto la vitalidad de un campo en expansión y la necesidad de seguir generando espacios de producción colectiva de conocimiento.

A partir de esa experiencia, comenzó a tomar forma la idea de orientar este tercer volumen del Grupo de Investigación *Cuestiones del Lenguaje* hacia un eje articulador común: la **enseñanza de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales**. Esta decisión responde a la convicción de que muchas de las preguntas actuales del campo ya no pueden abordarse desde una mirada restringida de la enseñanza de lenguas como transmisión de contenidos lingüísticos. Por el contrario, requieren atender a la complejidad de los escenarios en los que las lenguas se usan, se enseñan, se aprenden, se evalúan y se transforman.

En este sentido, el volumen da continuidad a dos publicaciones colectivas anteriores del grupo: *Cuestiones del Lenguaje: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* y *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Sin embargo, esta nueva entrega amplía el horizonte de discusión al focalizar en los desafíos que atraviesan hoy la enseñanza de lenguas adicionales en espacios académicos, profesionales, tecnológicos e interculturales.

Los trabajos reunidos en esta obra abordan problemáticas diversas, aunque estrechamente vinculadas entre sí: la pronunciación, la alfabetización académica, la lectura y la escritura, la comunicación científica, la inteligencia artificial generativa, la traducción, la formación docente, la interculturalidad crítica y la justicia social. En conjunto, estos aportes permiten (re)pensar las lenguas adicionales como espacios de formación, mediación y participación en comunidades académicas, profesionales y culturales cada vez más complejas.

Como editores, *Pedro Luis Luchini, Ubiratã Kickhöfel Alves, Viviana Innocentini, Mariana Lazzaro-Salazar* y *Claudia Borgnia* esperamos que este volumen contribuya a fortalecer el diálogo entre investigadores, docentes y profesionales interesados en la enseñanza de lenguas adicionales en contextos académicos y profesionales. También aspiramos a que esta publicación prolongue el espíritu de encuentro que dio origen a ENCOPIA: un espacio abierto a la colaboración, al intercambio interdisciplinario y a la construcción colectiva de nuevas perspectivas para el campo.

Este tercer volumen de *Cuestiones del Lenguaje* es, entonces, el resultado de una trayectoria compartida y, al mismo tiempo, una invitación a seguir pensando cómo se enseñan, se aprenden y se transforman las lenguas en contextos cada vez más complejos, diversos y atravesados por nuevos desafíos académicos, profesionales, tecnológicos e interculturales.

Sobre los autores

Jorge A. Abboud es Profesor en Inglés, con un doctorado en Letras (Trayecto Estudios sobre Lenguas Extranjeras) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Es docente-investigador en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) y en la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET) de la UNT. Es miembro del Instituto de Estudios Lingüísticos en Lenguas Extranjeras (INSELLE) de la FFyL. Actualmente se desempeña como director del Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (CELEFE) de la FACET. Sus líneas de investigación se centran en el Inglés con Fines Específicos y en la evaluación de lenguas extranjeras.

Laryssa Alves es estudiante de maestría en Estudios Lingüísticos del Programa de Posgrado en Letras de la Universidad Federal de Paraná (UFPR). Cuenta con experiencia en la enseñanza y la investigación del Portugués como Lengua Adicional (PLA), y se dedica principalmente a estudios relacionados con la fluidez, el examen Celpe-Bras y la pronunciación del coreano por parte de aprendices brasileños.

Ubiratã Kickhöfel Alves es Investigador Brasileño. Doctor en Letras, con estancias posdoctorales en la Universidad Nacional de Mar del Plata (2014) y en la Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (2025). Profesor de la Maestría y Doctorado en Letras-Lingüística de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Investigador del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coordinador del grupo de investigación "LAFONN – Laboratório de Fonologia Não Nativa" en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coeditor de la Revista Gradus – Revista Brasileña de Fonología de Laboratorio. Director de Tesis de Maestría y Doctorado en el área de Adquisición Fonético-Fonológica de Lenguas Extranjeras.

Valeria Fernanda Arana se desempeña como Profesora Adjunta en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas (UNCo). Es egresada de esta Universidad y trabaja desde

entonces en el área de Fonética y Fonología Inglesa. En 2013 obtuvo el título de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera por la Universidad de Jaén, España. Es investigadora de la UNCo desde el año 2005. Actualmente integra el proyecto J046, "Prosodia y discurso oral en español y en inglés: aspectos teóricos y aplicaciones a la enseñanza".

Gabriela Alejandra Aruga es Magíster en Teaching English as a Foreign Language (UNINI), Licenciada en Lengua Inglesa (Univ. de Belgrano, CABA) y Traductora Literaria y Técnico-Científico en Inglés. En la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), dicta inglés en las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y de la Facultad de Ingeniería. Se interesa en discurso y escritura académica, metodología de la investigación educativa y en el uso de tecnologías en educación. Es miembro de la Red RAILEES, y Responsable del grupo de estudios de la UNER: Alfabetización Académica y Discurso Especializado en lengua española e inglesa.

Andrea Belmonte es profesora y magister. Trabaja en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba donde se desempeña como Prof. Asociada y Coordinadora de la cátedra de Inglés en las carreras de pregrado, grado y posgrado que la institución ofrece. Es también investigadora de la Secretaría de Ciencia y Tecnología, participa en la investigación del Desarrollo de Competencias necesarias para estudiantes de Cs. Agropecuarias y afines, y dirige proyectos sobre sus áreas de interés, entre ellos, el Análisis de Necesidades en cursos IFE y Alfabetización Académica.

Bettiana Andrea Blázquez se desempeña como Profesor Adjunto en la orientación Fonética y Fonología en las carreras de Profesorado y Traductorado en Inglés en la Facultad de Lenguas (UNCo). Recibió su M.A. en English Language Teaching and Applied Linguistics en King's College, London University, en 2003. En 2020 obtuvo el título de doctora en Educación, orientación Lingüística Aplicada en la Universidad Internacional Iberoamericana, México. Es investigadora en UNCo desde 2005 y codirige el proyecto J046 "Prosodia y discurso oral en español y en inglés: aspectos teóricos y aplicaciones a la enseñanza".

Claudia Alejandra Borgnia es Profesora de Inglés, Magíster en Letras Hispánicas y tesista doctoral en Letras. Se desempeña como docente en el Departamento de Lenguas Modernas de la UNMDP, donde dicta cursos de escritura en inglés y dirige proyectos de investigación en el Grupo "Cuestiones del Lenguaje". Es responsable de Inglés Técnico en la Maestría en Gestión Ambiental de Desarrollo Urbano (FAUD-UNMDP). En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNICEN dicta cursos de lectocomprensión en inglés y comunicación académica en posgrado e integra el Centro de Investigaciones Biológicas. Investiga acerca de la alfabetización académico-disciplinar, las prácticas educativas, el multilingüismo, la glotopolítica y la traducción.

Claudia Vanesa Bruno es Profesora de Inglés graduada de la Facultad de Humanidades (UNMDP) y Máster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico, España). Actualmente se desempeña como JTP en el curso de lecto-comprensión Nivel de Idioma Inglés ofrecido a estudiantes de grado en la Facultad de Ciencias Agrarias (UNMDP) y colabora en el curso de posgrado Escritura científico-académica en inglés. Integra el proyecto Desarrollo de prácticas letradas: un enfoque integral para la alfabetización académica (Cuestiones del Lenguaje). Le interesa el enfoque AICLE y su potencial para andamiar las prácticas letradas de estudiantes universitarios.

Ana Cristina Chiusano es Doctora en Lingüística por la Udelar, Magíster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera por la Universidad de León, Magíster en TEFL por la Universidad de Jaén y Profesora de Inglés por el ISP Dr. Joaquín V. González. Profesora Asociada en la Universidad de Montevideo, dirige la Maestría en Lengua Inglesa y Educación Intercultural Bilingüe. Investigadora activa categorizada por la ANII y miembro del grupo Cuestiones del Lenguaje (UNMDP). Sus intereses se centran en la enseñanza de la pronunciación en segundas lenguas, el análisis del discurso y la comunicación intercultural.

Alejandra del Potro es Profesora de Inglés (UNMdP) y posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén, España) y una Maestría en

Teaching English as a Foreign Language (Universidad Internacional Iberoamericana, México). Es investigadora y docente en el Profesorado de Inglés, la Licenciatura en Turismo y el Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNMdP. Sus áreas de especialización son la formación docente, el inglés con fines específicos y el impacto de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Andrea Di Virgilio es Profesora de Inglés (Universidad Nacional de Mar del Plata), y posee una Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad Europea del Atlántico) y una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (I.S.F.D. Nº 19). Es investigadora en formación del grupo Cuestiones del Lenguaje y docente en la UNMdP en el Profesorado de Inglés y en instituciones secundarias y terciarias. Sus áreas de interés son la formación docente, las pedagogías críticas y la incidencia de la inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Antonio E. Felipe es Médico Veterinario. Profesor en Cs. Naturales. Especialista y Magister en Metodología de la Investigación Científica y Técnica, Doctor en Ciencia Animal. Profesor Asociado con dedicación exclusiva de la Facultad de Cs. Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro (FCV-UNICEN), R. Argentina. Responsable del Área de Embriología, Teratología e Histología del Departamento de Ciencias Biológicas. Director del Proyecto de Investigación Educativa Prácticas educativas y construcción de profesionalismo en Ciencias Veterinarias y Tecnología de los Alimentos. Integrante del C.I.B (Centro de Investigaciones Biológicas) de la FCV-UNICEN y de la Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Cs. Humanas, UNICEN.

María Remedios Fernández-Ruiz es profesora del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. Doctora Internacional en Lingüística, Literatura y Traducción (2019, Premio Extraordinario de Doctorado), tras su estancia de investigación en la Universidad de Harvard (Laboratorio de Humanidades Digitales MetaLAB, 2016). Ha ejercido como Responsable Provincial de Plurilingüismo (2012-2017) en la Delegación de Educación de

Málaga y Evaluadora del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (2014-2016). Galardonada con el Premio Antonio Domínguez Ortiz de innovación y mejora de la práctica educativa (2019). Miembro de los grupos de investigación DILINGUA HUM-253 y TRADHUC, así como del IGIUMA.

Alison Roberto Gonçalves es Profesor Adjunto del Departamento de Letras Extranjeras Modernas de la Universidade Federal do Paraná (UFPR). Es doctor y magíster en Inglés: Estudios Lingüísticos por la Universidade Federal de Santa Catarina y licenciado en Letras Portugués/Inglés por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Integra el Núcleo de Pesquisa em Fonética e Fonologia Aplicada à Língua Estrangeira (NUPFFALE) y el Laboratório de Fonologia Não Nativa (LaFonn). Sus investigaciones se centran en la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, la pronunciación, la fluidez oral, la fonética y fonología, la inteligibilidad del habla y la formación de profesores de lenguas.

Gabriela González es Traductora Pública por la Universidad de Morón. Su trayectoria se centra en la traducción especializada, la comunicación multilingüe y la gestión de proyectos en contextos internacionales, especialmente en sectores regulados como cosmética y cuidado personal. Su trabajo articula el enfoque lingüístico con una perspectiva estratégica orientada a la internacionalización y la adaptación cultural de contenidos. Posee experiencia en herramientas CAT, desarrollo de glosarios especializados, gestión terminológica y control de calidad lingüística. Actualmente prepara un libro sobre gestión de proyectos de traducción en el contexto de la inteligencia artificial y los nuevos modelos de colaboración con tecnologías lingüísticas.

Viviana Innocentini, Doctora en Lingüística (UBA) y Máster en EILE, es Profesora Asociada, responsable de los cursos de lecto-comprensión y escritura científica en inglés, y corresponsable del curso Encuadre metodológico de la redacción científica (FCA, UNMDP). Codirige proyectos de investigación sobre el desarrollo de prácticas letradas. Participa de un PIP sobre ciencia y soberanía en los discursos sobre español e inglés (CONICET). Integra el Grupo de Estudios en Alfabetización Académica y Discurso Especializado en

lengua española e inglesa (UNER), Núcleo disciplinario Educación para la Integración, AUGM. Le interesa el análisis del discurso y el uso del inglés en entornos académicos. vinnocentini@mdp.edu.ar

Israel Ramiro Lagos es docente de Fonética y Fonología Inglesa I y II en las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas (UNCo), y de Fonética y Fonología Inglesa II y III en el Instituto Neuquino del Profesorado de Inglés. Es investigador de la UNCo e integrante del proyecto J046, "Prosodia y discurso oral en español y en inglés: aspectos teóricos y aplicaciones a la enseñanza". Sus áreas de investigación comprenden la prosodia y el uso de las tecnologías emergentes en la enseñanza y el aprendizaje de la fonología del español y del inglés como lenguas extranjeras.

Mariana Lazzaro-Salazar es sociolingüista, Magíster en Lingüística Aplicada y PhD en Lingüística por Victoria University of Wellington, Nueva Zelanda. Es Académica Adjunta del Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Maule, Universidad Católica del Maule, e investigadora asociada del Language in the Workplace Project. Dirige la revista UCMaule y es editora de BMC Psychology. Integra el directorio del Gender and Workplace Discourse Research Network, University of Hertfordshire, Reino Unido, y el Comité Académico del Doctorado en Educación UCM. Además, dirige un núcleo en el Research and Impact Initiative on Communication in Healthcare, de la Universidad de Hong Kong.

Marina López Casoli es Profesora de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), y Magíster en Lengua y Retórica Inglesas por South Dakota State University, EE.UU. Es docente de la UNMDP en el Profesorado de Inglés e investigadora del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje (UNMDP), donde actualmente estudia la el proceso de la escritura académica y las percepciones estudiantiles y docentes sobre diferentes aspectos de la adquisición del inglés como lengua extranjera. Además, es socia de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos, la cual nuclea a investigadores argentinos en todas las áreas de los estudios científicos sobre el lenguaje.

Pedro Luis Luchini es Profesor Titular del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Doctor en Letras por la UNMDP, Magíster en Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada por King's College London y realizó estudios posdoctorales en Lingüística en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dirige el grupo de investigación "Cuestiones del Lenguaje". Sus áreas de interés incluyen la enseñanza y evaluación de la pronunciación en inglés, la formación docente, la comunicación académica, la interculturalidad y la enseñanza de lenguas en contextos universitarios y profesionales.

María Florencia Martini es profesora y magister. Se desempeña como Profesora Adjunta de la Cátedra de Inglés de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba y como investigadora de la Secretaría de Ciencia y Técnica. Trabaja en la enseñanza de inglés con fines específicos en Ciencias Agropecuarias y disciplinas afines en los niveles de pregrado, grado y posgrado. Es integrante del Comité Académico en la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Dirige proyectos y participa de grupos de investigación en las áreas de IFE a nivel universitario, de Desarrollo de Competencias y de Alfabetización Académica.

Pollianna Milan es Profesora de Portugués como Lengua Extranjera-Adicional (PLE-PLA) en la Universidad Federal de Paraná (UFPR), Brasil. Hizo el doctorado y el master en la misma universidad, así como el curso de Licenciatura en portugués-español. Coordina proyectos de extensión que ofrecen cursos de portugués a extranjeros. Su actual proyecto de investigación trabaja con la fluidez del portugués brasileño como lengua adicional". Forma parte de los siguientes grupos de investigación: "Laboratorio de Fonología No Nativa (LaFonn)" y "Estudios Fónicos". Estudia la fonética y fonología de segunda lengua (L2) y la producción y percepción de sonidos de la L2. Correo electrónico: pmilan@ufpr.br.

Cintia Moraes es licenciada en Letras, con habilitación en portugués y francés, y maestranda en Estudios Lingüísticos por la Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integró el Grupo de Estudios Fónicos (CNPq). Enseña portugués como lengua adicional (PLA) para

adultos, francés para niños, y es evaluadora oficial del examen Celpe-Bras (Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros - Inep). Desde 2022, investiga en fonética acústica sobre la adquisición del portugués como lengua adicional. Sus intereses abarcan fonética, fonología y desarrollo de lenguas adicionales.

Enrique A. Mundaca es Profesor Adjunto de la Universidad Católica del Maule, Chile. Es biólogo de la Universidad de Concepción y posee un MSc en Ciencias de la Conservación y un PhD en Ecología y Biodiversidad de Victoria University of Wellington, Nueva Zelanda. Su investigación abarca la ecología, taxonomía y biogeografía de insectos, conservación de la biodiversidad y sustentabilidad de agroecosistemas. Más recientemente, su trabajo ha desarrollado un enfoque interdisciplinario sobre las relaciones humano–naturaleza, la agrobiodiversidad y las aproximaciones eco-culturales a la sustentabilidad rural y el cambio climático. Actualmente lidera investigaciones sobre biodiversidad, comunidades rurales, prácticas tradicionales y cambio ambiental.

Ricardo G. Paderni es Profesor de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Magíster en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Jaén y posee el Certificado de Competencia en Fonética del Inglés por la Asociación Internacional de Fonética. Se desempeña como Profesor Asociado en Fonética 2 y Profesor Adjunto en Historia de la Lengua Inglesa en la UNMdP. Integra el grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje, donde trabaja sobre las estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de los aspectos fonológicos del inglés.

Andrea Perticone es Doctoranda en Letras-Lingüística Aplicada, por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es Licenciada en inglés, Especialista en Fonética y Fonología Inglesa y profesora en inglés. Se desempeña como docente investigadora en la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad del Salvador y como profesora titular en la Universidad del Museo Social Argentino. Es investigadora principal del Instituto de Investigación ELM-USAL e integra el grupo Cuestiones del Lenguaje de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sus áreas de interés son la adquisición de la entonación inglesa y el desarrollo de la interlengua prosódica.

Agostina Rasini Robles es Profesora de Inglés graduada por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Su trayectoria profesional se centra en la enseñanza del inglés a personas adultas de distintas partes del mundo, promoviendo el desarrollo de sus habilidades lingüísticas a través de la educación en línea. Se desempeña como ayudante docente en las asignaturas de desarrollo de la lengua del Profesorado de Inglés de la UNMdP y forma parte del grupo de investigación Cuestiones del Lenguaje. Actualmente, trabaja como Administradora y Asistente Escolar en Mar del Plata DaySchool y como jefa de trabajos prácticos en la carrera de Relaciones Públicas e Institucionales de la Universidad CAECE.

Pedro Miguel Tomiozzo es profesor de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER) y de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral (FCM-UNL). Bioingeniero y Especialista en Vinculación y Gestión Tecnológica (UNL). Posee amplia experiencia en Tecnología Médica, Gestión de Proyectos, Gestión de la Innovación y Emprendedorismo. Es miembro del Centro de Estudios, Formación e Innovación en Educación en Ciencias de la Salud (CEFIECS) de la FCM-UNL que integra la red global de centros colaboradores de OPS/OMS. Forma parte de la Aceleradora de Proyectos Tecnológicos de la Fundación MiradorTec.

Arthur Trein es estudiante de maestría en Estudios del Lenguaje, en la línea de Psicolingüística, del Programa de Posgrado en Letras – UFRGS, y es licenciado en Letras – portugués e inglés por la misma institución. Es integrante del Laboratório de Fonética e Fonologia de Línguas Não Nativas (LAFONN). Sus intereses de investigación incluyen la producción y percepción del habla en L2, las variables sociales del desarrollo fónico y el análisis cuantitativo de datos lingüísticos.

Luciana Varela Guerino es estudiante de maestría en el Departamento de Portugués de la Hankuk University of Foreign Studies (HUFS). Su investigación se centra en la elaboración de directrices didácticas para el diseño de materiales de enseñanza basados en las ideas del Círculo de Bajtín. Ha enseñado portugués e inglés como lenguas adicionales en Brasil entre 2018 y 2026 y es

examinadora certificada del examen de competencia en portugués brasileño (Celpe-Bras). Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, así como el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje.

Felipe Guedes Moreira Vieira es estudiante de maestría en Psicolingüística en el Programa de Posgrado en Letras de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Letras/UFRGS) en Brasil. Es licenciado en Letras (portugués e inglés) por la misma institución. Desarrolla investigaciones en Psicolingüística, con énfasis en la adquisición fonético-fonológica de L2, el bilingüismo, la cognición y el desarrollo de la fluidez oral en portugués como Lengua Adicional. Es investigador del Laboratorio de Fonología No Nativa (LAFONN) y becario Fulbright. Actualmente, es Asistente de Enseñanza de Lengua Extranjera en la Universidad de Georgia, Estados Unidos.

Diana Mónica Waigandt es Profesora Consulta en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Es profesora de inglés y de francés, Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura (UNER) y Magíster en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén). Integra el Grupo de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Ingeniería (GIDEI) y es co-fundadora de la Red Argentina de Instituciones Lectoras y Escritoras de Educación Superior (RAILEES). Sus intereses incluyen la didáctica de la lectura, escritura y oralidad académicas, el inglés con propósitos específicos y la escritura para la investigación y publicación científica.

In memoriam

Ubiratã Kickhöfel Alves (Bira): una historia de amistad, formación y trabajo académico compartido

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

Resumen

Este texto recupera parte de la trayectoria académica y humana compartida con Ubiratã Kickhöfel Alves, Bira, y su estrecha relación con la Universidad Nacional de Mar del Plata y el grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*. El recorrido comienza con un primer encuentro en el Congreso Internacional de ALFAL, en Montevideo, en 2008, y continúa con su posterior estancia posdoctoral en la UNMdP, sus proyectos de investigación entre Brasil y Argentina, su participación en la formación de posgrado y doctoral y su trabajo sostenido dentro del grupo. También se recuperan los libros, congresos, viajes y encuentros que acompañaron más de una década de colaboración. Junto con esta dimensión académica, el texto busca registrar otra parte de esa historia que difícilmente puede quedar contenida en un currículum: la amistad, el humor, las conversaciones, las cenas posteriores a los congresos, las risas y la construcción de una red internacional de colegas y amigos. El presente volumen, del cual Bira fue editor y autor y en cuya preparación trabajó hasta sus últimos días, se dedica a su memoria y a la huella que dejó en esta comunidad.

Palabras clave: Ubiratã Kickhöfel Alves; Cuestiones del Lenguaje; formación académica; cooperación internacional; homenaje.

1. Un primer encuentro

Escribir sobre Ubiratã Kickhöfel Alves en este libro tiene para mí y para quienes integramos el grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje* un significado especial. Bira, como lo llamábamos quienes tuvimos la suerte de estar cerca de él, no fue solamente uno de los

editores de esta obra. Durante muchos años fue colega, investigador, formador, compañero de proyectos y amigo.

Lo conocí personalmente en 2008, en Montevideo, durante el XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Llegué a aquel encuentro invitado por Walcir Cardoso, colega y amigo brasileño radicado en Canadá, para participar de un panel del congreso.

Mi relación académica con Walcir ya tenía entonces un recorrido previo. Entre septiembre de 2007 y enero de 2008 había realizado, bajo su dirección, una estancia en Concordia University, Montreal, en el marco del *Faculty Enrichment Program*, con un proyecto centrado en la fonología del inglés como lengua internacional en comunidades multilingües. Entre agosto y noviembre de 2009 volvería a Concordia con una *Doctorate Student Research Award*, esta vez bajo la dirección de Pavel Trofimovich. Fue Walcir quien me presentó a Bira en aquel congreso de Montevideo.

Nuestro contacto entonces fue breve. No hubo todavía una colaboración ni una amistad cercana. Éramos colegas vinculados por intereses académicos semejantes y por una persona en común. Cada uno continuó después con sus propios proyectos.

Algunos años más tarde, sin embargo, Walcir volvió a ser decisivo en esta historia. Cuando Bira comenzó a considerar la posibilidad de realizar una estancia posdoctoral en Argentina, fue él quien le recomendó ponerse en contacto conmigo y explorar la posibilidad de desarrollar ese proyecto en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Fue entonces cuando nuestra relación académica comenzó realmente. Retomamos el contacto y empezamos a conversar sobre su proyecto y sobre las posibilidades de concretarlo en nuestra universidad. Recuerdo especialmente un viaje a Tandil para encontrarnos y trabajar sobre aquella idea. A diferencia de nuestro breve encuentro en Montevideo, esta vez ya había algo para construir juntos.

Existía, sin embargo, una dificultad institucional. En ese momento yo todavía no había completado mi doctorado y, por lo tanto, no podía asumir formalmente la supervisión de una estancia posdoctoral. Allí tuvo un papel fundamental la Dra. Susana Tuero. Con enorme generosidad, nos ayudó a encauzar académica e institucionalmente la propuesta y abrió las puertas necesarias para que Bira pudiera desarrollar su trabajo en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Su participación forma parte de esta historia. Walcir había generado el contacto y alentado el proyecto; Susana ayudó a darle el marco que necesitaba. Nosotros empezábamos a imaginar qué podíamos investigar y aprender a partir de aquella colaboración.

2. De la estancia posdoctoral a una relación sostenida

Antes incluso de comenzar formalmente su estancia posdoctoral, Bira empezó a acercarse a nuestra comunidad académica. En septiembre de 2013 lo invité a participar de las *III Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología* que organizábamos en Mar del Plata. Integró la comisión científica y participó activamente de las actividades del encuentro.

Aquella visita permitió que colegas y estudiantes comenzaran a conocerlo y a entrar en contacto con su trabajo. Para entonces, Bira ya contaba con una sólida trayectoria en adquisición fonético-fonológica de lenguas adicionales y desarrollaba su actividad académica en la Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Entre 2014 y 2015 realizó finalmente su estancia posdoctoral en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Lo que podía haber quedado circunscripto a ese período terminó convirtiéndose en el comienzo de una relación de más de una década con nuestra universidad. Nuestros intereses comunes ofrecían mucho terreno para trabajar. Las similitudes y diferencias entre el portugués brasileño y el español rioplatense permitían formular preguntas acerca de la adquisición del inglés y comparar procesos observados en estudiantes de Brasil y Argentina.

Una de nuestras primeras líneas conjuntas se centró en la percepción y producción de las consonantes oclusivas del inglés y, particularmente, en los patrones de *Voice Onset Time* (VOT). De allí surgieron proyectos, presentaciones y publicaciones compartidas. Parte de esos resultados se publicó posteriormente en estudios sobre percepción y producción de oclusivas y entrenamiento perceptivo (Alves & Luchini, 2017, 2019) y, más tarde, en un capítulo dedicado al desarrollo de los patrones de VOT del inglés por aprendientes argentinos y brasileños (Alves & Luchini, 2020).

Desde el comienzo intentamos evitar que se tratara simplemente de estudios brasileños por un lado y argentinos por otro. Nos interesaba

poner los datos en relación, observar qué ocurría en cada contexto y discutir juntos aquello que encontrábamos.

Ese espíritu quedó expresado en el libro editado por Bira en 2016, *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: Investigações rio-grandenses e argentinas em discussão* (Alves, 2016). La última parte del título, *em discussão*, representaba muy bien lo que empezábamos a hacer: no colocar investigaciones de distintos lugares unas al lado de otras, sino hacerlas dialogar.

3. Bira y *Cuestiones del Lenguaje*

Después de aquellas primeras experiencias invité a Bira a integrarse al grupo de investigación *Cuestiones del Lenguaje*. Desde entonces, su participación fue sostenida. No era una pertenencia nominal. Participaba en proyectos, jornadas, talleres, seminarios, publicaciones y actividades de grado y posgrado. Viajó numerosas veces a la Argentina y terminó incorporándose con absoluta naturalidad a la vida académica del grupo.

Con los años, *Cuestiones del Lenguaje* fue ampliando también su propia red. Investigadores radicados en Argentina, Chile, Estados Unidos, Uruguay y España, además de Brasil, comenzaron a participar de distintos proyectos y actividades. Bira conocía a muchos de ellos. Nos encontrábamos en reuniones virtuales y volvíamos a coincidir presencialmente en congresos, jornadas y otros espacios académicos.

Para varios integrantes del grupo dejó pronto de ser "el colega brasileño con quien trabajaba Pedro". Era Bira. Lo conocían, habían compartido actividades con él y formaba parte de una comunidad que se fue construyendo a través del trabajo, pero también del tiempo pasado juntos.

Los congresos tuvieron mucho que ver con eso. Estaban, por supuesto, las presentaciones, los paneles y las discusiones académicas. Pero también estaban los nervios de las horas previas, los cambios de último momento, las dudas sobre una diapositiva o sobre cómo explicar un resultado. Y después, cuando finalmente terminábamos, venían el alivio y las cenas.

Muchas de esas cenas siguen siendo para mí tan memorables como las propias presentaciones. Habíamos pasado horas concentrados en

un trabajo y poco después estábamos alrededor de una mesa recordando lo sucedido, contando historias y riéndonos.

Esas experiencias fueron haciendo que el grupo fuera algo más que una estructura de investigación. Se convirtió en una red de personas que compartían intereses académicos, pero también afectos, viajes y una historia común. Bira fue parte de esa construcción.

4. Formar investigadores y abrir caminos

Uno de sus aportes más importantes a nuestra universidad estuvo relacionado con la formación de posgrado. Desde el año 2016 mantuvo una vinculación formal con el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata como profesor visitante e invitado. A lo largo de esos años dictó y colaboró en seminarios vinculados con la adquisición fonético-fonológica de lenguas adicionales, la percepción y producción del habla, la pronunciación y distintas perspectivas sobre desarrollo lingüístico. Uno de esos espacios fue el seminario *Percepción y producción del habla en L2*, que dictamos conjuntamente en 2017 en el marco del Doctorado en Letras.

Muchos de los enfoques teóricos, metodologías experimentales y herramientas de análisis que Bira acercaba tenían todavía una presencia relativamente limitada en nuestros programas locales. Sus cursos daban a los doctorandos la posibilidad de conocer esos desarrollos, discutir sus propios proyectos y profundizar aspectos que después podían incorporar a sus investigaciones.

Además, tenían un valor muy concreto dentro de las trayectorias de posgrado. Eran seminarios acreditables que permitían a los estudiantes avanzar en los requisitos necesarios para completar sus programas doctorales. Por eso, cuando Bira venía a dictar un seminario, no se trataba simplemente de sumar un curso. En varios casos estaba ayudando a abrir caminos que después continuaban en proyectos, tesis y nuevas investigaciones.

Su participación se extendió también al acompañamiento directo de doctorandos. Desde 2021 me ayudó a coorientar la tesis de Andrea Mariana Perticone en el Doctorado en Letras de la UNMdP, centrada en la percepción, identificación e interpretación de acentos tonales nucleares del inglés en hablantes de español rioplatense.

También acompañó procesos desarrollados en otras universidades de la región. Un caso muy cercano fue el de Ana Cristina Chiusano, cuya formación doctoral se desarrolló en la Universidad de la República, en Uruguay. Bira participó en instancias de evaluación de su recorrido doctoral y posteriormente integró el tribunal de la tesis que defendió en 2026.

Esa era otra característica de su manera de trabajar. No se limitaba a intervenir en un momento puntual y desaparecer. Leía, discutía, volvía sobre los proyectos y acompañaba procesos que podían durar años. Su contribución a la formación doctoral en nuestra comunidad no puede medirse, por lo tanto, solamente a través de la cantidad de seminarios dictados o tesis evaluadas. También está en los conocimientos que ayudó a instalar, en las preguntas que ayudó a formular y en los vínculos que permanecieron después de cada visita.

5. Investigar y viajar juntos

La investigación fue durante todos esos años uno de nuestros principales puntos de encuentro. Los primeros trabajos sobre VOT fueron dando lugar a otras preguntas. Bira amplió progresivamente sus intereses hacia los modelos dinámicos del desarrollo lingüístico, el entrenamiento perceptual, la inteligibilidad, la comprensibilidad, la fluidez, el bilingüismo y la percepción del habla, entre otros temas.

Una conversación con él podía comenzar alrededor de un resultado muy puntual y terminar con la idea de otro estudio. Muchas investigaciones surgieron de esa manera: mientras analizábamos datos, preparábamos una presentación o tratábamos de entender por qué algo no había ocurrido como esperábamos.

Pero investigar juntos también significó viajar juntos. Recorrimos distintos lugares de Argentina para participar de congresos y jornadas. Nos encontramos en Brasil, Uruguay y otros espacios académicos. Los viajes tenían programas, horarios y compromisos que cumplir, pero también largas conversaciones en aeropuertos, rutas, hoteles, cafés y restaurantes.

En esos momentos seguíamos hablando de investigación, aunque inevitablemente hablábamos también de nuestras vidas. Y no era raro que una nueva idea apareciera justamente cuando el programa académico del día ya había terminado.

En 2024, Bira seguía participando activamente de nuestras actividades. En las I Jornadas de Investigación Científica de *Cuestiones del Lenguaje*, por ejemplo, presentó un seminario sobre Teoría de los Sistemas Dinámicos Complejos y desarrollo fonético-fonológico de L2. Este mismo libro contiene otro testimonio de esa línea de trabajo. Junto con Pollianna Milan, Arthur Dexheimer Trein, Cíntia Raquel de Moraes, Felipe Guedes Moreira Vieira y Laryssa Alves, Bira contribuye con un estudio longitudinal sobre el desarrollo de la fluidez de un aprendiz argentino de portugués brasileño.

Más de una década después de nuestras primeras investigaciones entre Argentina y Brasil, uno de sus últimos trabajos volvía a conectar ambos contextos.

6. Los libros que fuimos construyendo

Los libros ocupan un lugar particular en esta historia. En 2015 editamos, junto con María Amalia García Jurado, *Fonética y fonología: articulación entre enseñanza e investigación* (Luchini, García Jurado & Alves, 2015). Ese volumen recogía buena parte del intercambio producido alrededor de las Jornadas Internacionales de Fonética y Fonología y buscaba acercar los estudios fonético-fonológicos a los problemas de la enseñanza.

En 2020, Bira y yo editamos *Cuestiones del lenguaje: desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* (Luchini & Alves, 2020). Aquel libro inició una serie de publicaciones colectivas asociadas de manera directa con nuestro grupo. En 2024, junto con Viviana Innocentini, editamos *Otras cuestiones del lenguaje: Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras* (Luchini, Alves & Innocentini, 2024).

El presente volumen, *Cuestiones del lenguaje en contextos académicos y profesionales: enseñanza y traducción*, continúa ese recorrido con un equipo editorial integrado por Pedro Luchini, Ubiratã Alves, Viviana Innocentini, Mariana Lazzaro-Salazar y Claudia Borgnia. Bira participó de su concepción y de su edición hasta sus últimos días.

Por eso, su nombre no aparece aquí como una decisión conmemorativa tomada después de su partida. Está en la portada porque este también era su libro. Conocía los trabajos, participaba de las discusiones y seguía trabajando con nosotros en su preparación.

Nunca imaginamos, mientras lo editábamos, que terminaríamos incorporando un homenaje a uno de sus propios editores.

7. Mi hermano académico

Con el tiempo, mi relación con Bira dejó de poder explicarse únicamente como una colaboración entre dos investigadores interesados en temas similares. Habíamos empezado hablando de fonética, fonología, pronunciación y adquisición de lenguas. Después vinieron los proyectos, los congresos, las tesis, los cursos, los libros y los viajes. También vino la amistad.

Trabajar con Bira era también reírse con Bira. Podíamos sentarnos con toda la intención de revisar un artículo, analizar datos o preparar una presentación y empezar a reírnos a los pocos minutos. Muchas veces terminábamos literalmente descompuestos de las tentadas.

No era algo accesorio al trabajo. Era parte de nuestra manera de estar juntos. Incluso cuando había plazos, correcciones, resultados que no cerraban o problemas por resolver, Bira traía buena energía y unas ganas inagotables de seguir haciendo cosas. Siempre parecía haber otra investigación posible, otro libro, otro viaje o alguna nueva idea que valía la pena intentar.

Con él, amistad y trabajo nunca quedaron demasiado separados. Hacíamos mucho y nos tomábamos seriamente lo que hacíamos, pero casi siempre dentro de un clima de compañerismo, confianza y alegría. Por eso, con el tiempo, empecé a llamarlo mi **hermano académico**.

No era una manera de describir la cantidad de artículos o proyectos que compartíamos. Era la forma más cercana que encontraba para hablar de alguien que había acompañado una parte importante de mi vida académica y a quien yo también había tenido la posibilidad de acompañar.

Primero buscamos juntos la manera de que pudiera realizar su posdoctorado en Mar del Plata. Años después fue Bira quien me recibió en la UFRGS para realizar allí mi propia estancia posdoctoral bajo su supervisión. Primero llegó como invitado a nuestras actividades. Después pasó a formar parte de *Cuestiones del Lenguaje*.

Al comienzo trabajábamos juntos porque compartíamos intereses de investigación. Con los años también buscábamos nuevas cosas para hacer porque queríamos seguir trabajando juntos.

Los congresos fueron una parte inseparable de ese recorrido. Compartimos los nervios antes de presentar, la tensión por explicar bien un resultado, el alivio cuando todo terminaba y, después, las cenas. Allí aparecían las anécdotas y las tentadas que podían durar horas. Esos momentos siguen siendo inseparables, para mí, de los artículos y las investigaciones que nos habían llevado hasta esos lugares.

En octubre de 2025 viajé nuevamente a Concordia University, en Montreal, junto con un grupo de investigadoras de Mar del Plata y de la Universidad Nacional del Comahue para participar del *16th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*. Volver a Concordia tenía un significado especial. Allí había comenzado años antes mi trabajo con Walcir y posteriormente con Pavel Trofimovich. Regresar casi dos décadas después, acompañado ahora por colegas con quienes desarrollábamos nuevas investigaciones, hacía inevitable recordar aquellos primeros años.

Nos reencontramos con Walcir, con Pavel y con otros amigos radicados en Canadá. Volvieron las presentaciones, la tensión previa, las discusiones académicas y la pasión por lo que hacíamos.

Y volvieron las risas.

Muchas risas.

Ese viaje me hizo pensar en la cantidad de personas que se habían ido sumando a esta historia y en las conexiones que se habían construido entre universidades y países. Bira había formado parte de buena parte de ese recorrido. Estaba, de una u otra manera, en muchos de esos vínculos y recuerdos. Tal vez por eso me resulta imposible, al escribir estas páginas, separar completamente al investigador del amigo. Quienes conocimos a Bira recordamos su trabajo, pero también su calidez, su humor, su generosidad y esa energía particular con la que se sumaba a una idea nueva.

Los currículums registran publicaciones, cargos, proyectos y actividades. No registran tan bien los viajes compartidos, las conversaciones después de un congreso, las cenas, los nervios antes de presentar ni las veces que terminamos llorando de risa alrededor de una mesa.

Y, sin embargo, también de todo eso está hecha una vida académica.

8. Este libro lleva también tu nombre

Este volumen estaba en marcha cuando Bira todavía trabajaba con nosotros. Conocía sus capítulos. Participaba de las decisiones editoriales. Era uno de sus editores y también uno de sus autores.

No pudo ver el libro terminado. Sin embargo, está presente en muchas de estas páginas. Está en el eje dedicado a la pronunciación, un campo al que dedicó buena parte de su trayectoria. Está en su propio capítulo. Está en las discusiones que tuvimos mientras organizábamos el volumen y en una forma de entender la investigación que compartimos durante años.

También está en la historia que precede a este libro. *Cuestiones del lenguaje* (2020), *Otras cuestiones del lenguaje* (2024) y este nuevo volumen forman parte de un recorrido colectivo en el que Bira tuvo un papel central.

Estas páginas no pretenden resumir su trayectoria. Su obra y su influencia pertenecen a una comunidad académica mucho más amplia, formada por estudiantes, colegas e investigadores de muchos lugares. Lo que sí podemos dejar registrado aquí es nuestra parte de esa historia. Montevideo. Walcir presentándonos. Su recomendación algunos años después. El viaje a Tandil. La generosidad de Susana Tuero para abrir las puertas de nuestra universidad. Las Jornadas de 2013. El posdoctorado en Mar del Plata. Brasil y Argentina investigando juntos. Los seminarios de doctorado. Las tesis. Porto Alegre. Los libros. Los viajes. Los congresos. Los nervios antes de presentar. Las cenas después. Las horas de trabajo. Las tentadas de risa. Y esas conversaciones que casi siempre terminaban con alguna nueva idea y con ganas de seguir haciendo cosas juntos.

Para quienes integramos *Cuestiones del Lenguaje*, Bira no fue un colaborador externo.

Fue uno de nosotros.

Y para mí fue, además, ese hermano académico que comenzó siendo un colega al que conocí brevemente en un congreso de Montevideo y terminó acompañándome durante una parte fundamental de mi recorrido profesional y personal.

Bira, este libro lleva también tu trabajo y tu nombre.

En nombre de todo el equipo de *Cuestiones del Lenguaje*, gracias por tantos años de investigación, formación, viajes, proyectos, amistad y alegría.

A nuestro colega y amigo, y a mi querido hermano académico, dedicamos este libro.

Referencias

Alves, U. K. (Ed.). (2016). *Aquisição fonético-fonológica de língua estrangeira: Investigações rio-grandenses e argentinas em discussão*. Pontes Editores.

Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2017). Percepción y producción de segmentos oclusivos sordos y sonoros del inglés (LE) por argentinos. En M. Bortolon, E. del C. Pérez, M. Montes, & P. García Ficarra (Eds.), *Aportes a la lingüística cognitiva* (pp. 9–26). Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2019). Producción de segmentos oclusivos sordos iniciales del inglés (LE) por argentinos: efectos del entrenamiento perceptivo. En C. Borzi & E. Menéndez (Eds.), *Lingüística cognitiva: Discurso, gramática, enseñanza* (pp. 25–38). Nueva Editorial Universitaria, Universidad Nacional de San Luis.

Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2020). Desarrollo de los patrones de Voice Onset Time del inglés (L2) por argentinos y brasileños: lo que ya sabemos y lo que todavía nos queda descubrir. En P. L. Luchini & U. K. Alves (Eds.), *Cuestiones del lenguaje: Desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción* (pp. 13–31). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Luchini, P. L., García Jurado, M. A., & Alves, U. K. (Eds.). (2015). *Fonética y fonología: Articulación entre enseñanza e investigación*. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

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

Luchini, P. L., Alves, U. K., & Innocentini, V. A. (Eds.). (2024). *Otras cuestiones del lenguaje: Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

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.

Primera Sección

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN LENGUAS ADICIONALES

Evolución de la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales: de la Fonología Estructural al Principio de la Inteligibilidad

Ana Cristina Chiusano
Universidad de Montevideo
achiusano@correo.um.edu.uy

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

Resumen

Este capítulo examina la evolución de los estudios en fonética y fonología desde el estructuralismo europeo y norteamericano hasta enfoques contemporáneos que conciben la pronunciación desde una perspectiva comunicativa y orientada a la inteligibilidad. Se exploran los aportes de de Saussure, Trubetzkoy, Jakobson y Halle, que sentaron las bases de la descripción estructural de la lengua mediante conceptos como fonema y rasgo distintivo, así como la fonología generativa de Chomsky y Halle, que concibe el componente fonológico como una representación mental gobernada por reglas, junto con las críticas que señalaron sus limitaciones pedagógicas. El recorrido incorpora los aportes de la sociolingüística variacionista de Labov, que legitima la variación lingüística y los acentos no nativos, y de enfoques conexionistas y neurocognitivos, en particular la Teoría de las Redes Relacionales y el Speech Learning Model junto con su versión revisada, que enfatizan la interdependencia entre percepción y producción y el carácter dinámico del desarrollo fonológico. Asimismo, se integra la concepción de la lengua como sistema adaptativo complejo, que permite interpretar la variabilidad como parte constitutiva del proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva pedagógica, el capítulo sostiene que estos desarrollos no convergen de manera directa en el Principio de la Inteligibilidad, sino que aportan herramientas conceptuales e instrumentales que, en diálogo con desarrollos propios de la Lingüística Aplicada, contribuyen a la formulación de un enfoque centrado en la comunicación efectiva.

Palabras clave: inteligibilidad; usuarios multicompetentes; adquisición fonológica; variación sociolingüística; enseñanza de la pronunciación

1. Introducción

El estudio del componente fónico de la lengua ha atravesado una transformación sustancial desde las primeras indagaciones especulativas hasta los enfoques empíricos y experimentales contemporáneos. En este devenir, la fonética y la fonología se han consolidado como disciplinas determinantes para describir cómo se producen, perciben y organizan los sonidos del habla y para explicar su valor distintivo en distintos sistemas lingüísticos.

Este capítulo, orientado a la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales (en adelante, LA), explora los principales paradigmas que han configurado el campo: el estructuralismo europeo y norteamericano, la fonología generativa, la sociolingüística variacionista y el modelo conexionista con base en la neurocognición. El análisis compara cómo cada marco teórico conceptualiza la representación, adquisición y evaluación de la pronunciación y muestra, de qué modo, estos aportes se articulan —más que oponerse— en una arquitectura teórica acumulativa.

A partir de este recorrido histórico y comparativo, se propone actualizar los objetivos de la enseñanza y la evaluación de la pronunciación (con foco en el inglés como LA) en torno a cuatro lineamientos derivados del análisis precedente: (a) priorizar los contrastes segmentales de alta carga funcional, (b) reconocer la variación y la diversidad de acentos como recursos legítimos, (c) integrar percepción y producción en secuencias didácticas significativas y (d) situar la inteligibilidad como criterio pedagógico central (Levis, 2005). Este marco orienta la formación de usuarios multicompetentes (Cook, 2002) capaces de desenvolverse con solvencia en interacciones académicas, profesionales y sociales.

La organización del capítulo refleja el siguiente itinerario: se presentan los fundamentos históricos y sus reformulaciones contemporáneas, se incorpora la perspectiva neurocognitiva de redes relacionales (con apoyos gráficos cuando corresponde) y se ofrece una tabla de síntesis de corrientes, objetivos y aportes, seguida de una figura de implicancias pedagógicas que operacionaliza el marco propuesto. Finalmente, se incluyen recomendaciones para la práctica docente y la formación de profesionales de la lengua y se abren vías para futuras investigaciones.

2. Los sonidos del habla: de los fundamentos históricos a las perspectivas contemporáneas

Una de las propiedades esenciales de las lenguas humanas es la existencia de dos niveles de estructuración o análisis, característica que Hockett (1960) denominó *doble articulación*. En el primer nivel, los sonidos individuales —fonemas como unidades abstractas— carecen de significado intrínseco, pero al combinarse en el marco de un sistema lingüístico generan unidades con valor semántico. En el segundo nivel, estas unidades mínimas se integran jerárquicamente en estructuras cada vez más complejas, que dan lugar a palabras, sintagmas, enunciados y al discurso. Esta propiedad distingue al lenguaje humano de otros sistemas de comunicación y subraya la función estructural de los segmentos como base de la organización lingüística. A partir de su centralidad como fundamento estructural del lenguaje, surge la necesidad de investigarlos sistemáticamente y de describir su naturaleza, función y modos de representación.

En sus etapas iniciales, el estudio del componente fónico estuvo condicionado por perspectivas filosóficas que privilegiaban la escritura como forma primaria de representación lingüística que mantuvo por siglos una asociación entre fonía y grafía. Jakobson y Halle (1956/1980) sitúan los orígenes de la búsqueda de elementos diferenciales discretos en la doctrina de la *sphota* de los gramáticos sánscritos y en la noción platónica de *stoicheion*, aunque ubican el inicio del estudio lingüístico moderno de estas invariantes en la década de 1870, intensificado tras la Primera Guerra Mundial en paralelo con la aplicación del principio de invariación en las ciencias.

Hacia fines del siglo XIX, el análisis de los sonidos comenzó a sistematizarse, favorecido por el desarrollo de instrumentos tecnológicos, metodologías experimentales y marcos teóricos que, en el siglo XX, consolidaron la fonética y la fonología como disciplinas autónomas dentro de las ciencias del lenguaje (Ashby, 2024). El siglo XX fue escenario de debates sobre la naturaleza del componente fónico, la relación entre los sonidos y sus funciones dentro de la lengua y el análisis estructural de los sistemas lingüísticos. Este período, según Hernando Cuadrado (2007), constituyó una etapa de consolidación y expansión de la fonología, marcada por las contribuciones de Whitney (1867, 1875), de Courtenay (1895/1972), los postulados de de Saussure (1916/1945) y los trabajos de la Escuela

de Praga, especialmente de Trubetzkoy (1939/1973) y Jakobson (1963/1975).

A mediados del siglo XX, la aparición de nuevas corrientes —como la gramática generativa transformacional y la sociolingüística variacionista— redefinió conceptos y categorías de análisis, al tiempo que enriqueció la comprensión de la adquisición y uso de los sonidos en el proceso comunicativo. Estas reformulaciones teóricas se complementaron con estudios acústicos y experimentales que aportaron datos empíricos y mayor precisión en la medición de los fenómenos fonéticos. Estos cambios permitieron explicar, con mayor detalle, cómo se producen, perciben y organizan los sonidos del habla (García Jurado & Arenas, 2005).

En esta etapa de transición hacia enfoques más integradores, la investigación sobre pronunciación comenzó a considerar no solo la precisión articulatoria, sino también la inteligibilidad, entendida como la medida en que el mensaje del hablante es comprendido por el oyente. Si bien este constructo ha sido sistematizado y operacionalizado con mayor precisión en estudios contemporáneos (Derwing & Munro, 2015; Levis, 2018), sus bases conceptuales pueden rastrearse en aportes tempranos de la tradición estructuralista y de la fonética aplicada. En este sentido, Abercrombie (1949) ya advertía que el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación no debía ser la imitación de un ideal nativo, sino el logro de una pronunciación inteligible, mientras que Prator (1951, 1971) subrayaba la necesidad de priorizar aquellos rasgos fonológicos que afectan directamente la comprensión del oyente. De manera convergente, Smith y Rafiqzad (1979) demostraron empíricamente que la inteligibilidad no depende exclusivamente de la adhesión a una variedad nativa, sino de la adecuación funcional de la producción fonológica en contextos de comunicación internacional. Este giro teórico-pedagógico permitió así superar modelos centrados exclusivamente en la imitación de un ideal nativo y avanzar hacia propuestas que priorizan la efectividad comunicativa en contextos auténticos (Chiusano & Luchini, 2024a).

Como señala García Jurado (2017), la complejidad del lenguaje humano exige descripciones sistemáticas que han sido posibles gracias a la indagación constante y al perfeccionamiento de las herramientas de análisis. Los avances en el estudio acústico y

perceptivo de los sonidos han permitido distinguir de manera más precisa los elementos que conforman el sistema lingüístico y han favorecido el diseño de modelos explicativos que ahondan en la comprensión del fenómeno comunicativo. En esta línea, Chiusano y Luchini (2024b) sostienen que la formación en pronunciación de LA debe orientarse hacia la comunicación efectiva con el fin de evitar fragmentaciones comunicativas e, incluso, socio-comunitarias. Según estos autores, la enseñanza del componente fonológico ha de sustentarse en la comprensión y aceptación de una comunicación caracterizada por la tolerancia hacia otros acentos, la inteligibilidad (en su sentido amplio) y la adaptabilidad, criterios que deben orientar la formación de hablantes multicompetentes preparados para interactuar con solvencia y flexibilidad en diversos contextos académicos, profesionales y sociales.

El presente capítulo ofrece un recorrido histórico-conceptual por las principales corrientes que han orientado el desarrollo de los estudios en fonética y fonología, con el propósito de analizar cómo cada enfoque contribuyó a sentar las bases para la enseñanza de la pronunciación del inglés como LA. Esta exploración permitirá contextualizar la evolución de los enfoques didácticos y de los criterios normativos que, de forma progresiva, han propiciado el desplazamiento hacia modelos contemporáneos centrados en la inteligibilidad, concebida como criterio prioritario para responder a las demandas académicas, profesionales y sociales actuales.

3. Las bases teóricas de la fonética y fonología: del estructuralismo al funcionalismo como preludio de la fonología generativa

En su obra póstuma *Curso de Lingüística General* (de Saussure, 1916/1945), de Saussure desarrolla su teoría del signo lingüístico. Según el autor, la lengua se organiza como un sistema de signos compuesto por dos elementos interrelacionados: el significado, que representa el concepto asociado, y el significante, que corresponde a la imagen acústica que lo expresa. Esta interrelación evidencia la dependencia mutua entre pensamiento y sonido, ya que la lengua sin el pensamiento sería inexistente. En este sentido, de Saussure concibe la lengua como "el dominio de las articulaciones [...] cada término lingüístico es un miembro, un *articulus* donde se fija una idea en un

sonido y donde un sonido se hace el signo de una idea" (destacado del autor) (de Saussure, 1945:137).

De este modo, de Saussure otorga primacía a la concepción del lenguaje como fenómeno oral y a su carácter estructural. Si bien no utiliza el término *fonema*, introduce la noción de *imagen acústica* como parte del significante y sostiene que los elementos sonoros de la lengua se organizan en una cadena articulada, en la cual cada unidad adquiere valor relacional por oposición con otras. En este marco, concibe los sonidos del habla como "las primeras unidades que se tienen al deseslabonar la cadena hablada" (de Saussure, 1945:66). Además, sostiene que el significante no se define por sus propiedades físicas, sino por las diferencias que lo distinguen de los demás elementos del sistema lingüístico. Esta perspectiva se funda en la noción del lenguaje como un sistema relacional, en el que los elementos adquieren su valor por contraste con otros dentro de un conjunto estructurado. Siguiendo esta línea, de Saussure critica a los primeros lingüistas por apoyarse excesivamente en la escritura. Según advierte: "desprenderse de la letra era para ellos [sus predecesores] perder pie; para nosotros es el primer paso hacia la verdad, pues el estudio de los sonidos por los sonidos mismos es lo que nos proporciona el apoyo que buscamos" (de Saussure, 1945:59). Esta afirmación señala un quiebre con las tradiciones anteriores, que privilegiaban la grafía como base para el análisis lingüístico. En consecuencia, de Saussure propone reorientar el foco hacia la lengua oral y establece así las bases para un estudio estructural del significante como entidad relacional, desvinculada de su realización escrita.

El maestro ginebrino también rechaza la idea de referirse a la fonética como la "fisiología de los sonidos" (de Saussure, 1945:59). Sostiene que la fonética debe entenderse como el estudio de la evolución histórica de los sonidos, mientras que la fonología se sitúa fuera del tiempo y analiza las relaciones invariables dentro del sistema lingüístico. Según sus palabras:

> *la fonética es ciencia histórica, que analiza acontecimientos, transformaciones, y se mueve en el tiempo. La fonología está fuera del tiempo, ya que el mecanismo de la articulación queda siempre semejante a sí mismo. Y lejos de confundirse estos dos estudios, ni siquiera se pueden oponer.* (p. 59)

El estructuralismo saussureano encontró continuidad y evolución en las teorías desarrolladas en el Círculo Lingüístico de Praga. Este grupo se destacó por su interés en analizar los sistemas lingüísticos como estructuras interrelacionadas, con énfasis en la organización y función de los sonidos del habla.

Trubetzkoy (1939/1973) insiste en la separación de los conceptos de lengua y habla, siguiendo los postulados de de Saussure, y reafirmó la diferenciación entre sonido y fonema, inicialmente establecida por de Courtenay. Define al fonema como la unidad mínima que permite contrastar significados dentro de un sistema lingüístico, a través de tres tipos de oposiciones fonológicas: privativas, equipolentes y graduales. Asimismo, establece una serie de reglas prácticas "mediante las cuales éste [el fonema] podrá ser diferenciado, de las variantes fónicas por su parte, y de los grupos de fonemas por la otra" (Trubetzkoy, 1973:41). Trubetzkoy, además, distingue entre oposiciones constantes y neutralizables e introdujo los conceptos de neutralización, archifonema y correlación.

En *Preliminaries to Speech Analysis: The Distinctive Features and Their Correlates* (Jakobson et al., 1952/1963), Jakobson, en colaboración con Fant y Halle, sienta las bases de un modelo fonológico centrado en la teoría de los rasgos distintivos. Esta propuesta sistematiza la descripción de los sonidos del habla mediante un conjunto limitado de rasgos distintivos, definidas de forma binaria (por ejemplo, [+nasal] o [-nasal]). Dichos rasgos constituyen una representación abstracta que articula las dimensiones acústica, articulatoria y fonológica y permite un análisis universal de los contrastes fonológicos en cualquier lengua. Jakobson amplía esta teoría en *Ensayos de lingüística general* (Jakobson, 1963/1975). Allí, vincula los rasgos distintivos con los universales lingüísticos y destaca su relevancia no solo en la fonología, sino también en la semiótica, especialmente en su formulación de las funciones del lenguaje. Desde una perspectiva funcionalista, Jakobson sostiene que los rasgos distintivos no solo describen las propiedades físicas de los sonidos, sino que cumplen funciones estructurales dentro del sistema lingüístico, al permitir contrastes significativos que sustentan la organización fonológica de las lenguas.

Asimismo, Jakobson (1963/1975), al igual que Trubeztkoy, centra su investigación en las oposiciones fonológicas y en los rasgos

distintivos de los fonemas. Sin embargo, mientras que Trubeztkoy concibe los rasgos distintivos en términos de oposiciones binarias específicas para cada lengua, Jakobson propone un sistema universal aplicable a cualquier sistema fonológico. A su juicio, los rasgos no son exclusivos de una lengua en particular, sino que representaban propiedades contrastantes presentes en toda lengua natural. De esta forma, sostiene que: "cada uno de estos elementos [fonemas] encierra necesariamente su elemento opuesto [...] no son los fonemas, sino las cualidades distintivas aquello que aparecen como elementos primarios de la fonología de las palabras" (Jakobson, 1975:128). A modo ilustrativo, explica que:

> *el fonema b no exige de modo irrevocable, irreversible y necesario ninguna oposición definida, mientras que sí lo exige cualquier rasgo distintivo. La tensión no es distintiva más que frente al relajamiento, la gravedad frente a la acuidad y la saturación alta frente a la baja, y, tal como decía de Saussure, la presencia de la resonancia nasal no es distintiva más que en oposición a su ausencia y viceversa. El principio dicotómico se aplica aquí de modo absoluto.* (p. 188)

Con el objetivo de consolidar su teoría binarista sobre los rasgos distintivos, Jakobson y Halle (1956/1980) propusieron un sistema aún más detallado para clasificar los sonidos del habla. Según estos autores: "cada uno de los rasgos distintivos implica la elección entre dos términos de una oposición dotada de una propiedad diferencial específica, distinta de las propiedades de todas las demás oposiciones" (Jakobson & Halle, 1980:13). Cada rasgo distintivo se define en términos de correlatos acústicos y articulatorios, mediante adjetivos antónimos.

La propuesta de Jakobson y Halle fue posteriormente retomada por la fonología generativa, un enfoque inscrito en el marco de la gramática generativa, desarrollada por Chomsky (1965), que postula que la capacidad para adquirir y producir el lenguaje es innata al ser humano y se fundamenta en la existencia de una gramática universal. Esta teoría tiene como objetivo describir la competencia lingüística del hablante ideal, entendida como el conocimiento implícito que le permite producir, percibir y comprender un número ilimitado de enunciados en su lengua materna (en adelante, L1). Este hablante

ideal se concibe como miembro de una comunidad homogénea, es decir, una comunidad en la que todos los hablantes comparten el mismo sistema lingüístico sin variación dialectal ni interferencia externa.

Mientras que el estructuralismo se desarrollaba en Europa a principios del siglo XX y los años posteriores a la Primera Guerra Mundial, gracias a las contribuciones de de Saussure, Trubetzkoy, Jakobson y colaboradores, Estados Unidos avanzaba en una dirección paralela durante las décadas de 1920 y 1930, caracterizada por un enfoque empírico-descriptivo.

Según Yoris-Villasana (2001), la lingüística estadounidense tuvo sus orígenes estrechamente vinculados a los estudios antropológicos, impulsados por la necesidad de documentar y analizar las lenguas de pueblos indígenas en riesgo de desaparición. A diferencia del enfoque europeo, más centrado en la modelización teórica del lenguaje y en la integración entre función y significado, la tradición norteamericana priorizó el análisis empírico de datos observables y la sistematización de procedimientos descriptivos basados en la evidencia. Figuras como Sapir (1921) y Bloomfield (1933/1984) encabezaron una corriente que buscaba establecer la lingüística como una ciencia objetiva, despojada de interpretaciones subjetivas o especulaciones teóricas.

Sapir (1921) aborda el sistema fonológico desde una perspectiva que integraba tanto los aspectos físicos como los mentales del lenguaje. Propone que, además del repertorio sonoro característico de cada lengua, existe un conjunto limitado de representaciones mentales o imágenes fónicas que organizan y estructuran los sonidos lingüísticos. Esta concepción retoma la noción de dualidad planteada por Baudouin de Courtenay y anticipa la distinción entre sonido y fonema. Asimismo, Sapir reconoce el papel de los rasgos distintivos y las oposiciones fonológicas, así como la relevancia de las funciones y relaciones internas que configuran el sistema fonológico. No obstante, su enfoque se mantuvo en un plano más conceptual e interpretativo, sin desarrollar un aparato formal teórico-descriptivo comparable al que propondría posteriormente el estructuralismo europeo y el generativismo. Según Kenstowicz y Kisseberth (1979), la propuesta de Sapir, aunque pionera y aguda en su caracterización del sistema fonológico, no avanzó hacia este tipo de formalización metodológica.

En *Language* (Bloomfield, 1933/1984), Bloomfield concibe al fonema como una unidad central en la organización del sistema lingüístico, cuyo valor reside en su función distintiva dentro de la estructura del lenguaje. Esta concepción, enmarcada en la tradición estructuralista norteamericana, dialoga con los desarrollos paralelos de la Escuela de Praga y anticipa, en cierto modo, el tratamiento formal y abstracto que los rasgos distintivos recibirían en la fonología generativa. Así, el concepto de fonema se consolida como una categoría analítica fundamental a lo largo del siglo XX, tras atravesar distintos marcos teóricos que procuraron explicar y sistematizar su función estructural, ya sea como unidad contrastiva o como conjunto de rasgos distintivos, en el sistema fonológico de las lenguas.

En coherencia con su enfoque, Bloomfield advierte que "ni siquiera un conocimiento perfeccionado de la acústica nos proporcionará, por sí solo, la estructura fonética de una lengua" (Bloomfield, 1984:133, traducción propia). Es importante señalar que, en este pasaje, Bloomfield no se refiere a la producción del habla, sino al conocimiento teórico y descriptivo de las propiedades acústicas del lenguaje. Su afirmación establece, por tanto, una distinción epistemológica entre el saber acústico —entendido como dominio analítico de los fenómenos físicos del sonido— y la organización fonológica de una lengua como sistema. En otras palabras, para Bloomfield conocer exhaustivamente las características acústicas del habla no equivale a explicar ni a reconstruir su estructura fonológica. Desde una perspectiva aplicada y pedagógica, esta distinción permite sostener —sin atribuir esta postura directamente al autor— que la precisión en el conocimiento o incluso en el control articulatorio de sonidos individuales no garantiza por sí misma la inteligibilidad fonológica. Esta aclaración resulta especialmente relevante si se considera que los sonidos no se realizan de forma aislada, sino integrados en secuencias continuas de habla, en las que intervienen procesos propios del habla conectada, como el encadenamiento, las modificaciones fonológicas contextuales y los efectos de la prosodia, que inciden tanto en su realización como en su interpretación por parte del oyente.

En este marco, resulta pertinente recuperar los aportes de Prator (1951, 1971), quien, si bien no desarrolla una teoría explícita sobre la inteligibilidad, advierte que esta puede verse comprometida no solo

por sustituciones fonémicas, sino también por la acumulación de desviaciones menores respecto a las normas fonéticas de la LA. Tal como señala: “la ininteligibilidad [...] es el efecto acumulativo de muchas pequeñas desviaciones respecto a las normas fonéticas de la lengua” (Prator, 1971:70, traducción propia). Aunque reconoce el valor clasificatorio del análisis de rasgos distintivos, cuestiona su utilidad en la enseñanza de lenguas y reivindica la vigencia del estructuralismo como enfoque analítico y pedagógico, al sostener que: “el concepto de fonema es uno de los más útiles desarrollados por los lingüistas descriptivos [...] y ofrece una orientación considerable a la hora de decidir cómo establecer prioridades en la enseñanza de la pronunciación” (Prator, 1971:67, traducción propia). Desde esta perspectiva, propone una jerarquía de contenidos que prioriza los fonemas y ciertos alófonos sistemáticos, en tanto que su realización puede favorecer el reconocimiento eficaz del mensaje oral. Al mismo tiempo, reconoce la existencia de diferencias alofónicas de libre variación que no comprometen la comprensión del mensaje y cuya enseñanza puede resultar innecesaria en determinados contextos comunicativos.

4. La fonología generativa en el marco de la gramática generativa: representación mental, reglas fonológicas y rasgos distintivos

El surgimiento de la gramática generativa, desarrollada por Chomsky (1965) a mediados del siglo XX, significó un cambio de paradigma en el estudio del lenguaje, al proponer que la competencia lingüística del hablante se sustenta en estructuras mentales innatas y universales. El lenguaje es concebido como una capacidad cognitiva específica, regida por un conjunto finito de principios y reglas formales que permiten generar una cantidad ilimitada de enunciados gramaticalmente válidos.

En este marco, el componente fonológico ocupa un lugar central dentro de la arquitectura de la gramática. *The Sound Pattern of English* (Chomsky & Halle, 1968) constituye el desarrollo más sistemático de una fonología generativa, entendida como una teoría formal de la representación mental de los sonidos del habla. En esta obra, se postula que el conocimiento fonológico forma parte del saber implícito del hablante y se organiza en distintos niveles.

Este modelo se articula en torno a tres componentes: (a) un sistema jerárquico de representaciones (desde la forma subyacente, en inglés, underlying representation, hasta la superficial, en inglés, Surface representation), (b) un conjunto de reglas fonológicas transformacionales aplicadas de manera secuencial y (c) la incorporación sistemática de rasgos distintivos binarios como unidades contrastivas básicas en la descripción fonológica.

Aunque basado en el análisis del inglés, el modelo fonológico generativo propuesto por Chomsky y Halle (1968) fue adoptado para explicar no solo la realización fonética de los sonidos, sino también los procesos de adquisición, producción y percepción del habla, a partir de principios fonológicos de validez universal. Para ello, los autores retoman la teoría de los rasgos distintivos binarios desarrollada por Jakobson y sus colaboradores (Jakobson et al., 1952/1963; Jakobson & Halle, 1956/1980), pero la reformulan desde una perspectiva generativa que trasciende el enfoque estructural-funcionalista del Círculo de Praga. En lugar de limitarse a describir oposiciones pertinentes para discriminar significados en el sistema lingüístico, consideran los rasgos distintivos como la base de un sistema mental de representación fonológica. Así, los fonemas se configuran como conjuntos de rasgos abstractos y su realización superficial se explica mediante reglas fonológicas transformacionales aplicadas sobre formas subyacentes, que dan cuenta de la competencia fonológica del hablante ideal (Luchini & García Jurado, 2015).

Entre los rasgos propuestos por Chomsky y Halle (1968) se encuentran: (a) rasgos de carácter general (sonorante/no sonorante, vocálico/no vocálico, consonántico/no consonántico); (b) rasgos de cavidad (coronal/no coronal, anterior/no anterior, alto/no alto, bajo/no bajo, posterior/no posterior, redondeado/no redondeado, distribuido/no distribuido, nasal/no nasal, lateral/no lateral); (c) rasgos de modo de articulación (continuo/no continuo, liberación retardada/no retardada, tenso/no tenso); (d) rasgos de fuente (sonoro/sordo, estridente/no estridente) y (e) rasgos prosódicos. Con respecto a estos últimos, los autores aseveran que: “nuestras investigaciones sobre estas características no han avanzado lo suficiente como para que una exposición por escrito resulte útil. Algunos trabajos recientes de W. S-Y. Wang nos parecen

prometedores. Para consultar un informe sobre algunos resultados preliminares, véase Wang (1967)" (Chomsky & Halle, 1968:329, traducción propia), por lo que no ofrecen una taxonomía.

No obstante, el modelo fonológico generativo recibió críticas desde el ámbito de la enseñanza de lenguas, en particular por su escasa aplicabilidad directa en contextos pedagógicos. Tal como advierte Prator (1971:65, traducción propia): "Chomsky y sus colaboradores están interesados en los rasgos distintivos con fines de clasificación [...] más que como una guía para una pronunciación más comprensible". Esta observación pone de manifiesto la tensión entre la descripción formal del sistema lingüístico y las necesidades reales de los hablantes, especialmente en lo que respecta a la inteligibilidad en la comunicación oral. A pesar de ello, los aportes de la fonología generativa han influido de forma indirecta en el desarrollo de enfoques contemporáneos para la enseñanza de la pronunciación, al ofrecer una base teórica sobre la organización interna del sistema fonológico del inglés y los mecanismos cognitivos implicados en la producción y percepción de los sonidos, con proyecciones aplicables a otras lenguas. La noción de rasgo distintivo ha sido especialmente valiosa en el diseño de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la conciencia fonológica y a la explicitación de contrastes segmentales de alta carga funcional, considerados críticos para garantizar la inteligibilidad, particularmente en contextos de adquisición del inglés como lengua adicional.

Esta visión, sin embargo, no agota la complejidad del fenómeno comunicativo, ya que se centra en el inventario abstracto de oposiciones fonológicas y en su correcta producción. Prator (1971) amplía esta perspectiva al anticipar una preocupación que sería desarrollada posteriormente por la sociolingüística variacionista: la necesidad de atender a la variación contextual, social y estilística del habla real, ausente en el modelo de hablante nativo idealizado propuesto por el generativismo.

5. Variación y oralidad en la sociolingüística variacionista de Labov: fundamentos para una enseñanza de la pronunciación orientada a la inteligibilidad

La sociolingüística variacionista marca un cambio de paradigma respecto de los enfoques anteriores, pues centra su interés en los usos

reales del lenguaje dentro de contextos sociales específicos. De este modo, supone una ruptura con las perspectivas que entendían la lengua como un sistema cerrado, homogéneo y desligado de sus condiciones sociales de uso. En el camino hacia esta nueva mirada, la dialectología desarrollada en el siglo XIX representó uno de los primeros intentos por describir la diversidad lingüística. Su propósito fue registrar variedades regionales a partir del análisis de rasgos fonéticos y léxicos observados en comunidades rurales. Sin embargo, esta disciplina proyectaba una visión idealizada de la comunidad de habla, enfocada en hablantes con escasa movilidad, bajo nivel educativo y fuerte apego a la variedad local (Torres, 2022).

Ahora bien, la selección restringida de informantes con ciertas características sociales limitaba el alcance descriptivo del estudio dialectológico y excluía factores relevantes para el análisis de la variación lingüística (Villena Ponsoda, 2012). Esta limitación, tal como señala el propio autor en un trabajo anterior, comienza a ser cuestionada

> *solo cuando los dialectólogos comenzaron a darse cuenta de que una comunidad de habla ha de ser descrita exhaustivamente, con la atención centrada en todos los hablantes y en cada fuente de variación, puede empezar a percibirse una cierta inquietud teórica en esta dirección.* (Villena Ponsoda, 2005:158)

Esta inquietud encontró respaldo en la dialectología estructural, que ofreció herramientas para concebir los dialectos como sistemas comparables. Autores como Martinet (1955) y Weinreich (1954) introdujeron nociones vinculadas a la coexistencia de normas, la influencia del contexto y la sistematicidad de la variación. Estas contribuciones prepararon el terreno para el surgimiento de la sociolingüística variacionista, una disciplina que sitúa el habla en el centro del análisis y asocia los fenómenos lingüísticos con las dinámicas sociales que los atraviesan.

Las investigaciones precursoras de Labov, como el estudio en la isla de Martha's Vineyard (1963) y el trabajo realizado en los grandes almacenes de Nueva York (1966), junto con su obra seminal *The Social Stratification of English in New York City* (1966), marcaron un punto de inflexión en el análisis del lenguaje. Su enfoque empírico y cuantitativo vinculó la variación lingüística con factores

extralingüísticos, como la edad, el sexo, la procedencia geográfica, la etnicidad, el nivel de instrucción y el grupo de pertenencia. Estas variables resultaron determinantes en las dinámicas de variación y uso lingüístico dentro de una comunidad. Además, su análisis abrió nuevas posibilidades para comprender cómo se construyen y perciben determinados constructos que, en los últimos años, han cobrado un creciente interés en los estudios sociolingüísticos, como el acento y la inteligibilidad, especialmente en contextos de contacto lingüístico o de instrucción formal. Estos estudios recientes revelan que la inteligibilidad y el acento no solo dependen de factores lingüísticos internos, sino que están modulados por variables sociales, identitarias y contextuales (Drummond, 2010). Tal como plantea Slotta (2025), en la actualidad la inteligibilidad debe concebirse como una construcción relacional y situada —especialmente en contextos de contacto lingüístico—, que está estrechamente vinculada con la dimensión identitaria y los entornos de uso multilingües (cfr. Chiusano & Luchini, 2024b).

La transformación en la concepción de la variación lingüística ha sido analizada por Zanfardini (2018), quien explica que, antes de la aparición de la sociolingüística en la década de 1960, las unidades de análisis lingüístico, como los fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones, se interpretaban cualitativamente como elementos invariantes. Posteriormente, se reconoció la existencia de variación, aunque esta se consideraba libre y carente de motivación. La sociolingüística variacionista, a partir de los estudios de Labov (1966), redefinió esta perspectiva al conceptualizar la variación como una unidad estructural. Desde este enfoque, se plantea que la variación es (a) *variante*, ya que se manifiesta de manera diferente en función de los contextos estilísticos, sociolectales o idiolectales, (b) *continua*, dado que algunas variantes adquieren significación social según su proximidad o lejanía respecto a la norma estándar, y (c) *cuantitativa*, puesto que el significado social depende no solo de la presencia o ausencia de las variantes, sino principalmente de la frecuencia con la que estas se utilizan. El habla no estándar adquiere, así, un estatus analítico legítimo. De hecho, en su estudio sobre el inglés vernáculo afroamericano (BEV, por sus siglas en inglés), Labov (1972a) demuestra que el BEV, lejos de ser una desviación de la norma estándar, constituye un sistema lingüístico regido por

normas propias. Al cuestionar las concepciones deficitarias que desvalorizaban las formas no hegemónicas, Labov subraya la necesidad de reconocer la legitimidad lingüística de todos los hablantes.

Una de las contribuciones más notables del enfoque laboviano es su capacidad para explicar cómo la variación lingüística refleja no solo diferencias entre comunidades, sino también dentro de los mismos grupos de hablantes nativos. Frente a una concepción tradicional, en su obra *Sociolinguistic Patterns* (Labov, 1972b), Labov demuestra que, dentro de una misma lengua, pueden coexistir múltiples variedades que, en función de diversos factores extralingüísticos, son percibidas como marcadores identitarios o incluso como formas de habla "extranjera" por parte de otros hablantes nativos. A partir de esta premisa, su enfoque amplía la comprensión del acento al situarlo dentro de un marco de variación intralingüística y no exclusivamente interlingüística. Este planteamiento desafía la idea de que el acento extranjero se limita exclusivamente al habla no nativa y permite reconsiderar cómo se construyen y perciben las diferencias fonético-fonológicas dentro de una misma lengua (cfr. Benmamoun et al., 2013). En consecuencia, conceptos como la inteligibilidad fonológica adquieren un nuevo significado cuando se los considera en relación con las condiciones sociales en las que los sonidos son producidos y percibidos. Las variaciones lingüísticas, lejos de constituir desviaciones, se manifiestan como regularidades sistemáticas moldeadas por factores sociales y culturales. La percepción del acento, tanto nativo como no nativo, está condicionada por expectativas socioculturales, prejuicios y relaciones de poder que inciden directamente en la interacción comunicativa.

La obra de Labov trasciende la descripción de patrones lingüísticos al vincular la lingüística con las ciencias sociales y ofrecer un marco para repensar la enseñanza de la pronunciación de LA. Su legado promueve la valoración de la diversidad lingüística y la legitimación de los acentos extranjeros como expresiones de identidad cultural, a la vez que se fomenta la reconfiguración de los objetivos pedagógicos hacia un modelo centrado en la efectividad comunicativa y en la consideración de la variación como recurso en contextos multiculturales y globalizados. Pennington y Rogerson-Revell (2019)

coinciden en que la dimensión identitaria y la comunicación efectiva en situaciones reales deben prevalecer sobre la conformidad con un modelo nativo estándar. Esta perspectiva converge con el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005), que desplaza el énfasis desde la maestría fonológica hacia la adecuación y la inteligibilidad como criterios prioritarios para la enseñanza y evaluación de la pronunciación del inglés como lengua adicional.

6. La Teoría de las Redes Relacionales: dos sistemas fonológicos en la percepción y producción del habla

Desde una perspectiva alternativa al paradigma generativo, Lamb (1966) propone una teoría relacional del lenguaje basada en redes conexionistas, en la que las unidades lingüísticas, incluidas las fonológicas, se organizan como nodos funcionales dentro de sistemas interconectados. Este enfoque, que anticipa desarrollos en lingüística cognitiva y neurolingüística, aporta una visión del componente fonológico como parte de una red dinámica de procesamiento lingüístico, en la que la representación de los sonidos del habla se articula con otros niveles del sistema, denominados *estratos*: (a) el estrato fonológico, encargado de transformar las unidades en formas acústicas perceptibles, (b) el estrato morfológico, encargado de asignar significado a las combinaciones fonológicas, (c) el sintáctico, encargado de organizar dichas combinaciones conforme a las reglas gramaticales y (d) el semántico/conceptual, encargado del procesamiento de los significados.

En *Pathways of the Brain,* Lamb (1999) exploró la plausibilidad de la Teoría de las Redes Relacionales (en adelante, TRR), un modelo conexionista que explica cómo las distintas regiones del cerebro participan en el procesamiento del lenguaje. Según Lamb, este involucra regiones específicas del cerebro, como el área de Wernicke, ubicada en la parte posterior superior del lóbulo temporal y encargada de la percepción del lenguaje, y el área de Broca, localizada en la parte posterior inferior del lóbulo frontal, encargada de la producción del habla. Estas áreas están interconectadas por el fascículo arqueado, un tracto de fibras que facilita la comunicación entre ambas (Figura 1).

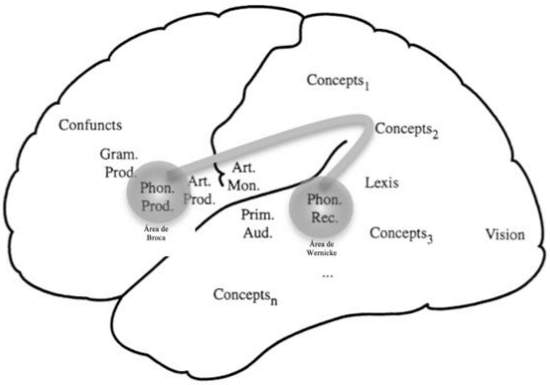


Figura 1: Área de Broca, área de Wernicke y fascículo arqueado
Adaptado de Lamb (1999:368).

Las áreas de Wernicke y de Broca conforman dos sistemas neurales estrechamente vinculados con los procesos de percepción y producción del lenguaje, respectivamente. Según Lamb, ciertos errores fonológicos pueden originarse por la proximidad anatómica y funcional entre estas regiones o como consecuencia de lesiones que comprometen su integridad. Lamb además explica que el reconocimiento fonológico sigue un procesamiento ascendente, mediante el cual la información fonológica se organiza desde unidades más pequeñas hasta unidades más grandes. En contraste, la producción fonológica se desarrolla en dirección descendente, ya que el hablante estructura secuencias de sonidos partiendo de unidades mayores hacia unidades menores.

De acuerdo con la TRR, el lenguaje se concibe como un sistema de redes cognitivas interconectadas, en el que la información se procesa y transmite mediante la activación de nodos y conexiones jerárquicamente organizadas. Un nodo representa una unidad lingüística fundamental, como un fonema o una palabra, y su activación depende de asociaciones contextuales y de la intención comunicativa. Comprender y producir lenguaje implica la integración de información entre los sistemas fonológico, léxico-gramatical y semántico, de modo que permite articular sonidos, seleccionar palabras y estructurar oraciones coherentes.

Por ejemplo, al procesar la palabra *perro* (en su significado de *animal doméstico*), en el estrato fonológico, se activan los nodos

correspondientes a las unidades mínimas que lo componen: /p/, /e/, /r/ y /o/. La activación de estos nodos se transmite a los nodos correspondientes al sistema de producción articulatoria para que los órganos del habla ejecuten los movimientos necesarios para pronunciarlo. Asimismo, en el estrato morfológico, se identifica su categoría gramatical y, en el estrato semántico/conceptual, se asocia su significado semántico (*mamífero doméstico de la familia de los cánidos*). Esta conexión se realiza a través de una red de relaciones semánticas que vinculan cada palabra con su concepto asociado. En el estrato sintáctico, la función de la palabra dependerá del contexto, como en *un perro rabioso*, *perro en adopción*, *el perro ladra*, *me mordió un perro*.

Las conexiones en la red lingüística permiten organizar y distribuir la información, al tiempo que facilitan el procesamiento de relaciones complejas, como la asignación de múltiples significados o la selección de elementos según el contexto. En el caso del vocablo *perro*, una conexión puede activar distintos significados: como animal doméstico (*El perro ladra*), dentro de una expresión idiomática (*Se llevan como perro y gato*), o con un sentido figurado de engaño (*Me metieron el perro*). Este mecanismo regula la activación del significado adecuado e inhibe los demás según la relevancia comunicativa. Las conexiones garantizan una integración coordinada de los niveles semántico, morfológico y sintáctico, permitiendo que el significado de una palabra se adapte a cada situación comunicativa. A continuación, en la Figura 2 se puede observar una representación de las relaciones neurocognitivas para el nodo léxico *perro*.

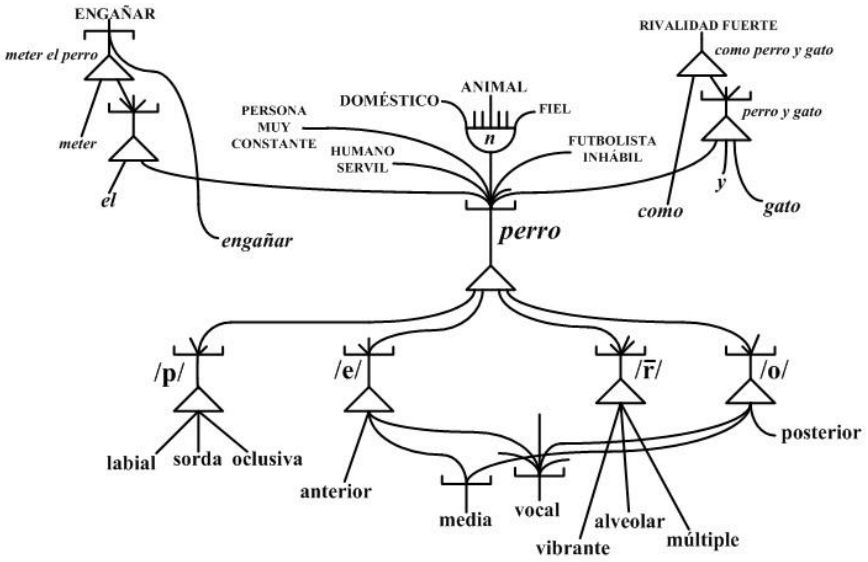


Figura 2: Representación del nodo léxico ‘perro’.

Lamb (1999) explica que existen conexiones inhibitorias que desempeñan un papel determinante en la regulación de la activación de los nodos lingüísticos. Mediante estas se selecciona la información más relevante en cada contexto comunicativo y se suprimen alternativas innecesarias. Cuando estas conexiones no funcionan correctamente, pueden surgir dificultades en la comprensión, producción y aprendizaje del lenguaje.

Uno de los efectos más notables de una inhibición deficiente es la ambigüedad en la interpretación del significado. La activación simultánea de múltiples significados para una misma palabra puede dificultar la selección del más adecuado según el contexto. En última instancia, la TRR nos remite a de Saussure (1916/1945), pues refuerza la idea de que los significados no dependen de una correspondencia directa con el mundo exterior, sino de su relación con otros elementos dentro del sistema lingüístico, es decir, el significado de una palabra se define en oposición a otras palabras dentro de la lengua. Por ejemplo, en la frase *Mis vecinos se llevan como perro y gato*, el significado figurado de la expresión no proviene de una relación directa con los animales, sino de su oposición a otras expresiones dentro del sistema lingüístico, como *se llevan bien* o *son muy unidos*. Una persona con dificultades en la inhibición léxica podría no filtrar

rápidamente si la frase se refiere a una relación conflictiva entre dos personas o si debe interpretarse de manera literal. En este caso, la activación simultánea de ambos sentidos generaría confusión, evidenciando que el significado no es fijo ni inherente a las palabras, sino que depende de su relación con otras unidades en la red lingüística.

Lamb (1999) añade que las conexiones inhibitorias son determinantes para los hablantes bilingües, ya que les permiten alternar entre lenguas sin transferencias. Cuando la inhibición es insuficiente, pueden producirse fenómenos de cambio de código o mezcla involuntaria de idiomas. Por ejemplo, un hablante bilingüe de español-inglés podría, involuntariamente, decir *Quiero un coffee* porque su sistema no logra suprimir la activación de la palabra en inglés. Este tipo de transferencia interlingüística puede observarse con mayor frecuencia en situaciones de fatiga cognitiva o en hablantes con menor dominio de una de las lenguas.

Por otro lado, Lamb (1999) señala que, en el aprendizaje de una lengua adicional, la inhibición desempeña un papel crucial al suprimir los patrones fonológicos de la L1, de modo que permite la producción adecuada de los nuevos sonidos. Cuando las conexiones inhibitorias no operan de manera eficiente, el hablante tiende a transferir características fonéticas de su L1 y compromete la inteligibilidad de su discurso en la lengua adicional. Por ejemplo, en español no existe la distinción entre las vocales largas y breves del inglés, como /iː/ en *beat* y /ɪ/ en *bit*. Un hispanohablante necesita inhibir su tendencia a pronunciar ambas palabras con la misma vocal para evitar confusión en inglés. Si esta inhibición no funciona correctamente, resulta probable que la persona produzca ambos términos con una vocal asimilada (cfr. Flege, 1995; Flege & Bohn, 2021), hecho que puede acarrear problemas de inteligibilidad. Si bien en este proceso el contexto puede ayudar al oyente a interpretar correctamente la palabra pese a una pronunciación imprecisa, en situaciones donde no se proporciona suficiente información para desambiguar el significado, como en una conversación rápida o una oración aislada, la falta de inhibición puede provocar malentendidos. Seguidamente, la Figura 3 ilustra cómo, según la TRR, la producción del habla por parte de un angloparlante activa de manera simultánea los niveles léxico, fonológico y de rasgos distintivos. En la figura se representan las

unidades léxicas *beat* y *bit*, que se conectan con los fonemas /b/, /ɪ/, /iː/ y /t/, y estos, a su vez, con los rasgos fonológicos que los componen. Este modelo evidencia que /ɪ/ y /iː/ se diferencian únicamente por la longitud vocálica. De este modo, se pueden visualizar los contrastes que el hispanohablante debe percibir y producir para lograr una pronunciación diferencial de palabras que contengan estos segmentos en inglés.

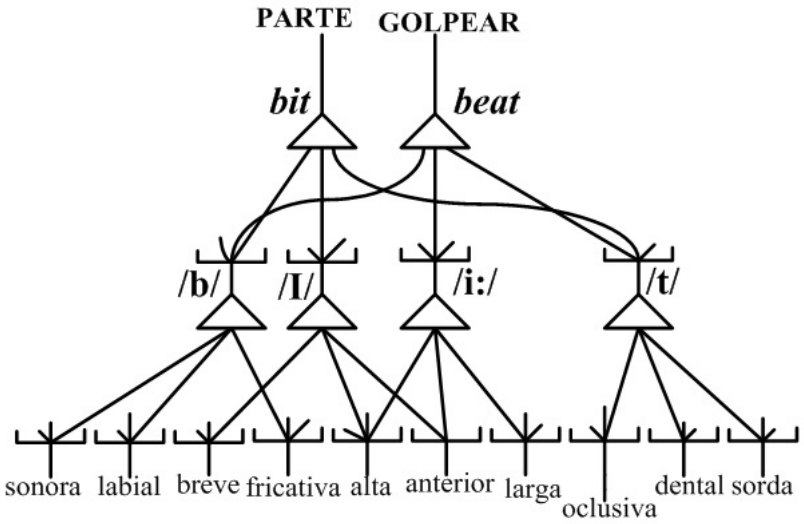


Figura 3: Representación de los nodos léxicos '*beat*' y '*bit*' por un angloparlante.

Por su parte, la Figura 4 representa el mismo proceso realizado por un hispanohablante, en el cual se observa la activación de un conjunto diferente de rasgos. En este caso, el hablante tiende a neutralizar la oposición entre /ɪ/ y /iː/ y activar un nodo vocálico que coincide con el inventario de su L1 y carece del rasgo de longitud vocálica. Como resultado, ambas palabras se producen con la misma vocal —aproximadamente [i]—. Así, reduce el contraste fonológico y puede comprometer la inteligibilidad en contextos de baja redundancia. Este contraste entre las dos figuras ilustra el papel de las conexiones inhibitorias: en el hablante nativo de inglés, la red relacional activa selectivamente los rasgos necesarios para diferenciar *beat* de *bit*,

mientras que en el hispanohablante la ausencia de inhibición plena provoca la activación de un único patrón vocálico, generando una pronunciación menos precisa.

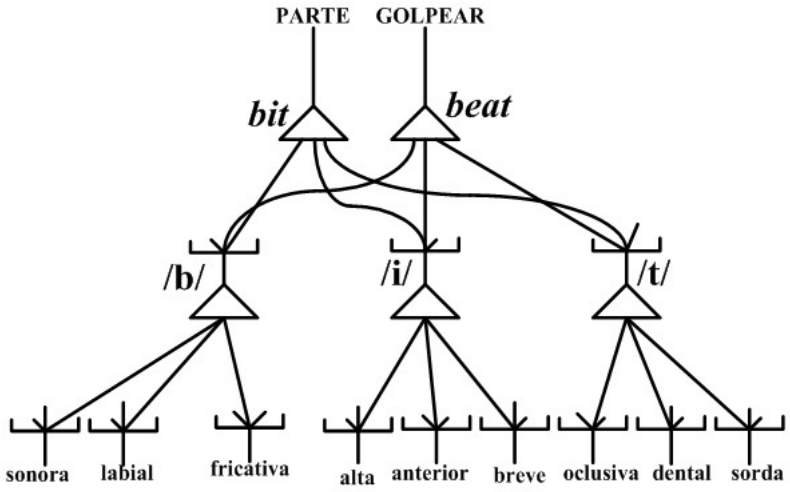


Figura 4. Representación de los nodos léxicos '*beat*' y '*bit*' por un hispanohablante.

En síntesis, la teoría de Lamb (1999) proporciona un marco para comprender la inteligibilidad fonológica al concebir el lenguaje como un sistema interconectado de estratos. Este modelo enfatiza la relación entre percepción y producción del habla, así como la interacción entre los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico/conceptual, lo que refuerza su enfoque holístico. Más allá de su relevancia teórica, la TRR ofrece un marco explicativo sólido para comprender el aprendizaje de una lengua adicional como un proceso dinámico de activación, inhibición y reorganización del conocimiento lingüístico. En el ámbito de la pronunciación, la adquisición de nuevos contrastes vocálicos en la L2 supone la emergencia de representaciones fonético-fonológicas funcionales ausentes en la L1, junto con la inhibición progresiva de asociaciones previamente consolidadas entre el input acústico y las categorías fonológicas de la lengua de origen. Esta reconfiguración gradual de las redes que sustentan la percepción y la producción del habla incide directamente en el desarrollo de la competencia comunicativa oral,

particularmente en el caso de contrastes vocálicos de alta carga funcional, como /iː/–/ɪ/ y /e/–/æ/, en los que los aprendientes tienden a apoyarse inicialmente en mapeos acústico-fonológicos propios de la L1 que deben ser progresivamente inhibidos y reestructurados.

En consonancia con estos postulados, el Speech Learning Model (en adelante, SLM) (Flege, 1995) y el Speech Learning Model Revised (en adelante, SLM-r) (Flege & Bohn, 2021) conciben la adquisición fonológica en L2 como un proceso de construcción y refinamiento de asociaciones perceptivo-articulatorias, condicionado por la calidad del input auditivo, las condiciones de exposición y la práctica articulatoria. Desde esta perspectiva, la instrucción orientada por el Principio de la Inteligibilidad favorece la diferenciación categorial al proporcionar input congruente, modelos consistentes y oportunidades de producción contextualizada, facilitando el ajuste progresivo de las representaciones perceptivas y de los patrones motores en la L2.

Este proceso puede, asimismo, interpretarse desde la Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos (en adelante, TSAC), que concibe el aprendizaje lingüístico como un fenómeno emergente, no lineal y autorregulado, resultado de la interacción constante entre variables lingüísticas, cognitivas, afectivas y contextuales (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie & Verspoor, 2019). Desde esta mirada, la pronunciación no progresa de manera uniforme ni acumulativa, sino que se reorganiza dinámicamente en respuesta al input y a la retroalimentación, lo que explica las fluctuaciones observadas en la precisión y estabilidad segmental durante el proceso de adquisición.

La integración de la TRR, el SLM y la TSAC permite, en consecuencia, conceptualizar el aprendizaje de la pronunciación como un proceso de reorganización progresiva de redes fonológicas interconectadas, en el que la instrucción fonológica actúa como un catalizador del fortalecimiento de nodos y rutas de activación funcionales para la inteligibilidad. Desde esta perspectiva, el Principio de la Inteligibilidad no solo orienta las decisiones pedagógicas, sino que se sustenta teóricamente en una concepción del lenguaje como sistema dinámico, relacional y adaptativo, en el que la estabilidad fonológica emerge gradualmente a partir de la interacción entre instrucción, uso y monitoreo metacognitivo (Chiusano & Luchini, 2025).

En términos pedagógicos, consideramos que este enfoque se traduciría en la implementación de secuencias didácticas fonológicamente orientadas que focalizan de manera explícita la atención del estudiante en contrastes segmentales de alta carga funcional, especialmente aquellos que generan ambigüedad léxica o afectan la comprensibilidad del mensaje. Dichas secuencias podrían promover una articulación progresiva entre percepción y producción, que se iniciaría con actividades de discriminación perceptiva controlada —como juicios de igualdad/diferencia, identificación de pares mínimos o selección de estímulos auditivos en contextos léxicos acotados— destinadas a debilitar asociaciones perceptivas transferidas de la L1 y facilitar la emergencia de nuevas distinciones categoriales en la L2. Estas instancias se complementarían con tareas de producción guiada, que incluirían repetición focalizada, lectura controlada de ítems léxicos y enunciados breves, así como también actividades de producción semi-espontánea en marcos comunicativos acotados. Es sabido que, en este tipo de ejercitación, la atención se dirige a la producción funcionalmente adecuada de los contrastes, priorizando la claridad articulatoria y una diferenciación acústica suficiente para la inteligibilidad, más que la imitación de un modelo nativo idealizado (Underhill, 2005; Celce-Murcia et al., 2010). La retroalimentación, ya sea docente, entre pares o mediada por tecnologías digitales, se orienta explícitamente al impacto perceptivo del output en el oyente, destacando cuándo una realización favorece o dificulta la comprensión (Nagle & Hiver, 2024). Asimismo, la incorporación sistemática de instancias de autoevaluación y monitoreo metacognitivo desempeña un rol central en la estabilización de las configuraciones fonológicas emergentes. Actividades como la escucha comparada de la propia producción, el uso de rúbricas centradas en criterios de inteligibilidad, el registro reflexivo de dificultades recurrentes y la identificación consciente de estrategias articulatorias eficaces favorecen la toma de conciencia sobre los propios patrones de pronunciación (Sardegna, 2022). Desde una perspectiva alineada con la TSAC, estos momentos de reflexión permiten al aprendiente regular su desempeño, interpretar la variabilidad como parte del proceso de ajuste del sistema y consolidar gradualmente patrones más estables y eficientes (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Lowie & Verspoor, 2019).

Este tipo de diseño pedagógico, entonces, sería favorable para la reorganización progresiva de las redes fonológicas, al fortalecer nodos y rutas de activación funcionales y debilitar asociaciones no pertinentes transferidas de la L1, contribuyendo al desarrollo de una pronunciación inteligible, flexible y sostenible en contextos comunicativos auténticos (Chiusano & Luchini, 2024b, 2025).

Antes de continuar, resulta necesario aclarar la conceptualización teórica del constructo de inteligibilidad tal como se emplea en el presente trabajo. Si bien las teorías revisadas —desde la fonología estructural y los modelos generativistas hasta los enfoques sociolingüísticos y neurocognitivos— han aportado insumos relevantes para su comprensión, dicho constructo no se deriva directamente de ninguno de estos marcos. Por el contrario, la inteligibilidad se formula originalmente en el ámbito de la Lingüística Aplicada, en respuesta a preocupaciones pedagógicas y evaluativas vinculadas con la efectividad de la comunicación oral en contextos de uso real de una LA (Abercrombie, 1949; Smith & Nelson, 1985). Desde esta perspectiva, la inteligibilidad no se originó en la Lingüística Formal, cuyo objetivo tradicional ha sido la descripción y explicación de los sistemas lingüísticos, sino que surgió para dar cuenta de cómo el habla es procesada, comprendida y evaluada por los oyentes en situaciones comunicativas concretas. No obstante, la Lingüística Formal ha contribuido de manera significativa —aunque indirecta— a la configuración del constructo, al proporcionar herramientas teóricas para identificar contrastes fonológicos, estructuras del sistema y patrones de variación que inciden en la comprensión del mensaje (Celce-Murcia et al., 2010). El presente capítulo adopta, por tanto, la inteligibilidad como un constructo aplicado y orientado al oyente, informado (pero no generado) por los desarrollos de la Lingüística Formal. Hacer explícita esta distinción resulta fundamental al momento de establecer conexiones porque permite una articulación integrada, pero no reductiva, entre ambos campos.

En coherencia con este encuadre teórico y retomando la definición del constructo de inteligibilidad, Smith y Nelson (1985) formularon una distinción tripartita temprana y ampliamente influyente entre *inteligibilidad*, *comprensibilidad* e *interpretabilidad*, que permite desagregar distintos niveles del proceso de comprensión oral. En este

marco, la inteligibilidad se define como el grado en que el oyente es capaz de reconocer y decodificar correctamente las palabras o el contenido literal del mensaje a partir de la señal acústico-fonológica disponible. La comprensibilidad, en cambio, alude al reconocimiento general de la palabra o del enunciado (fuerza locutiva). Por su parte, la interpretabilidad se vincula con la capacidad del oyente para asignar significado al enunciado en función del contexto, integrando información pragmática, discursiva y sociocultural (fuerza ilocutiva).

De manera convergente, Jenner (1989) sostuvo que el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación no debía ser la imitación acrítica de un modelo nativo idealizado, sino el logro de una pronunciación suficientemente clara como para garantizar la comprensión mutua entre hablantes. No obstante, su propuesta no implica el abandono del hablante nativo como punto de referencia, sino una redefinición de su estatus: el modelo nativo continúa funcionando como *target* normativo, pero deja de operar como meta pedagógica excluyente. En este marco, la inteligibilidad se concibe como un criterio funcional de efectividad comunicativa, subordinado a la comprensión del oyente, y no como un atributo absoluto definido únicamente en términos de adecuación normativa.

En desarrollos posteriores, Jenkins (1998, 2000) amplía estas formulaciones al situar la inteligibilidad en contextos de comunicación internacional en inglés y sostiene que la comprensión exitosa no depende necesariamente de la conformidad con una variedad nativa, sino de la presencia de rasgos fonológicos compartidos y funcionalmente relevantes para los interlocutores. Desde este enfoque, la inteligibilidad se entiende como un fenómeno emergente de la interacción, condicionado por factores lingüísticos, contextuales y perceptivos, y vinculado a procesos de acomodación comunicativa.

Estas perspectivas han sido posteriormente refinadas y operacionalizadas desde una orientación empírica y centrada en el oyente. En particular, Munro y Derwing (1995) definen la inteligibilidad como el grado de comprensión efectiva del mensaje por parte del oyente, diferenciándola de la comprensibilidad, asociada a la facilidad o dificultad percibida de comprensión, y del acento extranjero, vinculado al grado de diferenciación percibido respecto de una variedad de referencia. En una línea similar, Levis (2005) enfatiza

que la inteligibilidad constituye un constructo funcional y evaluativo, cuyo valor pedagógico reside en su capacidad para orientar decisiones pedagógicas con base en el impacto real de los rasgos fonológicos sobre la comprensión del oyente.

A partir de esta conceptualización, el presente estudio adopta el Principio de la Inteligibilidad (Levis, 2005, 2018, 2020) como una orientación pedagógica y evaluativa según la cual el objetivo prioritario de la enseñanza de la pronunciación en LA es garantizar que la producción oral del aprendiz resulte inteligible para sus interlocutores. Este principio no persigue la eliminación del acento extranjero ni la consecución de una pronunciación nativa como fin en sí mismo, a diferencia del Principio del Hablante Nativo (Levis, 2005, 2018, 2020), que establece la conformidad con un modelo nativo idealizado como objetivo prioritario de la enseñanza de la pronunciación. Por el contrario, el Principio de la Inteligibilidad se propone como objetivo la priorización funcional de aquellos rasgos fonológicos que inciden de manera directa en la comprensión por parte del oyente. Ello no implica el abandono de la precisión fonética o fonológica, sino su reorganización funcional, de modo que las decisiones didácticas y evaluativas se orientan por criterios de efectividad comunicativa y resultados perceptivos. En este sentido, el Principio de la Inteligibilidad ofrece un marco conceptual que permite articular los aportes de la Lingüística Formal con las necesidades de la Lingüística Aplicada y la pedagogía de LA, sin confundir los objetivos descriptivos de una con las metas pedagógicas de la otra.

Tras haber revisado los principales paradigmas resulta oportuno integrar estas perspectivas en una visión comparativa que permita apreciar su evolución y sus aportes a la enseñanza de la pronunciación de LA. La Tabla 1 sintetiza los enfoques abordados, su objetivo principal, características distintivas, exponentes clave, contribuciones didácticas y críticas o limitaciones.

Enfoque / Escuela	Objetivo principal	Principales características	Exponentes	Contribuciones a la enseñanza de la pronunciación	Críticas / Limitaciones
Estructuralismo europeo	Describir la lengua como un sistema relacional de signos.	- Concepto de *lengua* vs. *habla*. - Valor relacional de los sonidos (oposición, neutralización). - Fonema como unidad mínima con función distintiva.	de Saussure Trubetzkoy Jakobson	- Proporciona el concepto de fonema y rasgo distintivo. - Base para priorizar segmentos críticos en la enseñanza.	Enfoque centrado en la lengua idealizada, sin considerar variación social ni contexto comunicativo.
Estructuralismo norteamericano	Documentar y describir lenguas,	- Método empírico-descriptivo.	Sapir Bloomfield	- Jerarquización de fonemas y alófonos para la enseñanza.	Enfoque a veces excesivamente taxonómico; escasa

	especialmente en riesgo.	- Recolección de datos observables. - Fonología como inventario contrastivo.		- Introducción de procedimientos sistemáticos de análisis.	conexión con la dimensión comunicativa.
Fonología generativa	Explicar la competencia fonológica como conocimiento implícito.	- Representaciones subyacentes y superficiales. - Reglas fonológicas transformacionales. - Rasgos distintivos binarios como base del sistema mental.	Chomsky & Halle	- Marco formal para entender la organización interna de los sonidos. - Inspiró métodos para enseñar contrastes fonológicos de manera explícita.	Críticas por su complejidad y escasa aplicabilidad pedagógica directa.
Sociolingüística variacionista	Analizar el lenguaje en su contexto social real.	- Estudio cuantitativo de la variación. - Factores sociales (edad, sexo, clase, etnicidad). - Introducción de variables estilísticas.	Labov Weinreich Martinet	- Legitima la variación y los acentos no nativos. - Fundamenta un enfoque inclusivo y centrado en la comunicación efectiva.	Requiere metodologías complejas y grandes corpus; difícil replicar en entornos de aula.
Teoría de Redes Relacionales	Explicar el lenguaje como red conexionista de nodos y estratos.	- Procesamiento ascendente (percepción) y descendente (producción). - Activación e inhibición de nodos. - Interacción entre estratos fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.	Lamb	- Explica fenómenos de transferencia e interferencia en L2. - Fundamenta la necesidad de inhibición de patrones L1 para mejorar inteligibilidad.	Complejidad para operacionalizar en propuestas didácticas; requiere conocimiento neurocognitivo especializado.
Speech Learning Model	Explicar la adquisición fonética en L2 a partir de la interacción entre L1 y L2.	- Relación percepción–producción. - Asimilación fonética interlingüística - Posibilidad de crear nuevas categorías fonéticas.	Flege	-Fundamenta la enseñanza explícita de contrastes difíciles. - Resalta el rol del input auditivo y el entrenamiento perceptivo.	Modelo centrado en el individuo; atención limitada a factores sociales y contextuales.
Speech Learning Model-Revised	Actualizar el SLM incorporando evidencia neurocognitiva y longitudinal.	- Categorías fonéticas dinámicas. - Interacción continua L1–L2. - Importancia de la experiencia acumulada.	Flege & Bohn	- Refuerza la idea de desarrollo fonológico gradual y no categórico. - Sustenta enfoques pedagógicos basados en práctica sostenida.	Modelo aún en consolidación empírica; desafíos para su operacionalización didáctica.
Teoría de los Sistemas Adaptativos Complejos	Concebir el lenguaje como un sistema dinámico, emergente y no lineal.	- Interacción de múltiples variables. - Autoorganización y variabilidad. - Desarrollo no uniforme.	Larsen-Freeman, Cameron Lowie & Verspoor	- Permite interpretar fluctuaciones en la precisión fonológica como parte del desarrollo.- Sustenta enfoques flexibles y longitudinales de enseñanza.	Dificultad para establecer secuencias instruccionales estandarizadas; menor predictibilidad.
Giro hacia la inteligibilidad (post-2000)	Priorizar la comunicación efectiva sobre la imitación del nativo.	- Evaluación basada en comprensión del oyente. - Reconocimiento de diversidad de acentos. - Orientación a contextos comunicativos reales.	Derwing & Munro Levis	- Reorienta los objetivos de la enseñanza hacia producción inteligible. - Promueve tareas comunicativas y retroalimentación centrada en el oyente.	Aún en desarrollo su implementación estandarizada; requiere formación docente específica.

Tabla 1: Principales enfoques en el estudio de la fonética y la fonología y su impacto en la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua adicional.

Como se observa en la Tabla 1, el tránsito histórico desde el estructuralismo hacia los modelos contemporáneos muestra un desplazamiento progresivo desde enfoques normativos y taxonómicos hacia perspectivas inclusivas y comunicativas, que priorizan la inteligibilidad como criterio pedagógico.

7. Implicancias pedagógicas en el mundo contemporáneo

El recorrido histórico y teórico desarrollado en este capítulo permite identificar algunas implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en LA, particularmente en contextos educativos contemporáneos, caracterizados por la diversidad lingüística, la movilidad y la centralidad de la comunicación efectiva.

En primer lugar, se destaca la priorización de contrastes segmentales críticos a partir de los conceptos de fonema y rasgo distintivo, lo que habilita el diseño de programas de instrucción más eficientes y focalizados en aquellos sonidos cuya producción precisa incide de manera directa en la comprensión del mensaje. Esta orientación favorece una enseñanza selectiva basada en la relevancia funcional de los segmentos. Asimismo, el reconocimiento de la variación y diversidad de acentos como recursos legítimos constituye un desplazamiento fundamental respecto de enfoques prescriptivos centrados en el hablante nativo como único modelo válido. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la pronunciación se orienta a promover la construcción de una identidad lingüística propia en los estudiantes, al tiempo que se favorecen entornos de aprendizaje inclusivos, sensibles a la heterogeneidad de trayectorias, contextos de uso y necesidades comunicativas reales. En este marco, resulta necesario precisar que estas perspectivas formales no convergen de manera directa en el Principio de la Inteligibilidad, pero sí aportan herramientas conceptuales e instrumentales que contribuyeron, de forma indirecta, a la elaboración del constructo de inteligibilidad. Como se mencionó previamente, dicho principio emerge a partir de desarrollos propios de la Lingüística Aplicada, en diálogo con preocupaciones pedagógicas, evaluativas y comunicativas vinculadas con la efectividad de la interacción oral en contextos reales de uso de una LA. En este sentido, el Principio de la Inteligibilidad sitúa la comunicación efectiva como criterio central y alinea la enseñanza de la pronunciación con las exigencias de contextos comunicativos auténticos, con el objetivo de formar usuarios multicompetentes (Cook, 2002) capaces de desenvolverse con solvencia en ámbitos académicos, profesionales y sociales.

Los modelos conexionistas y neurocognitivos (TRR), el SLM, así como su versión revisada (el SLM-r), junto con la concepción de la lengua como TSAC, conciben el aprendizaje fonológico en una LA

como un proceso dinámico, gradual y no lineal, basado en la interacción continua entre percepción y producción y en la reorganización progresiva de las representaciones fonéticas a partir de la experiencia. Desde el punto de vista pedagógico, resulta necesario implementar secuencias didácticas que integren actividades de discriminación perceptiva, producción guiada y retroalimentación orientada al oyente, organizadas de manera progresiva y sostenida en el tiempo. Este tipo de diseño podría favorecer la automatización de nuevos patrones fonológicos, el fortalecimiento de las redes implicadas en el procesamiento del habla y la optimización de los mecanismos de control inhibitorio, orientando, de este modo, la instrucción hacia el logro de una comunicación efectiva.

La Figura 5 ilustra cómo los aportes instrumentales de la Lingüística Formal y los desarrollos pedagógicos y comunicativos de la Lingüística Aplicada confluyen —sin una relación causal directa— en un enfoque de enseñanza centrado en la inteligibilidad y la comunicación efectiva.

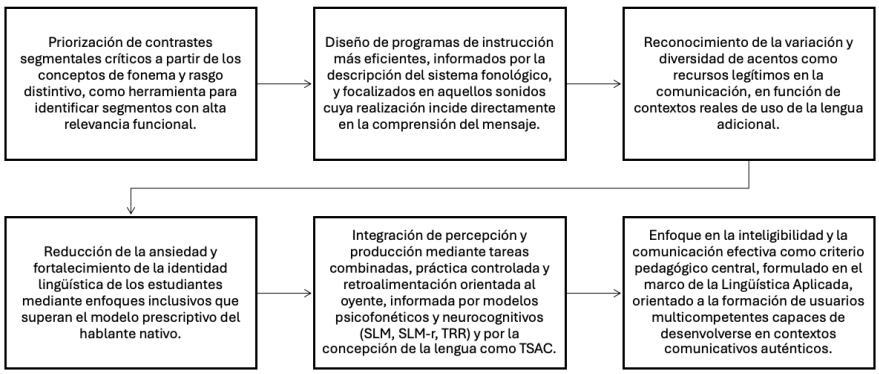


Figura 5: Implicancias pedagógicas para la enseñanza de la pronunciación en lenguas adicionales a partir de aportes provenientes de la Lingüística Formal y la Lingüística Aplicada.

En síntesis, estas implicancias configuran un modelo de enseñanza que sitúa la inteligibilidad como eje articulador, reconoce la pluralidad de trayectorias de aprendizaje y promueve el desarrollo de hablantes multicompetentes preparados para participar eficazmente en interacciones diversas y exigentes.

8. Conclusiones

A lo largo de este capítulo se ha realizado un recorrido por los principales paradigmas que han orientado el estudio de la fonética y la fonología, desde el estructuralismo europeo y norteamericano hasta la fonología generativa, la sociolingüística variacionista y los modelos psicofonéticos y neurocognitivos contemporáneos. Estas corrientes no deben concebirse como compartimentos aislados, sino como estratos complementarios de una arquitectura conceptual que ha contribuido, de manera directa o indirecta, a la configuración de la enseñanza contemporánea de la pronunciación en LA. Mientras algunas establecieron los cimientos teóricos al definir categorías fundamentales como el fonema y el rasgo distintivo, otras ampliaron el alcance del análisis al incorporar dimensiones sociales, identitarias, así como también psico- y neurocognitivas que enriquecen la comprensión del fenómeno fonético-fonológico.

Este recorrido teórico no cumple una función meramente expositiva, sino que fundamenta decisiones pedagógicas concretas. En consonancia con los objetivos planteados al inicio del capítulo, es posible sintetizar las principales conclusiones en torno a los cuatro lineamientos que deberían orientar la actualización de la enseñanza y la evaluación de la pronunciación en inglés como LA.

En primer lugar, el análisis realizado confirma la necesidad de priorizar los contrastes segmentales de alta carga funcional, es decir, aquellos cuya realización precisa incide de manera directa en la inteligibilidad del mensaje. Los aportes de la Lingüística Formal resultan aquí instrumentales, al permitir identificar y jerarquizar contrastes fonológicos relevantes. No obstante, su valor pedagógico se consolida plenamente cuando estos aportes se reinterpretan desde la Lingüística Aplicada, en función de objetivos comunicativos y de uso real de la lengua.

En segundo lugar, el capítulo ha puesto de relieve la importancia de reconocer la variación y la diversidad de acentos como recursos legítimos en la comunicación, mediante la superación de enfoques prescriptivos centrados exclusivamente en la imitación de un estándar nativo idealizado. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la pronunciación se vincula estrechamente con la construcción de la identidad lingüística del aprendiente y la promoción de entornos de

aprendizaje inclusivos, sensibles a la heterogeneidad de trayectorias, contextos y necesidades comunicativas.

En tercer lugar, los modelos psicofonéticos y neurocognitivos revisados —en particular el SLM y su versión revisada (el SLM-r)— junto con la concepción de la lengua como sistema adaptativo complejo, fundamentan la necesidad de integrar percepción y producción en secuencias didácticas significativas. Estas secuencias, organizadas de manera progresiva y sostenida en el tiempo, pueden favorecer la automatización de nuevos patrones fonológicos, el fortalecimiento de las redes implicadas en el procesamiento del habla y la optimización de los mecanismos de control inhibitorio, a la vez que permiten interpretar la variabilidad como parte constitutiva del desarrollo fonológico y no como un error.

Finalmente, estas tres líneas de acción encuentran su articulación pedagógica en la inteligibilidad como criterio central para la enseñanza y la evaluación de la pronunciación. Tal como se ha explicitado a lo largo del capítulo, el Principio de la Inteligibilidad no emerge como una consecuencia directa de la Lingüística Formal, sino como un desarrollo propio de la Lingüística Aplicada, en diálogo con preocupaciones pedagógicas, evaluativas y comunicativas vinculadas con la efectividad de la interacción oral en contextos de habla reales. Desde este marco, la enseñanza de la pronunciación se orienta a la comunicación efectiva, con el objetivo de formar usuarios capaces de desenvolverse con solvencia en diferentes ámbitos académicos, profesionales y sociales.

A partir de estas conclusiones, se derivan recomendaciones concretas para la formación de futuros docentes de LA, traductores e intérpretes: incorporar tareas que combinen práctica perceptiva y producción en contextos comunicativos significativos, diseñar materiales que prioricen contrastes fónicos con alta carga funcional y adoptar criterios de evaluación que valoren la inteligibilidad por sobre la perfección nativa. Para el ámbito de la investigación, se abren líneas fértiles orientadas a explorar la interacción entre factores psicofonéticos, neurocognitivos, afectivos y socioculturales en el aprendizaje de la pronunciación, así como a evaluar la eficacia de programas de instrucción basados en inteligibilidad en distintos contextos educativos.

Como *food for thought*, este capítulo invita a replantear el lugar de la pronunciación en el currículo de LA, a reflexionar sobre cómo formar profesionales de la lengua sensibles a la diversidad de acentos y a explorar de qué manera las tecnologías emergentes —como herramientas de análisis acústico, plataformas de práctica sincrónica y asincrónica, además de sistemas de retroalimentación automática— pueden integrarse de forma crítica y pedagógicamente informada para potenciar el aprendizaje.

Finalmente, este recorrido abre vías para futuras investigaciones que profundicen en la relación entre percepción y producción, evalúen longitudinalmente el impacto de la instrucción explícita orientada a la inteligibilidad y analicen cómo condicionantes como la motivación, la ansiedad fonológica y la identidad lingüística median en el desarrollo de la pronunciación. Estos desafíos constituyen un puente para el diálogo entre teoría, investigación y práctica, orientado a la construcción de propuestas pedagógicas inclusivas, contextualizadas y sostenibles.

Referencias

Abercrombie, D. (1949). Teaching pronunciation. *English Language Teaching*, *3*(5), 113–122.

Ashby, M. (2024). *Principles of Phonetics*. Cambridge University Press.

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics, 39*(3–4), 129–181. https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009.

Bloomfield, L. (1984). *Language* (Original work published 1933). University of Chicago Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2024a). Hacia una enseñanza de la pronunciación basada en la inteligibilidad: De la fonología estructural al aula contemporánea. *Revista de Lingüística Aplicada, 15*(2), 55–72.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2024b). La enseñanza de la pronunciación en LE para traductores e intérpretes: Trascendiendo fronteras y mediando culturas. En P. L. Luchini, U. Kickhöfel Alves, & V. Innocentini (Eds.), *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 338–351). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Chiusano, A. C., & Luchini, P. L. (2025). En el sendero de la inteligibilidad: Redes fonológicas y aprendizaje de vocales del inglés. *Anales de Lingüística, 15*, 116–147. https://doi.org/10.48162/rev.57.021.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. Harper & Row.
Cook, V. (2002). *Portraits of the L2 User*. Multilingual Matters.
de Courtenay, B. (1972). In E. Stankiewicz (Ed. & Trans.), *A Baudouin de Courtenay Anthology: The Beginnings of Structural Linguistics* (pp. 144–212). Indiana University Press.
de Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General* (A. Alonso, Trad.) (Obra original publicada en 1916). Losada.
Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. John Benjamins.
Drummond, R. (2010). Sociolinguistics and second language acquisition. En M. R. Bayley & R. Cameron (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp. 284–304). Oxford University Press.
Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. En W. Strange (Ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research* (233–277). York Press.
Flege, J. E., & Bohn, O.-S. (2021). The Revised Speech Learning Model (SLM-r). In R. Wayland (Ed.), *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress* (3–83). Cambridge University Press.
García Jurado, M. A. (2017). La ruta de la fonética y la fonología. En A. Martínez, Y. Gonzalo, & N. Busalino (Coords.), *Rutas de la Lingüística en la Argentina II* (9-30). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/86.
García Jurado, M. A., & Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español: Análisis e Investigación de los Sonidos del Habla*. Quorum/UMSA.
Hernando Cuadrado, J. (2007). Historia de la fonología en el siglo XX: De la Escuela de Praga a la fonología generativa. *Revista Española de Lingüística, 37*(2), 293–317.
Hockett, C. F. (1960). The origin of speech. *Scientific American, 203*(3), 88–111. https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88.
Jakobson, R. (1975). *Ensayos de Lingüística General* (Obra original publicada en 1963). Seix Barral.
Jakobson, R., Fant, G., & Halle, M. (1963). *Preliminaries to Speech Analysis: The Distinctive Features and Their Correlates* (Original work published 1952). MIT Press.
Jakobson, R., & Halle, M. (1980). *Fundamentals of Language* (2nd ed.) (Original work published 1956). Mouton.
Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an International Language? *ELT Journal*, *52*(2), 119–126.
Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
Jenner, B. (1989). Pronunciation teaching: The common core. *Speak Out!, 4*, 2–4.
Kenstowicz, M., & Kisseberth, C. (1979). *Generative Phonology: Description and Theory*. Academic Press.

Labov, W. (1963). The social motivation of a sound change. *WORD, 19*(3), 273–309. https://doi.org/10.1080/00437956.1963.11659799.

Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

Labov, W. (1972a). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1972b). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Lamb, S. M. (1966). *Outline of Stratificational Grammar*. Georgetown University Press.

Lamb, S. M. (1999). *Pathways of the Brain: The Neurocognitive Basis of Language*. John Benjamins.

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

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.

Levis, J. M. (2020). Revisiting the intelligibility and nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, *6*(3), 310–328.

Lowie, W., & Verspoor, M. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, *69*(S1), 184–206. https://doi.org/10.1111/lang.12324.

Luchini, P. L., & García Jurado, M. A. (2015). Sobre el 'grado de acento extranjero' en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon*, *30*(58). https://doi.org/10.22456/2238-8915.51722.

Martinet, A. (1955). *Économie des changements phonétiques*. Maisonneuve.

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.

Nagle, C., & Hiver, P. (2024). Optimizing second language pronunciation instruction: Replications of Martin and Sippel (2021), Olson and Offerman (2021), and Thomson (2012). *Language Teaching*, *57*(3), 419–432. https://doi.org/10.1017/S0261444823000083.

Pennington, M. C., & Rogerson-Revell, P. (2019). *English Pronunciation Teaching and Research: Contemporary Perspectives*. Palgrave Macmillan.

Prator, C. H. (1951). *Manual of American English Pronunciation for Adult Foreign Students*. University of California Press.

Prator, C. H. (1971). Phonetics vs. phonemics in the ESL classroom: When is allophonic accuracy important? *TESOL Quarterly*, *5*(1), 61–72.

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the Study of Speech*. Harcourt, Brace & Company.

Sardegna, V. G. (2022). Evidence in favor of a strategy-based model for English pronunciation instruction. *Language Teaching*, *55*(3), 363–378.

Slotta, J. (2025). Intelligibility as a sociolinguistic variable: The entanglement of the social and the semantic in multilingual practice. *Language in Society, 55*(2), *1*–25. https://doi.org/10.1017/S0047404525000041.

Smith, L. E., & Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, *4*(3), 333–342.

Smith, L. E., & Rafiqzad, K. (1979). English for cross-cultural communication: The question of intelligibility. *TESOL Quarterly*, *13*(3), 371–380. https://doi.org/10.2307/3585884.

Torres, M. (2022). Dialectología y sociolingüística: Continuidades y rupturas en el estudio de la variación. *Lingüística Española Actual, 44*(1), 33–57.

Trubetzkoy, N. S. (1973). *Principios de Fonología* (Trad. de R. L. Trives) (Obra original publicada en 1939). Cincel-Kapelusz.

Underhill, A. (2005). *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation* (2nd ed.). Macmillan Education.

Villena Ponsoda, J. A. (2005). La comunidad de habla y la estratificación social del lenguaje. *Lingüística Española Actual, 27*(2), 153–180.

Villena Ponsoda, J. A. (2012). Sociolingüística de la variación: Hacia una interpretación integradora. *Revista de Filología Española, 92*(2), 423–449.

Wang, W. S-Y. (1967). Phonological Features of Tone. *Linguistics*, *33*, 93-105.

Weinreich, U. (1954). Is a structural dialectology possible? *Word, 10*(2–3), 388–400.

Whitney, W. D. (1867). *Language and the study of language*. Scribner.

Whitney, W. D. (1875). *The life and growth of language: An outline of linguistic science*. Appleton.

Yoris-Villasana, C. (2001). Un acercamiento a algunos cambios en la teoría lingüística en el siglo XX bajo la óptica de la filosofía de la ciencia según Thomas Kuhn. *Lengua y Habla, 6*(1), 137–152.

Zanfardini, M. (2018). Variación lingüística y cambio: Una perspectiva desde la sociolingüística laboviana. *Boletín de Filología, 53*(2), 125–148.

A semantic reappraisal of nuclearity in eventive sentences: A theoretical proposal and implications for L2 English intonation teaching

Andrea M. Perticone
Instituto de Investigación en Humanidades, Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires
andrea.perticone@usal.edu.ar

Abstract

This study examines an exception to the rule of broad focus in English, known as the *Last Lexical Item Rule*, which predicts that the nucleus falls on the final lexical item in an intonation phrase containing all new information. Some constructions, known as *event sentences*, deviate from this pattern: when the verb is intransitive and denotes appearance, disappearance, or change, the subject often receives the nuclear accent. This pattern can be challenging for Spanish-speaking learners, whose native intonation favors nucleus placement on the final word. This chapter pursues two equally important aims: one is theoretical and the other one, pedagogical. Firstly, it proposes a reinterpretation of eventive sentences through the concept of *eventiveness*, linking nuclearity to a semantic feature, [+change of state], typically found in unaccusative verbs. It suggests that this feature is assigned by the verb to the subject, which functions as a patient or undergoer, and becomes associated with the prosodic feature [+nucleus]. This approach explains why even transitive surface structures may receive subject nucleus placement if used intransitively. Additionally, this proposal highlights how different nuclear placements in the same sentence can signal different communicative intentions: eventive vs. categorical. Finally, it outlines pedagogical implications, showing how the theoretical approach proposed can help L2 learners more accurately master this distinction in order to predict nucleus placement accurately and convey meaning effectively.

Keywords: eventiveness**;** nucleus placement; unaccusative; semantics

1. Introduction

The *nucleus*, also known as *tonic*, has been defined in different ways. The term itself originates in the British school of intonation

(Halliday, 1967; Crystal, 1969; O'Connor & Arnold, 1973; Wells, 2006; Cruttenden, 2007, among others) to refer to the seat of the last or most prominent pitch accent in the intonation phrase (IP). The location of the nuclear accent is often referred to as *nucleus placement*. *Tonicity* refers to the speaker's decision (conscious or unconscious) about where to place the nucleus in the IP. It expresses what the speaker considers new, contrastive, or important information.

There have been several attempts to account for the location of the nucleus within the IP. The earliest ones propose that tonicity is driven by syntax. Some of these accounts do not assume the concept of nucleus or tonicity in exactly the same ways the British school does, since they model intonation as a sequence of pitch events, and although they contemplate focus, there is no requirement that the most prominent accent be IP-final. This conception allows for multiple pitch accents per phrase, each potentially important for interpretation, without privileging one as the nucleus. Nevertheless, they do envision nuclear stress as a product of rule-based derivations from syntactic structure.

As an example, Chomsky and Halle (1968) claim that the placement of the nucleus, which they call *sentence stress*, can be predicted by rule solely on the basis of grammar and the structure of syntactic trees. Working within a generative phonology framework, they claim that nuclear stress falls on the rightmost lexical node in deep structure. This model has been met with objections from functionalists (cf. Halliday, 1967), who often refer to context-sensitive examples where the rule does not apply, given that it does not take into account the informational status of words, the contexts in which the IPs are uttered or their metafunctions in discourse.

Other authors, such as Gussenhoven (1984), have attempted to refine grammar-based accounts. For example, his *Sentence Accent Assignment Rule* or *SAAR* regards tonicity as rule-governed but subject to an *accentability hierarchy*, by which nouns are more accentable than adjectives, which in turn are more accentable than verbs, with function words being the least accentable items. These rules are valid as long as IPs are focus-neutral, i.e. when the speaker does not express contrastive focus, when no elements in the IP have already been introduced in one way or another, or when the context

does not pre-empt a new information interpretation. Given these conditions, the SAAR states that the nuclear accent should be assigned to the rightmost lexical item in the sentence that is not a lexical verb or function word.

A further attempt to account for nucleus assignment by rule is that by Selkirk (1984), who proposes that prosody is organized hierarchically with phonological constituents that, although they do not directly mirror syntactic structure, they are derived from it under certain constraints. The type of domain (utterance, IP, phonological phrase, prosodic word, foot and syllable) determine where pitch accents, boundary tones, pauses and rhythmic prominence can occur. Moreover, her concept of focus projection (Selkirk, 1995) explains that a pitch accent on a word can indicate focus not only on that word but also on larger constituents (like a phrase or sentence) under certain conditions. According to these rules, focus can project from a head to its phrase or from a constituent to its phrase, unless blocked by focus-sensitive elements or discourse conditions. In this way, prosody is conceived of as being shaped both by syntax and by information structure.

These views on nuclear placement rules normally remain within the theoretical realm, and none of them can account for all types of observable nuclear patterns. On the other hand, in the field of applied linguistics, there are other accounts that are more oriented towards non-linguists, either degree students or individuals training to become teachers of English as a foreign or second language. The most widely spread authors usually resort to grammar-based explanations of nuclearity, although there are also discourse-oriented approaches such as Brazil's (1997), but the latter does not rely on the concept of focus explicitly, nor does it delve into exceptions to the last lexical item rule.

This chapter is guided by two complementary aims, one theoretical and one pedagogical. From a theoretical perspective, it advances a novel semantic reappraisal of so-called eventive sentences by relating patterns of nucleus placement to the notion of eventiveness and, more specifically, to the semantic feature [+change of state], a relation that has not been articulated or developed in prior work on nucleus placement. It is argued here that this feature, typically associated with unaccusative verbs, is assigned by the verb to its subject argument,

which bears the theta role of patient or undergoer, and that it correlates with the prosodic feature [+nucleus]. This account provides an explanation for cases in which subject nuclearity arises even in surface structures that are formally transitive but construed intransitively. The proposal further shows how alternative nuclear placements within the same sentence give rise to different interpretive outcomes, distinguishing eventive from categorical readings.

When predicting nuclearity, learner errors may fall into two categories: they may assign the nucleus to the last lexical word (or even to a function word in final position) in eventive sentences (a case of L1 transfer) or they may anticipate the nucleus to the subject position in non-eventive broad focus sentences (an overgeneralization error). While these difficulties emerge most clearly in L2 acquisition contexts, they also reveal a limitation in existing theoretical descriptions of nuclearity, which fail to provide a principled, predictive account of subject prominence in broad focus utterances.

Against this background, the second aim of the chapter is pedagogical. It explores how the semantic account proposed here can be exploited in the teaching of English intonation to help L2 learners develop more reliable criteria for identifying eventiveness and, consequently, for predicting nucleus placement. By grounding instructional practice in a feature-based theoretical framework, the chapter seeks to show how learners can be guided towards more accurate use of intonation as a resource for conveying meaning effectively.

2. Literature review

2.1 Focus and nucleus placement in EFL accounts

In the field of EFL, particularly in intonation manuals aimed at learners of English, the traditional approach to tonicity assumes that nuclear accent placement is driven mostly by grammatical or syntactic factors, although the semantic level can also play a role. Thus, pedagogical accounts of tonicity attribute the location of the nucleus to factors such as grammatical category. The nucleus is said to signal the focus of attention, and together with any prenuclear accents that may be present in the IP, marks the scope of focus, i.e. the range of lexical items necessary to carry the *minimal message*. The minimal message can be defined as the string of words which is essential to

convey the speaker's communicative intent. In other words, focus, the stretch of information which the speaker considers most relevant for communicative purposes, is manifested in the accenting of certain words, while failure to provide accents is an indication that the speaker assumes those words are not relevant to convey the message.

The link between nucleus placement and scope of focus is determined by the information status of lexical items within the IP. Wells (2006:109) distinguishes between *new information* and *given information*, the latter being information that can be recovered by the listener. Cruttenden (2007:81) prefers the term *old information* and classifies it into four types: *verbatim* (a repetition of exactly the same words), *paraphrastic* (a reformulation in other words), *implicit* (it can be inferred from prior discourse or knowledge of the world), and *physical evidence* (referring unambiguously to a visible object in the interaction).

An IP is said to be in *broad focus* when all lexical items in it are new or unpredictable; IPs containing old or predictable information are said to be in *narrow focus*. Since all new elements are accented, in broad focus IPs, the nucleus typically aligns with the last lexical item (LLI), while in narrow focus IPs, it may fall earlier. A nucleus on the LLI means that tonicity is neutral; a nucleus on a non-final lexical item signals that tonicity is marked. Therefore, it would seem a straightforward conclusion that cases of broad focus are associated with neutral tonicity, whereas instances of narrow focus are associated with marked tonicity.

However, the broad focus rule is not absolute and, indeed, the term 'rule' itself is a misnomer of sorts, since there may be cases of marked tonicity even if the IP is in broad focus. Canonical pedagogical models, notably O'Connor and Arnold (1973) and Wells (2006), acknowledge cases of non-final nuclei or even nuclei on function words, such as instances of contrastive focus. They also feature a number of structures that defy the expectation of the LLI rule, among which event sentences stand out as particularly difficult for many learners.

2.2 Event Sentences: Traditional accounts and pedagogical limitations

Event sentences place the nucleus earlier than the LLI. These structures tend to pose more difficulties to speakers of Spanish than any other exception. In transcription tasks, learners with explicit knowledge of nuclear placement rules are likely to make erroneous predictions of nuclearity in such structures. Error rates can be as high as 90%, with some individuals reaching a 100% error rate, while their predictions may be up to 100% correct in other cases of exceptions to the LLI rule[1]. As expected, error rates tend to be higher in spontaneous oral production.

It is worthwhile to examine the accounts given by authors of the most widely used books on L2 English intonation teaching (O'Connor & Arnold, 1973; Ortiz Lira, 1998; Wells, 2006). Event sentences have been defined in various ways in the intonation literature. Cruttenden (2007:75) explains that in event sentences, sometimes called *presentation sentences*, "the verb is intransitive and typically denotes appearance or disappearance". In these cases, it is the noun phrase in the syntactic subject that receives the nucleus, although the IP is in broad focus. This is shown in examples (1) and (2) (capitals signal the nuclear word).

(1) Watch out! That CHIMNEY's falling down
(2) (What happened in the afternoon?) A WIND got up

Cruttenden (2007:75) adds that this pattern occurs most frequently "when the subject is not human and that its occurrence with human subjects seems limited to verbs of (dis)appearance", as in examples (3) and (4).

[1] These figures come from an unpublished exploratory study carried out by the author, in which participants were asked to predict nucleus placement in a set of short texts. Besides event sentences, other exceptions to the LLIR included Noun+short predictable relative clause, existential constructions with *There*+ noun+ predictable to-infinitive, *Wh*- adjectival objects and final context-setting adverbials of time and place. Error rates for each type of exception were calculated on the basis of the number of exceptions detected over the total number of occurrences. The text also contained non-exceptional broad focus IPs and narrow focus IPs.

(3) (What happened while I was out?) The MILKMAN called
(4) (What's all the fuss about?) A CRIMINAL's escaped

He compares these nuclear patterns with human subjects followed by intransitive verbs which do not denote (dis)appearance, as in examples (5, 6) (2007:76)

(5) (Why can't I use the bathroom?) Because John's SHAVING
(6) (Why was the teacher so cross?) Because a boy SWORE

He also states that "it is occasionally even possible to have nucleus placement on the subject in cases where a transitive verb is involved, provided the semantic relationship between the verb and its object is very close", as in example (7), which features, in Cruttenden's view[2], a transitive verb:

(7) The TRAIN'S run off the rails

It should be noted, however, that this is as far as Cruttenden's account goes. He does not delve any further into how 'closeness' between the transitive verb and its object is defined or determined. For many learners, who lack the tacit knowledge of the native speaker, it may be difficult to ascertain at face value whether a given verb-object relationship is more or less 'close'.

Ortiz Lira (1998:57) also presents event sentences as consisting of a "non-pronominal subject followed by an intransitive predicate". He does not provide further analysis nor explanation, but presents examples (8-14).

(8) An ACCIDENT happened
(9) The CAR broke down
(10) The WATER'S running
(11) The BABY'S crying
(12) The KETTLE'S boiling
(13) There's a BUS coming

[2] The classification of 'run off the rails' as a transitive construction by Cruttenden can be confusing for learners, since *the rails* is object only to the preposition, not to the verb.

(14) My HEAD aches

A close inspection of the verbs employed shows that although all of them are intransitive, they do not convey the same semantic features, since *happened, break down, boil*, and *come* are telic[3] verbs, whereas *cry* and *ache* may be telic or atelic, depending on the context. These different semantic features are not elaborated upon. Once again, a potential cause of difficulty for learners can be envisaged at this point.

Ortiz Lira also cites Ladd's (1980:91) claim that "names seem to be much less accentable than other NPs in identical contexts", as in example (15), thus attributing nuclearity not to verb type but to proper names:

(15) Jesus WEPT

Ortiz Lira also provides translations into Spanish, noting the predicate+argument order, with the nuclear accent in final position, as in examples (16-19):

(16) Se derramó la LECHE
(17) Se cortó la LUZ
(18) Empezó el SEMINARIO
(19) Me fallaron los FRENOS

Unfortunately, Ortiz Lira does not analyze this any further, although Spanish V-S order can offer a clue as to the type of verb involved in eventive sentences.

Finally, in his popular intonation handbook, Wells (2006) mentions event sentences as exceptions to the LLI rule, and explains that they are "sentences describing an event, where the verb is intransitive". Without any further explanation, he goes on to state that the nucleus "tends to be located on the subject, provided it is lexically filled, even if the verb contains apparently new information" (2006:174). As evidence, he presents examples (20-23):

[3] Telicity (Smith, 1991) is an important concept in semantics and aspectual classification. It refers to whether or not an action or event has a natural endpoint or inherent goal.

(20) The PHONE's ringing
(21) The CAR won't start
(22) The HANDLE's fallen off
(23) The BRAKES have failed

Wells also argues that "descriptions of the weather count as event sentences", as in example (24), and that "so do statements relating to unpleasant bodily sensations", as in examples (25, 26). Taken together, these claims group phenomena that are semantically quite heterogeneous, giving the impression that "event sentences" constitute a loosely defined class rather than a category grounded in a shared explanatory principle. For learners, this can make the classification appear *ad hoc*, and may foster the impression that virtually any sentence describing a situation or occurrence could qualify as an event sentence, thereby obscuring the criteria by which eventiveness is to be identified.

(24) It's a funny day: the SUN is shining, but there's a WIND springing up.
(25) My ARM's hurting
(26) My NOSE is all red

Once again, it is interesting to notice that the verbs *shine* and *spring up* are semantically different, although Wells seems to treat them as being the same type. *Shine* is atelic, whereas *spring up* is telic; however, Wells does not delve into this distinction, which may offer learners a lead to nuclearity, although telicity by itself does not warrant nuclearity on the subject.

In Wells' (2006) view, the tonicity of eventive sentences "is paradoxical, since they are in broad focus", and can be thought of as answers to the general question *What's happened?* or *What's the matter?* He argues that one possible explanation is that the verb or adjective in an event sentence "is predictable from the context, so it does not need to be in focus", so that in example (27),

(27) The PHONE's ringing

the verb *ring* is predictable because "it is what telephones typically do" (2006:175). This explanation suggests, then, that the IP *The PHONE'S ringing* is in narrow focus and not in broad focus as the author has just claimed a few lines earlier; the contradiction is evident. This account is therefore far from satisfactory for many learners, since event sentences are, by definition, in broad focus; that is why they are regarded as exceptional. Wells goes on to contrast the IP in (27) with example (28),

(28) The phone's EXPLODED

and argues that the verb *exploded* is "not truly given and thus demands the nucleus." Such formulations, which do not unpack verb semantics, may not be enlightening enough for learners.

Tench (1996) presents event sentences as cases or marked tonicity, following Halliday (1967). He refers to them as clauses that end in a "common intransitive verb of motion of happening" (1967:64) and provides examples (29-34):

(29) The DOCTOR'S coming
(30) (Don't worry). JOHN'S going
(31) An ACCIDENT has happened
(32) A QUESTION was raised
(33) DISCUSSIONS took place
(34) The POSTMAN called

Tench goes on to claim that "the verbs *come* and *go* do not add anything of significance" (1967:64) and therefore typically remain non-nuclear, even when in final position (thus giving the impression that it is position, and not the semantics of the verb, that determines nuclearity). He adds that the remaining verbs are also relatively "insignificant", in the sense that they are predictable: accidents happen, questions tend to be raised, and so on. The main information, states Tench, is *the doctor, John, an accident, a question, discussions* and *the postman*, while the verbs "simply fill the obligatory slot of predicator", being semantically empty since they do not add extra

information[4]. In this sense, examples (29-34) contrast with examples (35-40), since the verbs in the latter "inform; they are not merely fillers".

(35) The doctor's RUNNING
(36) (Don't worry). John's EATING
(37) An accident is being INVESTIGATED
(38) A question was ANSWERED
(39) Discussions were ANNOUNCED
(40) The postman FELL

As can be seen in the examples presented so far, both in theoretical and pedagogical literature, event sentences are often treated as edge cases where the LLI Rule appears to fail. While these have been attributed to "eventiveness" or the semantic salience of the subject, the classification remains under-theorized. Both Cruttenden (2007) and Wells (2006) suggest that certain verb types may license subject nuclearity, but neither offers a predictive mechanism that can guide language learners. Moreover, the grouping of such verbs under the label "intransitive verbs of appearance or misfortune" seems impressionistic and taxonomically unstable: sometimes, what counts as (dis)appearance or (mis)fortune is not an inherent property of the event itself, as in *Your MOTHER's just called*, but may vary depending on the speaker's subjective appraisal of the situation. Even the label "event" is underspecified and can be confusing for learners; *John and Mary walked in the park* could be well said to be an event of some sort, although from the point of view of tonicity, this is not an eventive sentence.

Therefore, traditional accounts, while descriptively adequate, remain theoretically unsatisfying. They treat eventiveness as a surface property, without accounting for the underlying grammatical or semantic mechanisms that guide the placement of the nuclear accent. Furthermore, this categorization has limited pedagogical value for

[4] The author can attest to the difficulty that such formulations present to many learners, who tend to take descriptive labels and accounts at face value. Moreover, verbs such as *come* and *go* cannot be said to be irrelevant, as Cruttenden suggests. On the contrary, they are highly relevant insofar as they encode the semantic feature [+change of state].

second-language learners, who must infer from disparate examples a rule with many exceptions and few predictive cues.

The problem is especially salient for Spanish-speaking learners of English. In Spanish, the nucleus tends to align with the syntactic right edge of the intonation phrase. Both broad and narrow focus are typically realized via word order rather than nuclear accent shift (Hualde, 2014; Ortiz Lira, 1995, 1998, 2000). For example, a broad focus sentence like *Se cayó un PUENTE* assigns nuclear prominence to the last word in the IP. Unlike English, Spanish relies less on prosody and more on syntactic inversion (e.g., subject–verb or verb–subject alternations) to indicate information structure (Zubizarreta, 1998). This cross-linguistic contrast can be a source of error in L2 English.

Two frequent error types can be identified in L2 English tonicity. The first type, more frequent at initial stages of acquisition, consists in the transfer of the Spanish tendency to final-position tonicity. Whichever word needs to be nuclearized, the tendency will be to move the word to final position, whenever possible, so that once in that slot, it may receive the nucleus. The transfer of this Spanish pattern onto English may result in inappropriate renderings, e.g., substituting *The president DIED* for *The PRESIDENT died*, thereby misrepresenting the intended discourse function. A second error type involves an unduly early assignment of the nucleus, on the wrong assumption that one or more lexical items towards the rightmost edge of the IP constitute old information. Thus, many learners often make predictions for nucleus placement that ultimately fail. When asked to justify their choices, it is clear from their answers that learners often fail to distinguish between different types of intransitive verbs, and consequently, they are not aware of one single semantic feature of verbs which, in this proposal, is the defining marker of eventiveness.

In order to show how this distinction could be used to promote such awareness, it is necessary first to delve deeper into intransitive verbs and distinguish unergatives from unaccusatives. This distinction will allow for a consideration of the different theta role types these verbs assign to their arguments, following Fillmore (1968) and Chomsky (1981). This will pave the way for the main proposal in this article: that the theta role of theme, patient or experiencer, assigned by the unaccusative verb, will be marked with a feature [+change of state],

originated in the verb, and that this semantic feature is accompanied by a prosodic feature [+nuclear accent]. Thus, the identification of unaccusative verbs by learners, and its [+change of state] feature, will be a predictor of the theme/patient/experiencer theta role of the subject, and therefore, a predictor of nuclearity and eventiveness.

3. A reappraisal of eventiveness and subject nuclearity

3.1. From surface verbs to deep structure: The Unaccusative Hypothesis, verb semantics and subject theta role

The Unaccusative Hypothesis (Perlmutter, 1978) posits a fundamental distinction among intransitive verbs based on the syntactic and semantic nature of their sole argument. According to this hypothesis, intransitive verbs fall into two classes: *unergatives* and *unaccusatives*. Unergative verbs, such as *run*, *talk*, *shout*, *work*, *dance*, *swim,* assign to their single argument the theta role of agent, as in example (41). The argument originates in the external argument position and is assigned its theta role there.

(41) Cinderella DANCED. (Agentive subject)

On the other hand, unaccusative verbs, such as *appear, arrive, break*, *fall*, *die*, *collapse*, *boil*, *explode*, *come*, assign to their single argument the theta role of patient, sufferer or experiencer; that is, an entity that undergoes a change of state, position or location, as shown in example (42). In syntactic terms, the subject originates in an internal position (typically the complement of V) and subsequently raises to subject position at surface structure.

(42) (At ten o'clock,) CINDERELLA arrived. (Theme/patient/experiencer subject)

The Unaccusative Hypothesis' main insight is that not all surface subjects are structurally equivalent. In unaccusative constructions, although the subject appears in the canonical subject position, it derives from a lower syntactic position, similarly to the direct object in transitive clauses.

However, the real explanatory power of the Unaccusative Hypothesis emerges when it is connected to the semantic level;

specifically, the thematic roles of patient or sufferer assigned to the sole argument of unaccusative verbs. As argued by Levin & Rappaport Hovav (1995) and Dowty (1991), unaccusative subjects tend to lack agentive control, volition, or causation, and are instead defined by their susceptibility to undergo a change of state, condition, location or position. Their semantic features include [+change of state], [+affectedness] and [–volition].

3.2. The semantic feature [+change of state] as marker of eventiveness and nuclearity

The underlying objecthood of the unaccusative subject is central to this proposal. It may be hypothesised that, when the subject originates in the object position, the unaccusative verb assigns the semantic feature [+change of state] to its argument. At the prosodic level, this would be signalled by the assignment of the feature [+nucleus]. When the argument moves up the syntactic tree (or to the left of the verb in a structural view), it carries with it both features, emerging at the surface level as a nuclearized constituent. In other words, the surfacing subject bears the most relevant eventive load, making it the most likely candidate for nuclear accent in eventive sentences. This contrasts with unergative subjects, whose external position and agentive role align with unmarked nuclear placement patterns.

This analysis provides a syntactic-semantic justification for the nucleus placement observed in English event sentences. Rather than appealing to vague semantic labels like "appearance" or "misfortune," unaccusativity allows for a principled prediction: when the subject bears the eventive theta-role, that is, it carries the semantic feature [+change of state], it is more likely to receive nuclear prominence than the verb itself, since the latter has transferred its eventive qualities to its argument.

Therefore, it may be argued that, in eventive utterances, nuclearity on the subject indicates that the entity undergoes a change of state, condition or position. In example (43), the nuclear accent marks the emergence of an event affecting the theme (the storm): the change of state marked by the nuclear accent is given by the transition from absence to presence:

(43) A STORM struck

In example (44), the accent on *president* foregrounds the entity undergoing a change of state: from presence to absence (or from the state of being alive to being dead).

(44) The PRESIDENT died.

The key notion is that unaccusative verbs inherently encode eventiveness, making the subject semantically and informationally prominent, even when it appears syntactically early in the IP. This explains why, at surface level, nucleus placement seems to shift leftwards to the subject position, despite the sentence being in broad focus.

A nuclearised subject in a broad focus IP can also have a psycholinguistic function. From a language processing standpoint, it may be hypothesised that, the moment a hearer perceives an incoming syntagm, such as *A STORM…* or *The PRESIDENT…*, the nucleus on the noun signals to the listener that there is a high degree of probability that the entity has suffered some change in its state or condition. This, of course, will be confirmed or rejected as the listener processes the incoming words. The final communicative impact will be resolved on the basis of the boundary tone[5], which signals the proximity of the end of the informational focus. Nuclearity on the subject, then, can be said to prime the listener into a high probability that what is about to be communicated is the undergoing of some change of state.

A conceptualization of eventive sentences in terms of the change of state encoded in the verb offers learners a predictive principle: when a verb is unaccusative, its subject is assigned both [+change of state] and [+nucleus] features; the subject becomes central to the event, and the nuclear accent is likely to occur early, even in broad focus.

[5] A boundary tone is an intonational feature, manifested in pitch height or direction, which signals the end of an intonational phrase, typically indicating whether the utterance is complete, continuing, or interrogative.

3.3. Thetic versus categorical utterances: Effects of nuclearity on meaning

The syntax–semantics link presented so far sets the stage for a reinterpretation of eventive sentences as *thetic utterances*. In such utterances, there is no topic-comment separation; rather, the whole event is asserted holistically (Kuroda, 1972; Sasse, 1987). Since the subject of unaccusative verbs fulfills both the structural role of moved internal argument and the semantic role of patient or undergoer of a change of state, it attracts nuclear prominence under a thetic interpretation. An interpretation of event sentences as thetic statements can explain why the subjects in these utterances are not assigned, through tonality, their own IP domains, as shown in example (45).

(45) The GAS pipe broke.

When the same sentence is treated as a categorical utterance, each constituent is assigned an IP of its own, as in (46).

(46) |The GAS pipe | BROKE|

In the categorical version, the gas pipe is presented as already shared information, i.e. as an entity which has been selected from the area of speaker-hearer convergence. This sharedness, which coincides with the theme, tends to be signalled with a falling-rising pitch contour (H*L-H% pitch accent), while the rheme tends to contain information (marked with H*L-L%) which the speaker assumes to be not yet present in the area of convergence. The falling pitch contour that tends to accompany the rheme signals the speakers' expectation that this information will come to enlarge the area of convergence. At the level of the ideational function (Halliday, 1978), a categorical version would fit a context in which the notion of *gas pipe* has already been introduced in the interaction. Alternatively, at the level of the textual metafunction, *gas pipe* is introduced as a topic, about which the speaker is going to predicate some inherent of semi permanent attribute, state or activity.

A comparison of these two different treatments of the same sentence, and the different meanings and contexts of situation they

project, can help learners better understand the significance of eventive sentences and become more aware of the change of state suffered by the entity referred to in the subject. In this way, they may make more successful predictions for nuclear placement.

3.4. Nuclearity in IPs with ergative verbs used unaccusatively: The role of [+change of state]

It is worthwhile to reassess some of the examples presented by Wells (op. cit.) and Tench (op. cit.) in their accounts of event sentences and analyse these cases in light of the [+change of state] feature proposed in this work. As shown in examples (10), (11), (20) and (24), copied below for ease of reference, these authors list sentences with verbs such as *run, cry, ring* and *shine,* as cases of eventiveness.

(10) The WATER'S running
(11) The BABY'S crying
(20) The PHONE's ringing
(24) It's a funny day: the SUN is shining, but there's a WIND springing up.

As mentioned in Section 2.2, these authors explain nucleus placement on the subject by referring to the predictability of the verb, given that it frequently collocates with the subject noun. One criticism that can be made to this view is that the predictability of the verb often originates not in the semantic features of the verb itself but from world knowledge; as put by the authors themselves, we all know that the sun normally shines, and phones normally ring. In this view, then, these sentences should not be considered strictly eventive, and in intonation manuals, they would be more appropriately presented separately, as cases different from *The car broke down, Cinderella arrived* or *The kettle's boiling*. Moreover, (10), (11), (20) and (24) could even be regarded as cases of narrow focus in approaches where the concept of old information includes predictability from world knowledge or frequency of collocation. The 'predictability of the verb' account does not mesh with a strict interpretation of predictability, by which a predictable lexical item acquires the status of old information, since eventive utterances contain all-new information by definition

(Cruttenden, 2007). It may be the case that Wells and Tench use the term 'predictability' in a loose sense, depending on each case; however, from a pedagogical perspective, a polysemic use of the term can be challenging for learners. Considering two types of predictability, one given by word informational status and another one afforded by knowledge of the world, might prove confusing and hinder an effective prediction of appropriate nuclear accent placement.

Although it is true that the verbs in examples (10), (11), (20) and (24) can be treated as light verbs in frequent collocations, a different account can be put forward, thereby circumventing the issue of predictability type. Despite the unergative nature of the verbs *run, cry, ring* and *shine*, these sentences can be interpreted as encoding the [+change of state] feature nonetheless, albeit in a less direct way. The contexts in which these examples may be uttered tend to be such that a passage or transition from one state to another one is implied. This transition may not be present in the physical world, but in the discourse setting: the emergence of an entity such as water, a baby's cry or the sun's rays may only take place metaphorically, as they enter the scene set by current discourse. This means that eventiveness can not only be instantiated in the physical world, but may also be manifest in the subjectivity of the speaker, who reflects this subjective emergence in their choice of nuclear placement.

This account may be extended to sentences with the verb be + adjectival phrase, as in examples (47-49.a).

(47) Your BUTTON'S loose (change of state: it was tightly sewn at some time but now it isn't)
(48) Your SHOELACES are undone (from being properly tied up to untied)
(49) Her EYES are red (Something's happened to her eyes; has she been crying?)

A contrast may be established between the eventive use in (49.a) and the descriptive use of the structure in (49.b).

(50) Her eyes are GREEN (They always are)

In this case, it cannot be said that *red* is predictable; on the contrary, redness is a non inherent attribute of eyes. However, her eyes being green is an inherent attribute, unlike redness, which is temporary and context-dependent. Therefore, a categorical meaning of the sentence, i.e. | *Her eyes* | *are GREEN* | or, alternatively, |*Her eyes are* GREEN|, would be used when the speaker's communicative aim is to describe a permanent, inherent attribute.

The examples so far show how a semantic approach can be more helpful to learners in establishing that the entity in the subject has undergone a change of state or condition. Instead of considering the different types of verbs and verb phrases, an interpretation in terms of [+change of state] offers a more economical way of predicting nuclearity.

3.5. Transitive verbs used unaccusatively

The explanatory power of the feature [+change of state] is such that it even allows accounting for subject nuclearity in broad focus IPs with transitive verbs, as in examples (51-52):

(51) (A motorist recounts a flat tyre incident). Fortunately, A NEIGHBOUR spotted us, came up to check the tyre, and gave us a hand. (adapted from Dickerson, 1989:86)
(52) (Guard enters prison cell, addresses prisoner): Mr. TORRANCE wants to see you. Follow me. (Copus, 2009)

In both examples, *neighbour* and *Mr. Torrance* can be conceptualised as entities resulting from a change of state, i.e., from absence to presence. *Neighbour* is a more evident, physical presence, whereas *Mr. Torrance*, who is not physically present in the discourse context, reflects a more abstract or discourse-constructed emergence into relevance: a pragmatic 'coming into being' as a figure of authority within the immediate interactional context. Such use of nuclearity on the subject reflects the speaker's construction of reality. In other words, whether an occurrence constitutes a case of change of state or not depends on the speaker's apprehension of the world as well as his/her communicative intent. The eventiveness potential in a given context of situation may be more or less directly expressed in language use: unaccusative verbs are its most direct representation,

whereas non unaccusative verbs used unaccusatively may reflect different speaker estimations of eventiveness. Such less transparent cases of eventiveness offer an additional unexplored line of enquiry within the field of exceptions to the so-called LLI rule; however, due to space constraints, this issue will not be pursued further in this work.

4. Conclusion and pedagogical implications

This study re-examines traditional accounts of nuclearity in eventive sentences, highlighting a number of problems which often posit difficulties for learners of L2 English intonation. It has been shown that explanations provided in popular intonation manuals and books are sometimes superficial or vague. Besides, authors often conflate different surface forms under a single 'event sentence' label, without systematising different structural subtypes. This results in limited explanatory power. Learners often struggle to determine consistently in which cases verbs qualify as denoting 'appearance' or 'misfortune', particularly when the speaker uses these semantic features in an abstract, non physical way, as in *Your MOTHER phoned* or *OBJECTIONS were raised*. The challenge is therefore twofold: (a) to redefine these sentences in terms of deeper linguistic structure, and (b) to propose criteria that allow language users to predict, rather than merely describe, nucleus placement in eventive utterances.

This work proposes that teaching nuclearity in eventive sentences entails fostering learners' ability to determine whether a given structure should be used as an eventive sentence or as a categorical one, depending on the communicative aim and taking into account semantic criteria. More precisely, they should be able to recognise the semantic feature [+change of state], which is implicit in unaccusative verbs. Examples containing unaccusative verbs would be best presented separately from other cases of eventiveness; yet they should be the very first step in the teaching of the topic. Once learners have become familiar with the concept of change of state, the account can be extended to other verb types and constructions. It is essential that learners and users in general develop an awareness of [+change of state] even when such a change does not manifest itself physically but metaphorically. This second stage in the teaching of eventive nuclearity would probably take a longer period of time before learners

can appropriate the concept and the ways in which it may be instantiated in different cases and contexts.

By incorporating the semantic underpinnings of unaccusativity into instruction, learners can be trained to identify which verbs assign their only argument internally, and to associate that feature with early nucleus placement. If learners are taught to recognize that a verb or verb phrase encodes a change of state, and that its subject is the patient or undergoer of this change, they can make more informed predictions about where the nucleus should fall. This approach transforms intonation instruction from a rule-of-thumb exercise into a principled, feature-driven task grounded in linguistic knowledge.

The theoretical insights presented here have concrete implications in the context of English intonation instruction for Spanish-speaking learners. One of the most persistent errors observed in intonation instruction is the overgeneralization of the LLI rule, which leads learners to place the nucleus on the final lexical item regardless of verb type or semantic structure. For instance, learners might incorrectly produce *A bridge COLLAPSED* or *Your mother's just ARRIVED*, relying on linear position rather than semantic salience. This tendency may be reinforced by the learners' native language, whose nuclear accent typically falls on the last constituent of the clause unless contrastive focus is involved. Spanish uses syntactic rearrangement, such as clefting, topicalization and VS order, to mark eventiveness, whereas English relies heavily on nucleus placement. This cross-linguistic mismatch can contribute to persistent tonicity errors among learners.

In translation and interpretation contexts, the framework proposed would allow practitioners to better capture the difference between thetic judgments and categorical judgments and render them appropriately into Spanish, as well as produce them accurately when they translate from Spanish into English. In utterances such as *A COUP has taken place, A MISSILE landed*, *PEACE talks broke down. A CEASEFIRE was declared*, translators can interpret subject nuclearity as reflecting [+change of state], and thus highlight the patient or undergoer nature of the subject, the focal point of the utterance's informational structure, in their Spanish renderings by exploiting syntactic alternatives in order to convey eventiveness. In accordance with the Unaccusative Hypothesis, the Spanish subject is

left in its original object location, so that it may receive the nucleus, as in *Hubo un golpe de ESTADO, Cayó un MISIL, Fracasaron las negociaciones de PAZ, Se declaró un alto el FUEGO*, thus signalling the patient role of the subject in an all-new information context. Renderings such as *Un golpe de Estado ha tenido LUGAR, Un misil CAYÓ, Las negociaciones de paz FRACASARON, Un alto el fuego se DECLARÓ* would not convey eventiveness. In fact, nucleus placement on the last lexical items in these examples might entirely change the communicative intent of the original, transforming alarming, unexpected and circumstantial news-breaking events into casual, matter-of-fact comments on current (and maybe frequent) affairs.

References

Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English.* Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Foris Publications.

Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. Harper & Row.

Copus, N. (Director). (2009). *The Day of the Triffids* [TV miniseries]. BBC.

Cruttenden, A. (2007). *Intonation* (2nd ed). Cambridge University Press.

Crystal, D. (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge University Press.

Dickerson, W. R. (1989). *Stress in the Speech Stream: The Rhythm of Spoken English*. Student Text. University of Illinois Press.

Dowty, D. R. (1991). Thematic proto-roles and argument selection. *Language, 67*(3), 547–619. https://doi.org/10.2307/415037.

Fillmore, C. J. (1968). The case for case. In E. Bach & R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory* (pp. 1–88). Holt, Rinehart & Winston.

Gussenhoven, C. (1984). *On the Grammar and Semantics of Sentence Accents*. Foris.

Halliday, M. A. K. (1967). *Intonation and Grammar in British English*. Arnold.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Hualde, J. I. (2014). *Los Sonidos del Español*. Cambridge University Press.

Kuroda, S.-Y. (1972). The categorical and the thetic judgment: Evidence from Japanese syntax. *Foundations of Language, 9*(2), 153–185.

Ladd, R. (1980). *The Structure of Intonational Meaning: Evidence from English.* Indiana University Press.

Levin, B., & Rappaport Hovav, M. (1995). *Unaccusativity: At the Syntax–lexical Semantics Interface*. MIT Press.

O'Connor, J. D. & Arnold, G. F. (1973). *Intonation of Colloquial English.* Longman.

Ortiz Lira, H. (1995). Nucleus placement in English and Spanish: A pilot study of patterns of interference. In J. Windsor Lewis (Ed.), *Studies in General and English Phonetics. Essays in Honour of Professor J. D. O'Connor* (pp. 255-265). Routledge.

Ortiz Lira, H. (1998). Word stress and sentence accent. *Cuadernos de la Facultad, Monografías Temáticas*, Nro. 16. Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Ortiz Lira, H. (2000). La acentuación contextual en español. *Onomázein*, *5*, 11-41.

Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, *4*, 157-189.

Sasse, H. J. (1987). The thetic/categorical distinction revisited. *Linguistics, 25*(3), 511–580. https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.3.511.

Selkirk, E. (1984). *Phonology and syntax: the relation between sound and structure.* MIT Press.

Selkirk, E. (1995). Sentence prosody: Intonation, stress and phrasing. In J. A. Goldsmith (Ed.), *The Handbook of Phonological Theory* (pp. 550–569). Blackwell.

Smith, C. S. (1991). *The Parameter of Aspect*. Kluwer Academic Publishers.

Tench, P. (1996). *The Intonation Systems of English*. Cassell.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation: An Introduction*. Cambridge University Press.

Zubizarreta, M. L. (1998). *The Prosody-Syntax Connection*. MIT Press.

Development of speech fluency in an additional language: Analysis of breakdown rates in the speech of an Argentine learner of Brazilian Portuguese

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

Pollianna Milan
Universidade Federal do Paraná
pmilan@ufpr.br

Arthur Dexheimer Trein
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
arthur.dexheimer@gmail.com

Cintia Raquel de Moraes
Universidade Federal do Paraná
cintiarmoraes@gmail.com

Felipe Guedes Moreira Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
felipeguedesvieira@gmail.com

Laryssa Alves
Universidade Federal do Paraná
laryssaalves@ufpr.br

Abstract

This study investigates the longitudinal development of breakdown fluency in the speech of an advanced Argentine learner of Brazilian Portuguese (L3). The analysis is grounded in Complex Dynamic Systems Theory (CDST), which views language as a non-linear and adaptive system. We analyzed 24 audio recordings of spontaneous speech collected over one year. The study adopted an A-B-A

methodological design, with a period of explicit pronunciation instruction between recording sessions 10 and 15. Breakdown fluency was operationalized through measures of silent and filled pauses in both mid-clause and end-of-clause contexts. The results of the Peak Analysis with Monte Carlo Simulations revealed no abrupt changes, which may be attributed to the learner's high proficiency. However, a Change Point Analysis showed a significant decrease in the duration and quantity of silent end-of-clause pauses. This suggests that even advanced learners continue to develop fluency, and that these changes can occur gradually. The findings also align with previous research indicating that pronunciation instruction may have a positive impact on fluency development.

Keywords: L2 speech fluency; breakdown fluency; Portuguese as an additional language; Spanish as a first language

1. Introduction

Although "fluency" is a commonly used term in additional language classrooms, defining the construct of *spoken fluency* is far from straightforward. Fillmore (2000) characterized fluency as the ability to speak with few pauses, to be creative in expressing ideas in new ways, and to construct metaphors. Fluency, therefore, is closely related to the degree of control that learners exert over their additional language systems. It is manifested in the speed and efficiency with which learners process and produce language, resulting in comprehensible communication (Housen et al., 2012).

Several authors (Bosker et al., 2013; Skehan, 2014; Saito et al., 2018a) have argued that fluency comprises both perception and multiple subconstructs, such as breakdown fluency, speed fluency, and repair fluency. This study focuses on one of these dimensions: breakdown fluency, which refers to the rate of interruptions in speech and considers both the quantity and duration of (filled and silent) pauses produced by additional language learners during communication. These pauses are measured according to the context in which they appear (mid-clause pauses and end-of-clause pauses). The context of the pauses indicates greater or lesser proficiency in the target language (Leonard & Shea, 2017).

The present study investigates the breakdown fluency in the speech of an Argentine learner (born in the state of Buenos Aires) who

acquired Portuguese as a third language after Spanish (L1) and English (L2). At the beginning of data collection, the learner had been living in Porto Alegre, Brazil, for three years, and demonstrated a high level of proficiency in Portuguese, using it regularly in professional contexts. The dataset consists of 24 audio recordings, each comprising 10 minutes of spontaneous speech (the first and last minutes were cut, leaving 8 minutes for analysis), collected every 15 days between October 2018 and September 2019. Between data collections 10 and 15, the learner participated in explicit instruction sessions focused on the pronunciation of vowel and consonant sounds in Brazilian Portuguese.

As this is a longitudinal study, and given that L2 fluency is understood to develop non-linearly, this chapter is grounded in Complex Dynamic Systems Theory (CDST). This theory is first introduced in the Literature Review, followed by a discussion of fluency and key studies in the field. The Method section then outlines the study design. Fluency development was examined through a complex-dynamic analysis (Lowie, 2017), including the analytical procedures of Peak Analysis with Monte Carlo Simulations (van Dijk et al., 2011) and Change Point Analysis (Taylor, 2000). These methodologies enable the observation of variability over time, which may indicate phase shifts in the learner's system (Verspoor et al., 2021).

With this study, we aim to contribute to the discussions on the construct of fluency as well as map the developmental strategies employed by an advanced L2 learner.

2. Review of literature

2.1. Theoretical framework

This study is grounded in Complex Dynamic Systems Theory (CDST) (Verspoor et al., 2011, 2021; Larsen-Freeman, 2014, 2017; De Bot, 2017; Lowie, 2017; Hiver & Al-Hoorie, 2020). In contrast to linear and static views of language development, CDST sees language as a dynamic, adaptive, and constantly adjusting system, which justifies the use of longitudinal methodologies in L2 research. From this perspective, language is not just a collection of rules, but rather a complex system, whose functionality emerges from the interconnection and interdependence of its multiple subsystems (such

as phonology, lexis, syntax, and pragmatics). Thus, language development is understood as a continuous, non-linear process that is profoundly interdependent on several variables, such as cognitive, social, and contextual factors over time (Verspoor et al., 2011; Lowie, 2017; Hiver & Al-Hoorie, 2020).

In CDST, the notions of change and emergence are central, as language is viewed as inherently dynamic rather than fixed or static. L2 development is thus seen as a continuous process of adaptation, with no predefined end point or final state of mastery (Larsen-Freeman, 2014, 2017). Unlike traditional approaches that aim to generalize findings across large groups, CDST emphasizes longitudinal analyses of individual learners. While learners may exhibit similarities, their developmental trajectories are understood to be fundamentally unique (Lowie & Verspoor, 2019).

Changes in the systems occur in what the theory refers to as "phase spaces". Drawing on Larsen-Freeman's (2014) golf course metaphor, the learner can be imagined as a golf ball that occasionally enters a "hole" (a temporarily stable state) before continuing along a dynamic, non-linear trajectory. This hole represents an "attractor state", a pattern of linguistic use that has become stable, where learning seems to stagnate. For development to proceed, a "push" is necessary, such as the provision of explicit instruction or a new form of input, to move the ball out of this state of stability. When the learner is "in motion", processing new input, there is notable variability in their production (the ball rolling across the field). This period of high variability indicates instability and reorganization of the system, being an essential precursor to the emergence of a new, more complex pattern and the subsequent decrease in variability (Larsen-Freeman, 2014, 2017).

Complex-dynamic systems are, by nature, open, adaptive, and context-dependent, continuously interacting with the environment and being influenced by external feedback. They are also non-linear, exhibiting periods of fluctuation and even chaos. In this framework, variability is no longer seen as an "error" but as a crucial and informative aspect in CDST; it occurs at moments of phase-state transition and is a strong indicator of L2 learning. Consistently low levels of variability can signal stagnation (an attractor state), while high variability suggests that the learner's system is actively

reorganizing and, quite possibly, learning and becoming more complex (Verspoor et al., 2021).

For this reason, analytical methodologies capable of detecting abrupt and gradual shifts (such as peaks or change points in time series) are particularly valuable, as they reveal moments when learners begin to reorganize their systems in response to new communicative demands (Taylor, 2000; Verspoor et al., 2011). In summary, CDST offers a robust and ecologically-valid theoretical basis for investigating the development of L2 fluency. This is especially true in contexts of significant changes, such as the immersion in a new country, where fluency evolves and reconfigures dynamically over time, as the learner's language system adapts to a new and rich environment of input and interaction.

2.2. L2 fluency development

In recent years, studies interested in the teaching and learning of additional languages have focused on the triad of Complexity, Accuracy, and Fluency (CAF), aiming to investigate ways to help learners improve their language proficiency.

De Jong and Perfetti (2011:534) explain that language learners want to be fluent in the sense of "being able to express their thoughts easily, with more attention to meaning than form, in any given situation". The authors emphasize that there is no single definition for fluency in the literature, but that it is often understood to refer to the flow and smoothness of delivery.

Segalowitz (2010:165) argues that fluency can be distinguished in three facets: (i) cognitive fluency – 'the efficiency of operation of the underlying processes responsible for the production of utterances'; (ii) utterance fluency – 'the features of utterances that reflect the speaker's cognitive fluency' which can be acoustically measured; (iii) and perceived fluency - 'the inferences listeners make about speakers' cognitive fluency based on their perceptions of their utterance fluency'.

Our study focuses on utterance fluency, particularly one of its acoustic measures, which is called "breakdown fluency". Bosker et al. (2013) define breakdown fluency as the number of filled (e.g., ah, oh, eh) and unfilled pauses in the middle and end of clauses. More specifically, Kormos and Dénes (2004) draw attention to the fact that

the number of end-of-clause pauses is argued to signal L2 learners' engagement with conceptualization and content planning. In other words, more proficient learners use the end-of-clause pauses more often because they are used to planning what will be said. On the other hand, the number of mid-clause pauses is related to the present state of L2 learners' timely phonological, lexical and syntactic encoding, i.e., questions usually related to lower proficiency in the target language, when learners forget certain lexical items, are unsure about pronunciation, or even about the syntactic structure of a sentence.

Studies such as Saito et al. (2018a) have highlighted the relevance of measuring acoustic breakdown, as it serves to distinguish between low and mid-level fluency. Similarly, mid-clause pauses are used to differentiate mid- and high-level fluency. Breakdown fluency, in particular, is a strong predictor of L2 fluency at beginner levels, as less experienced learners typically take longer to conceptualize their utterances due to limited representation and processing of the target language system. This often results in a greater number of filled or silent pauses during encoding and formulation. This study seeks to examine how this parameter evolves over time in the speech of an Argentine learner of Brazilian Portuguese.

2.3. Studies on the development of fluency in additional languages

Based on the assumption that speech fluency improves more significantly when exposure to the target language occurs over the long term, Hanzawa (2021) analyzed 50 Japanese university students learning English as an additional language during one academic year with the aim of monitoring its impact on L2 fluency measures (i.e., speed, breakdown, and repair fluency). The author also used a questionnaire based on a language contact profile to assess how fluency measures related to learners' experiences, both in the classroom and in less structured learning contexts.

A total of 150 speech samples were collected during the analysis period (50 students across three testing points). On three separate occasions, students were recorded in spontaneous conversations as they presented their personal narratives. The speech samples were annotated using Praat – version 6.1.41 (Boersma & Weenink, 2021). Filled and unfilled pauses were counted manually and also with the help of a script. All speech was transcribed manually to check the

location and duration of pauses, self-repairs and repetitions of all speech samples. The results showed that, while the duration of mid-clause pauses significantly declined during both semesters, it took an entire academic year to observe significant improvements in end-of-clause pauses duration. Conversely, no developmental changes were observed over time in articulation rate, the frequency of mid-clause or end-of-clause pauses, or the number of repairs. The study offers valuable insights for research on L2 fluency, notably that a reduction in the number of pauses is considered an indicator of increased fluency, and that pause duration may decrease before pause frequency does. In examining the relationship between fluency and learning experience, Hanzawa (2021) found that learning experience was specifically associated with changes in the frequency of end-of-clause pauses and the number of repairs. These findings led the author to conclude that, although long-term gains in L2 fluency are evident, their effectiveness depends on how learners engage with and make use of their learning experiences.

Saito et al. (2018b) analyzed the development of English as an additional language in a group of 40 Japanese students during their first year at university. Spontaneous speech samples were collected at three different times (beginning, middle, and end of the project) and various aspects of speech were analyzed, including breakdown, speed and repair fluency parameters. These measures were associated with the participants' aptitude for developing L2 English pronunciation, mainly through explicit learning aptitude (associative memory, phonemic coding), i.e., based on the benefits from their teachers' explicit instruction and corrective feedback.

Based on their findings, the authors confirmed the hypothesis that improvements in the pronunciation of new consonantal and vocalic sounds—both in simple (e.g., CV) and complex (e.g., CVC, CCVCC) syllable structures, with correct stress placement achieved through explicit instruction, lead to enhanced fluency. In other words, accurate pronunciation allows for L2 speech with fewer pauses and repetitions and at an optimal tempo.

The study also examined students' aptitude for incidental learning, measured through sound sequence recognition. Overall, participants showed notable improvement in L2 pronunciation proficiency, even over a short period. Learners with stronger associative memory may

be able to retain more information in their phonological store, thereby freeing up cognitive resources for fluent L2 speech.

Bao (2023) examined how measures of speed and breakdown fluency (duration and quantity of pauses) relate to proficiency in English as an additional language. The author analyzed 162 Chinese speakers from four Chinese universities in their second year of university who participated in a retelling task. They all spoke Chinese as L1 and had learned English as a foreign language in a formal setting for a minimum of 8 years. Participants took a national English proficiency test for English majors to assess whether they met the required language proficiency levels. The test consisted of six parts, that is, dictation (10 points), listening comprehension (20 points), language usage (20 points), cloze (10 points), reading comprehension (20 points), and writing (20 points). The retelling task was based on a short story about a little boy who was eager to succeed in sports and believed that success was determined by results. The story was 335 words long and, on the retelling task, the participants were asked to listen to the story twice, and allowed to take notes while listening without being told the research purpose. Immediately after that, the participants had to retell the story with earphones in 3min or so. Rates of speed and breakdown fluency (silent and filled pauses/mid- and end-of-clause pauses) were analyzed in the retelling of the story.

In Bao's study, the mid-clause pause durations were significantly shorter than the end-of clause pause durations, but there was a strong correlation between the two pause duration measures. That is, as the learners paused longer between clause boundaries for recalling information, they tended to pause longer within a clause to plan and articulate speech. Also, the strong relationship between two pause duration measures suggests the difficulties that the learners encountered in information recall, lexical retrieval and syntactic encoding, and thus the double pressure of language and content processing.

In turn, the quantity of pauses was weakly or even not significantly correlated with the pause duration measures. Bao's study demonstrates that proficiency in English as an additional language contributed significantly to speed fluency rather than breakdown fluency, a finding that might be dependent upon how proficiency was measured. Perhaps, according to Bao, given the limited attentional

resources and time pressure, the learners most probably prioritized content accuracy over fluency. It is also important to emphasize that Bao's study also confirmed the fact that learners make pauses not only in the middle of clauses for word retrieval and syntactic encoding, but also at clause boundaries for concept formulation or content recall.

3. Method

3.1. Data collection

This study involved a native speaker of Spanish from Argentina, whose parents were also monolingual speakers of Spanish. At the time of the first data collection, the participant was 37 years old, had resided in Porto Alegre (state of Rio Grande do Sul, Brazil) for six years, and worked as a professor at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). In the beginning of data collection, the participant had a pre-intermediate level of English, as assessed by the language course in which he was enrolled. Brazilian Portuguese was his L3.

Despite his daily immersion in a Brazilian Portuguese context due to his professional role as a university professor, the learner had not received specific formal instruction in Brazilian Portuguese phonetics. The study adopted a longitudinal approach to examine the participant's developmental trajectory in acquiring Brazilian Portuguese pronunciation. It followed the A-B-A methodological design, as proposed by Hiver and Al-Hoorie (2020), which allows for the observation of changes across three different phases: before a teaching intervention, during the intervention, and after the didactic intervention (which, in this paper, consisted of explicit instruction on the Brazilian Portuguese sound system and fluency strategies in this additional language).

The intervention consisted of explicit pronunciation instruction focused on Brazilian Portuguese, focusing on both segmental (vowels and consonants) and suprasegmental (rhythm, intonation, stress, and fluency) aspects. Instruction was delivered in one-to-one sessions between the learner and the first author. In all sessions, the Brazilian Portuguese pronunciation manual by Alves et al. (2017) was used. This book adopts a task-based approach to pronunciation teaching, inviting learners to engage with cultural aspects of Brazil as part of the learning process. All units also incorporated Celce-Murcia et al.'s

(2010) five-step framework for communicative pronunciation teaching, which includes theoretical explanation, guided practice, and corrective feedback.

Following Alves et al.'s (2017) manual, the participant received instruction on both segmental and suprasegmental aspects of Brazilian Portuguese (BP). As the lessons adopted a communicative, task-based approach, suprasegmental features were practiced and addressed (including through the provision of feedback) even in units primarily focused on segmental aspects.

The explicit instruction phase was conducted in 13 sessions, distributed between the 10th and 15th data collections. Our goal was to consciously, reflectively, and systematically promote the participant's perception and production of Brazilian Portuguese sounds. This is in line with Saito et al. (2018b), which confirms that explicit pronunciation training improves speech fluency.

Data collection sessions were held fortnightly, between October 2018 and September 2019, totaling 12 sessions and 24 audio files. The primary goal of these sessions was to collect samples of the participant's spontaneous speech, recorded using a voice recorder. The participant was invited to freely narrate a situation he had been through during the week or discuss whatever issue from work. Each session lasted approximately 10 minutes.

3.2. Data analysis

Before data analysis, each audio file was trimmed by removing the first and last minute of the recording to eliminate segments more prone to background noise, initial hesitations, or artificially constructed endings. With these procedures, 8 continuous minutes of speech from each speech sample were considered for analysis, ensuring greater uniformity and consistency in the comparison between audio recordings throughout the study.

The analysis of breakdown fluency began with the manual transcription of speech and labeling of silent pauses - moments of silence of at least 400 ms, in agreement with Derwing et al. (2004) -, and filled pauses (e.g., "né," "hum," "eh...") from the 24 speech samples.

After the labeling, which was performed using Praat (version 6.1.41), calculations were carried out to determine the pause rates.

These rates were calculated using distinct formulas based on Hanzawa (2021), dividing the pauses by the total number of syllables. Considering that the location of pauses indicates different stages of speech processing (Skehan et al., 2016), this study classified pauses as mid-clause pauses and end-of-clause pauses. The distinction between the beginning/end and middle of a clause was made based on intonational phrase boundaries, following the analysis of Brazilian Portuguese proposed by Tenani (2002).

Following the studies reviewed in the previous section (Hanzawa, 2021; Bao, 2023), breakdown measures were analyzed in terms of the quantities (frequency) and durations of filled pauses and silent pauses (both in mid-clause and end-of-clause contexts), totaling 8 distinct calculations.

To calculate the frequency of the pauses, the number of filled pauses and silent pauses was divided by the total number of syllables. To measure pause duration rates, the duration of silent and filled pauses (in milliseconds) was divided by the number of syllables. For these calculations, we considered phonetic instead of phonological syllables, ensuring a more precise measure of oral production.

3.3. Statistical procedures

This study employed two analytical methods grounded in the dynamic–complex paradigm: Peak Analysis with Monte Carlo Simulations and Change Point Analysis. Both types of analysis were conducted to examine potential changes in: (i) the duration of filled mid-clause pauses; (ii) the duration of filled end-of-clause pauses; (iii) the quantity of filled mid-clause pauses; (iv) the quantity of filled end-of-clause pauses; (v) the duration of silent mid-clause pauses; (vi) the duration of silent end-of-clause pauses; (vii) the quantity of silent mid-clause pauses; and (viii) the quantity of silent end-of-clause pauses.

The first method, Peak Analysis with Monte Carlo Simulations, aims to identify abrupt changes in the learner's developmental trajectory. As discussed in the literature review, within the framework of Dynamic Systems Theory, such events of local variability can be interpreted as moments of "chaos" in the system, potentially signaling learning, and may be followed by the emergence of a new production pattern over time. This methodological approach, as proposed by van

Dijk et al. (2011), consists of a resampling-based technique designed to distinguish these sudden changes from coincidental fluctuation in a variable behavior over time.

We started by identifying peaks in the data series of each breakdown index (e.g., duration of filled mid-clause pauses, quantity of filled mid-clause pauses, etc.). Following van Dijk et al. (2011), 'peaks' were operationalized as the maximum difference between two-point moving averages in the data series. These differences were calculated across different time windows, ranging from consecutive values (e.g. the difference between the averages of data points 1;2 and 2;3) up to six-step windows (e.g. the difference between the averages of data points 3;4 and 8;9). Both positive and negative differences were calculated, corresponding, respectively, to the increase or decrease in the variable's value over time.

Once all peaks were calculated, to test them against chance, we resampled the data with Monte Carlo simulations. Scores for each data series were resampled (with replacement) 10,000 times, and positive and negative peaks were calculated in each resampling iteration. We then calculated the number of times that the resampled differences were at least as high (for positive peaks) or at least as low (for negative peaks) as the differences registered in the original data series. If this value was met in only 5% of the resampling iterations, the respective peak was taken to be more than a coincidental fluctuation and was thus considered significant.

The second analytical method, Change Point Analysis, identifies changes in the pattern of variable behavior over time. In CDST research, this technique has traditionally been used to detect phase transitions in learning trajectories, which can also include gradual, small-sustained changes that are not properly captured by Peak Analysis with Monte Carlo Simulations (Alves, 2023).

Taylor (2000)'s *Change-Point Analyzer* was used in order to perform the analyses. The software first computes the cumulative sum of the data series, which is done by adding the difference between the score of data point *x* and the average score of all data points to the previous sum. The program then determines the difference between the lowest and highest value of the resulting cumulative sum and resamples (without replacing) the data series 1000 times. In each resampling interaction, the software calculates a new cumulative sum

trajectory and the associated difference in its highest and lowest value. By dividing the number of times the original difference between cumulative sum points was exceeded by the total number of resampling iterations, the program provides, as a percentage, the confidence level that a change occurred.

4. Results

4.1. Results of the Peak Analysis with Monte Carlo Simulations

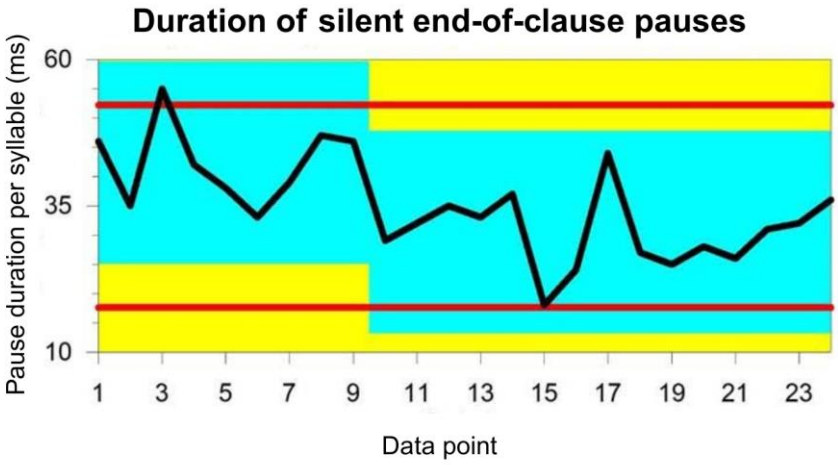
Monte Carlo Simulations were conducted for each of the eight parameters listed above. No significant peaks were identified. At first glance, this result may seem unexpected, as it suggests that the learner does not exhibit abrupt changes in their developing linguistic system. However, given that the learner has an advanced level of proficiency and regularly uses Portuguese in professional settings, the absence of abrupt jumps is easier to interpret: the learner's additional language system is likely more stable, and changes in production patterns may therefore emerge more gradually.

In sum, the results suggest that no abrupt changes occurred in the quantity or duration of filled and silent pauses across the 24 recording sessions. However, the absence of significant peaks does not rule out the possibility of phase shifts. In this regard, Change Point Analysis may reveal important aspects of the learner's developmental trajectory.

4.2. Results of the Change Point Analysis

The Change Point Analysis did not reveal any phase shifts in the developmental trajectory of filled pauses. This absence may also be attributed to the participant's high level of proficiency in Brazilian Portuguese, suggesting that the use of filled pauses has already reached a stable low pattern with no further fluctuations.

In contrast, a change point was identified in the duration of silent end-of-clause pauses, as shown in Figure 1.



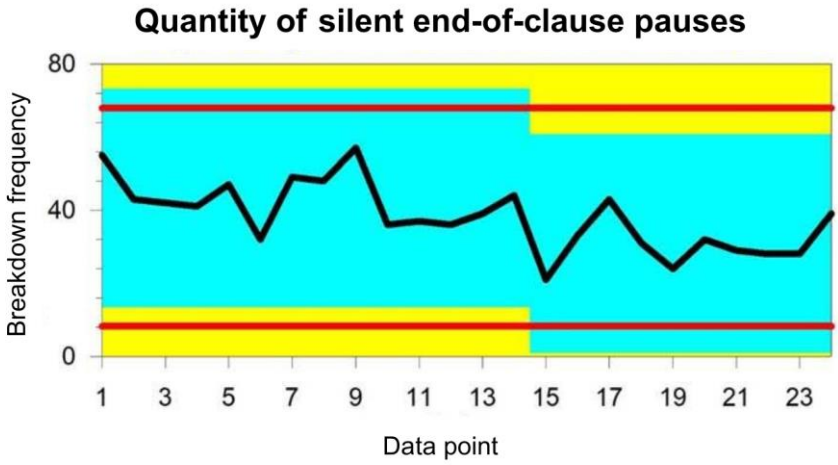
Confidence Level for Candidate Changes = 50%, Confidence Level for Inclusion in Table = 90%, Confidence Interval = 95%, Bootstraps = 1000, Without Replacement, MSE Estimates

Data point	Confidence interval	Conf. level	From	To	Level
10	(7, 13)	99%	42.333	30.467	1

Figure 1: Change Point Analysis of duration of silent end-of-clause pauses.

Figure 1 suggests that the phase shift occurred around the tenth recording session, with a confidence interval between sessions 7 and 13. This is classified as a level 1 change, the most robust level indicated by the software. The analysis indicates a decrease in the duration of silent end-of-clause pauses in the first and second developmental phases.

Change Point Analysis also revealed a phase shift in the quantity of silent end-of-clause pauses. This shift is illustrated in Figure 2.



Data point	Confidence interval	Conf. level	From	To	Level
15	(10, 18)	99%	43.286	30.8	1

Figure 2: Change Point Analysis of the quantity of silent end-of-clause pauses.

Figure 2 indicates that the shift in the quantity of silent pauses occurred after the decrease in their duration. This change likely took place around the fifteenth recording session, with a wide confidence interval suggesting it may have occurred between sessions 10 and 18. Once again, this is classified as a level 1 change, the highest level of robustness identified by the software. This phase shift is characterized by a reduction in the rate of silent pauses. This result also suggests that the learner is developing more fluent speech, with fewer silent end-of-clause pauses.

In sum, although no changes were observed in the measures related to filled or to silent mid-clause pauses, the Change Point Analysis revealed a decrease in the duration of silent end-of-clause pauses, followed by a reduction in their quantity. The next section discusses the sequencing of these two phase shifts.

5. Discussion

This study employed two distinct statistical methods to examine longitudinal changes in fluency: Peak Analysis with Monte Carlo

Simulations and Change Point Analysis. The first method aims to detect abrupt shifts over time, understood as moments of "chaos" that may signal the onset of system reorganization. The second method identifies developmental phase shifts regardless of whether they stem from periods of instability or emerge more gradually. The combined use of both approaches is particularly valuable, as argued by Alves (2023), since they offer complementary insights into the learner's developmental trajectory.

Unexpectedly, no significant peaks were found in the learner's developmental trajectory. This result may be explained by the learner's high level of proficiency, which suggests greater stability in his L2 system. Nevertheless, it was anticipated that the pronunciation instruction provided between sessions 10 and 15 might have triggered developmental changes and system reorganization, including fluency measures. In this sense, the task-based approach adopted, which addressed both segmental and suprasegmental aspects, may have contributed to the development of suprasegmental features associated with utterance fluency, leading the learner to exhibit gradual, non-abrupt changes over time. In other words, although progressive (and slower) changes were observed, the instructional period did not result in abrupt, sudden shifts in the learner's breakdown fluency, reinforcing the relative stability of the learner's advanced L2 system.

In contrast, the Change Point Analysis revealed phase shifts in the learner's developmental system with respect to silent end-of-clause pauses. No changes were observed in filled pauses, indicating that this strategy had already become a stable feature of the learner's speech. Likewise, no changes were found in mid-clause pauses. It is noteworthy that the changes occurred specifically at utterance boundaries. Silent and filled mid-clause pauses are typically associated with phonological, lexical, and syntactic decoding, whereas pauses at utterance boundaries are more closely tied to conceptualization and content planning (Bosker et al., 2013; Saito et al., 2018a, 2018b; Hanzawa, 2021). The absence of changes in mid-clause pauses may reflect the learner's advanced proficiency, as he no longer relies on such strategies to maintain speech fluency. Conversely, the observed changes in end-of-clause pauses suggest that there was still room for development in this area, reflecting a shift toward more fluent speech.

It is also important to consider the time sequence in which these two phase shifts occurred. The first change (shorter silent pauses) was observed in session 10, followed by a reduction in their quantity in session 15. This ordering has been reported in previous research (Hanzawa, 2021), reflecting a developmental strategy: initially, the duration of longer, content-related pauses is reduced, which eventually leads to fewer silent pauses exceeding 400 ms.

In light of the instructional context of this study, it is relevant to associate the timing of the phase shifts with the period in which explicit pronunciation instruction was provided. The reduction in pause duration occurred at the onset of the instructional period (session 10), while the decrease in pause quantity took place at its conclusion (session 15). It is therefore plausible that pronunciation instruction played some role (albeit indirect) in shaping the learner's speech processing and contributed to fluency development. According to Gordon and Darcy (2022), pronunciation instruction that integrates both segmental and suprasegmental features has a direct impact on learner fluency, which appears to be the case for the participant in this study. These findings also align with those of Saito et al. (2018b), who reported that learners exposed to explicit pronunciation instruction show improvements in fluency.

Finally, the identification of phase shifts through Change Point Analysis, combined with the absence of significant peaks in the Monte Carlo-based Peak Analysis, suggests a gradual and cumulative (rather than abrupt) change in the breakdown fluency measures examined. This pattern may characterize learners with high proficiency in the additional language, whose productions, while relatively stable, remain susceptible to more subtle developmental changes over time.

6. Conclusion

This study examined the development of breakdown fluency in an advanced Argentine learner of Brazilian Portuguese. The analyses revealed that, despite the learner's high level of proficiency, developmental changes still occur in silent end-of-clause pauses. These modifications may have been reinforced by the explicit pronunciation instruction provided between data collection sessions

10 and 15. Rather than abrupt, the changes observed were gradual, reflecting the more stable nature of advanced L2 systems.

As a next step in this research project, we will continue to investigate the learner's developmental strategies related to speed fluency and repair fluency. We believe that analyzing all three constructs will offer a more comprehensive view of the learner's trajectory toward increasingly fluent speech. In this regard, the combined application of Peak Analysis with Monte Carlo Simulations and Change Point Analysis may prove to be a valuable methodological approach.

We believe this study may shed light on several areas of research in Applied Linguistics, including: (i) the definition and operationalization of the construct of "fluency," particularly within the framework of utterance fluency; (ii) the longitudinal tracking of learner development and the application of dynamic–complexity-based methods to longitudinal data; (iii) the developmental study of highly proficient learners, whose language systems tend to be more stable and less susceptible to immediate change; (iv) the mapping of developmental strategies related to fluency; and (v) discussions on the role of formal instruction in the development of fluent speech. We hope this study serves as an invitation to future researchers interested in this underexplored area of investigation in the international research context.

References

Alves, A. C. (2023). *[mæd/mæt]: Análise dinâmico-complexa do desenvolvimento da duração vocálica por aprendizes paraibanos de inglês.* [Tese de Doutorado em Teoria e Análise Linguística, Universidade Federal da Paraíba]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30652?locale=pt_BR.

Alves, U. K., Brisolara, L. B., & Perozzo, R. V. (2017). *Curtindo os Sons do Brasil: Pronúncia do Português Brasileiro para Hispanofalantes*. Lidel Edições Técnicas.

Bao, G. (2023). Factor structures of speed and breakdown fluency in EFL learners' story retelling performances. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *61*(2), 631-654. https://doi.org/10.1515/iral-2022-0125.

Boersma, P., & Weenink, D. (2021). *Praat: Doing Phonetics by Computer: Version 6.1.41* [computer program]. https://praat.org/.

Bosker, H. R., Pinget, A.-F., Quene, H., Sanders, T., & de Jong, N. H. (2013). What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing*, *30*(2), 159–175. http://doi.org/10.1177/0265532212455394.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. 2nd ed. Cambridge University Press.

De Bot, K. (2017). Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or different? In L. Ortega & Z. Han (Eds.), *Complexity Theory and Language Development: In Celebration of Diane Larsen-Freeman* (pp. 51-58). (Language Learning & Language Teaching; No. 48). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.48.03deb.

De Jong, N., & Perfetti, C. A. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning*, *61*(2), 533-568. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00620.x.

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, *54*(4), 655–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x.

Fillmore, C. J. (2000). On fluency. In: H. Riggenbach (Ed.), *Perspectives on Fluency* (pp. 43-60). University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.16109.

Gordon, J., & Darcy, I. (2022). Teaching segmentals and suprasegmentals: Effects of explicit pronunciation instruction on comprehensibility, fluency, and accentedness. *Journal of Second Language Pronunciation*, *8*(2), 168–195. https://doi.org/10.1075/jslp.21042.gor.

Hanzawa, K. (2021). Development of second language speech fluency in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, *28*(3), 816-838. https://doi.org/10.1177/13621688211008693.

Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2020). *Research Methods for Complexity Theory in Applied Linguistics*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/HIVER5747.

Housen, A., Folkert, K., & Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research. In: A. Housen, K. Folkert, & I. Vedder. (Eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 1-20). (Language Learning & Language Teaching; No. 32). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.32.

Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, *32*(2), 145–164. https://doi.org/10.1016/j.system.2004.01.001.

Larsen-Freeman, D. (2014). Ten 'lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 11–19). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783092574-004.

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.

Leonard, K. R., & Shea, C. (2017). L2 speaking development during study abroad: Fluency, accuracy, complexity, and underlying cognitive factors. *The Modern Language Journal*, *101*(1), 179–193. https://doi.org/10.1111/modl.12382.

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. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, *69*(1), 184–206. https://doi.org/10.1111/lang.12324.

Saito, K., Ilkan, M., Viktoria, M., & Mai, T. (2018a). Acoustic characteristics and learner profiles of low, mid and high-level second language fluency. *Applied Psycholinguistics*, *39*(3), 593-617. https://doi.org/10.1017/S0142716417000571.

Saito, K., Suzukida, Y., & Sun, H. (2018b). Aptitude, experience, and second language pronunciation proficiency development in classroom settings: A longitudinal study. *Studies in Second Language Acquisition*, *41*(1), 201-225. https://doi.org/10.1017/S0272263117000432.

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

Skehan, P. (Ed.). (2014). *Processing Perspectives on Task Performance* (Vol. 5). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.5.

Skehan, P., Foster, P., & Shum, S. (2016). Ladders and snakes in second language fluency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *54*(7), 97−111. https://doi.org/10.1515/iral-2016-9992.

Taylor, W. (2000). *Change-Point Analysis: A powerful new tool for detecting changes.* https://variation.com/change-point-analysis-a-powerful-new-tool-for-detecting-changes/.

Tenani, L. E. (2002). *Domínios prosódicos no português do Brasil: Implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos.* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. https://hdl.handle.net/20.500.12733/1592665.

Van Dijk, M., Verspoor, M. H., & Lowie, W. M. (2011). Variability and DST. In: M. H. Verspoor, K. de Bot, & W. Lowie (Eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* (pp. 55 - 84). John Benjamins Publishing Company.

Verspoor, M., De Bot, K., & Lowie, W. (Eds.). (2011). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. John Benjamins Publishing Company.

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.

Perception of L2 speech fluency: The case of Brazilian Portuguese as an additional language

Pollianna Milan
Universidade Federal do Paraná
pmilan@ufpr.br

Alison Roberto Gonçalves
Universidade Federal do Paraná
arg@ufpr.br

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

Laryssa Alves
Universidade Federal do Paraná
laryssaalves@ufpr.br

Luciana Varela Guerino
Universidade Federal do Paraná
luciana.guerino@ufpr.br

Abstract

This study investigated the perception of fluency in Brazilian Portuguese (BP) as a second language, focusing on speech produced by 10 learners, five native speakers of Spanish and five native speakers of French. Raters were 83 native Brazilian Portuguese speakers who were divided into two groups: monolingual speakers and bilinguals who spoke English as a second language (advanced proficiency level). Speech samples were obtained through simulated oral proficiency tests and rated on a 5-point Likert scale. Results indicated that bilingual raters consistently assigned more positive fluency ratings compared to monolinguals, regardless of the learners' native language. Statistical modeling confirmed that knowledge of an additional language by the raters significantly influenced fluency judgments, whereas the speakers' native language did not. These results suggest that bilingual raters may better recognize fluency-maintaining strategies or exhibit greater empathy towards

L2 learners. These findings highlight fluency perception as an emergent construct shaped by both speaker production and listener experience. The study has implications for L2 oral assessment practices, emphasizing the need for clear fluency criteria and adequate rater training.

Keywords: fluency perception; L2 Brazilian Portuguese; native speakers of Spanish and French; native Brazilian raters

1. Introduction

A notable gap in second language (L2) speech research in Brazil concerns the development of fluency. While empirical studies have more extensively addressed the acquisition of segmental and suprasegmental aspects (such as stress and intonation), as well as evaluations of L2 speech intelligibility and comprehensibility in various additional languages, to the best of our knowledge, few if any studies (Soares, 2015; Vieira, 2024) have addressed issues related to fluency, both in the production and in the perception domains of a second language.

Fluency, in Applied Linguistics, typically refers to the fluidity or ease with which the second language is spoken (Thomson, 2015). In efforts to support learners in developing fluent L2 speech, applied linguists and language educators have started to examine the development of L2 fluency across varying conditions, which include instructed versus naturalistic learning environments (e.g., Freed et al., 2004), differing amounts of input exposure to the target language (e.g., Saito & Hanzawa, 2016b), and individual learner characteristics, such as L2 proficiency level (e.g., Saito & Hanzawa, 2016a). In contrast, fluency is often used in everyday language to denote overall high L2 proficiency, encompassing advanced grammar, vocabulary, pronunciation, reading, and writing skills (Thomson, 2015). From this general understanding, learners at beginner or intermediate proficiency levels would not be considered fluent speakers. Thomson (2015) concedes that fluency should be understood as a cognitive skill that enables speakers, even those with limited proficiency, to communicate effectively by producing speech smoothly and with minimal hesitation, despite limited linguistic knowledge.

Segalowitz (2010) proposes that fluency can be conceptualized and measured in three distinct ways. *Cognitive fluency* refers to the speaker's ability to efficiently manage underlying mental processes involved in speech production, such as working memory, planning, lexical retrieval, and the suppression of competing languages. *Utterance fluency* encompasses the measurable aspects of speech, including speech rate (e.g., syllables per second), type, number and duration of pauses, mean length of run (average number of syllables between pauses), and frequency of self-repairs. Finally, *perceived fluency* involves listeners' subjective evaluations of a speaker's fluency based on speech samples, typically influenced by features of utterance fluency.

Within the realm of perceived fluency, studies have shown that comprehensibility and accentedness can significantly influence listeners' judgments (Derwing et al., 2007; Pinget et al., 2014). Comprehensibility is defined by the ease or difficulty with which a listener understands L2 accented speech (Derwing et al., 2007), whereas accentedness refers to the perceived deviation of a learner's pronunciation from a given pattern. Although these features are not equivalent to fluency, they frequently shape how fluency is assessed and may negatively affect the speaker's ability to produce speech automatically (Thomson, 2015). In this regard, Derwing (2017) argues that improving L2 fluency can positively impact communicative success by increasing other speakers' willingness to engage an L2 learner in conversation, thereby facilitating opportunities for input and interaction that support further language development.

With regard to studies on comprehensibility and accentedness judgments, several studies (Kennedy & Trofimovich, 2008; Huensch & Nagle, 2021, 2023) have shown that raters' experience with an L2, as well as different proficiency levels in these L2, may foster different evaluations of these constructs. These results indicate that these constructs do not depend solely on speech. These are actually emergent phenomena (Albuquerque, 2019), whose evaluation depends not only on the speech sample, but also on the rater's language experience.

Building on this perspective, in this paper we discuss the role of the listener in fluency ratings. The present study aimed to examine

whether knowledge of an additional language influences fluency judgments of speech produced by second language learners in the native language of the evaluators. It also sought to determine whether the speaker's native language affects these fluency evaluations. In order to achieve this goal, we collected data from two groups: (i) monolingual raters and (ii) bilingual raters. The bilingual raters spoke English as an L2 only (advanced proficiency level), which does not correspond to the speakers' L1. This allowed us to verify whether knowledge of an L2 in general (not knowledge of a specific L2, similar to the speakers' L1) plays a role in L2 fluency assessments. The following section presents our review of the literature, followed by the study method and the discussion of the results.

2. Literature Review

The studies reviewed below were conducted with adult participants, second language learners (L2) in immersive and/or instructional contexts, such as study abroad programs, intensive language courses, or university classrooms, which are settings that parallel the environment of the present. These studies explored speech fluency as one of their main constructs, whether through temporal measures (such as pause length and frequency, speech rate and self-repairs) or through perceptual evaluations by native and non-native raters. Some also explored the relationship between utterance fluency and perceived fluency. As there are currently no published articles or book chapters focusing on the perceived fluency of L2 Brazilian Portuguese, this review includes research on other target languages, namely Dutch, English and Spanish. In addition, some of the included studies also addressed related constructs, such as accentendness and comprehensibility.

Derwing et al. (2004) investigated how inexperienced raters would assess the fluency of low-level L2 learners of English. These students were Mandarin speakers who were learning English as an L2 in an immersion environment. The raters were native English speakers with no experience with speech assessment tasks. The researchers instructed raters to pay attention to temporal fluency variables such as filled and unfilled pauses, false starts, and repetitions. Assessment was conducted with a scale ranging from extremely fluent to extremely disfluent. The tasks for data collection consisted of

narrating a story with pictures, followed by a task that consisted of a monologue in which participants needed to talk about the happiest moment in their lives and, in task 3, participate in an interaction with one of the researchers in which they answered questions about the moment described in task 2.

Results confirmed that fluency varied according to the task performed, as the fluency assessments for describing images were considerably low compared to the assessment of the monologue and the interaction, which, in turn, did not differ. Derwing et al. (2004) argued that both the monologue and interaction tasks employed a relatively easy theme, which would be explored in past tenses in either of the learner's languages. Furthermore, raters noticed that the participants were more relaxed during the interaction, as they perhaps did not feel that they were being tested. The study also assessed the learners' comprehensibility, that is, how easy it was to understand them. Results demonstrated that the perception of fluency and comprehensibility are strongly related, as disfluent speech can be considered disruptive for listeners, resulting in a lack of focus or attention.

Derwing et al. (2007) conducted a longitudinal study over a two-year period to assess the fluency of L2 learners of English in an immersion environment. The learners were native speakers of Mandarin, Russian and Ukrainian, who performed picture narration tasks to generate the data for the study. To conduct fluency assessments, native speakers of English were recruited. The study reported a slight improvement in the fluency of speakers of Slavic languages. No improvement in the fluency of Mandarin speakers was reported. When evaluating speech comprehensibility, the study showed that the most fluent speakers were the easiest for raters to understand, as in Derwing et al. (2004). Derwing et al. (2007) inferred that the small progress in fluency development was due to the absence of formal instruction for oral production and fluency in the course they were taking, as it focused on reading and grammar instruction more frequently. Furthermore, the authors argued that the opportunities participants had for interaction with other English speakers in their social context were limited, which resulted in little exposure to English outside the classroom.

Rossiter (2009) investigated fluency perception with adult learners of L2 English who narrated stories with the use of pictures in two different data collection sessions on a 10-week interval. The learners of English were in an immersion environment, while also receiving formal instruction in L2 English courses. The group of raters included an experienced group of native ESL teachers, a native novice group, and a group of non-native English speakers. In general, fluency assessments among groups demonstrated similar patterns, which included the perception of pauses and the perception of reduced speech rate. The non-native listener group assigned more rigorous ratings to the samples, possibly due to greater awareness of L2 oral production that resulted from explicit instruction and feedback from their language instructors. Filled pauses, unfilled pauses, repetitions, and speaking rate accounted for the majority of temporal fluency ratings assigned. Other non-temporal variables such as pronunciation accuracy, grammar, and vocabulary were also salient negative influences on the assessment provided by the study raters.

Pinget et al. (2014) explored how native Dutch raters perceived fluency and foreign accent in L2 Dutch. Learners of L2 Dutch were recruited through a project at the University of Amsterdam. Moreover, the researchers also included eight native speakers of Dutch as a control group to generate the stimuli. All 38 speakers (30 L2 Dutch learners and eight native speakers of Dutch) performed a series of different computer-administered speaking tasks to provide spontaneous speech in the form of conversational monologue. Then, untrained native speakers of Dutch rated fluency (speed, breakdown and repair). Results showed that temporal L2 fluency measures (related to speed, pausing, and repairs) explained 84% of the variance in fluency ratings. Measures of speed and breakdown fluency (pauses) were the strongest predictors, while repair fluency contributed less.

In addition, Pinget et al. (2014) had 20 native Dutch raters evaluate accentedness using the same speech tokens from the former experiment. Raters were instructed to base their judgments on the pronunciation of sounds, word stress and intonation patterns. Results demonstrated that accent ratings were significantly, but weakly predicted by phonemic error and pitch range, accounting for 23% of the variance. The relationship between perceived fluency and accent was weak, which indicates that listeners can distinguish the two

constructs when provided with clear rating criteria. Interestingly, speech tokens that were rated as less fluent also tended to be rated as more accented. The study concluded that fluency and accent should be treated as separate dimensions in speech assessment. While fluency judgments align closely with temporal features, accent judgments involve more complex and possibly qualitative assessment not captured by the study.

Saito and Hanzawa (2016a) conducted an exploratory study to investigate how six years of foreign language instruction in Japanese secondary schools impacted the oral abilities of learners of L2 English. The participants were 56 Japanese university freshmen who had studied English only through classroom instruction, with no experience abroad. To measure their speaking proficiency, participants completed a timed picture description task designed with images that pushed them to use words with problematic segmental and syllable structure features. Their performances were evaluated in terms of global accentedness by trained native English-speaking raters and assessed for segmental accuracy, word stress, intonation, and speech rate (speed of utterance delivery).

Results showed that six years of instruction led to intermediate levels of pronunciation and fluency, and some degree of perceived accentedness improvement, though large individual variation was observed. When compared to a group of experienced learners in Canada, the Japanese learners scored significantly lower in all domains. None of them showed high proficiency in terms of speech rate. The most influential factors for oral proficiency included additional language practice outside regular classes, receiving pronunciation training during high school oral communication classes, and using the L2 in oral communication with nonnative speakers. These factors significantly predicted better performance in global accentedness, segmentals, and word stress, though not in intonation or speech rate. Saito and Hanzawa (2016a) emphasize that maximizing learning through extracurricular language practice and formal instruction, including pronunciation training, is crucial for enhancing oral proficiency in limited-input settings, such as foreign language contexts.

Saito and Hanzawa (2016b) carried out a longitudinal study over one academic year to examine how Japanese university students

developed L2 oral proficiency in relation to different types and amounts of input in a foreign language context. The study included 40 first-year university students, all of whom were native speakers of Japanese and had no prior study-abroad experience. Their spontaneous speech in English was recorded at three time points in the semester, and was evaluated for pronunciation (segmentals, word stress, intonation), fluency (speech rate), vocabulary (appropriateness, richness), and grammar (accuracy, complexity) by trained raters. The study found that after one semester of instruction, the only significant group-level improvement was observed in speech rate, with no other consistent gains in pronunciation, vocabulary or grammar. However, individual differences in the amount of L2 input received were predictive of improvement in several areas of L2 speech, which was quantified by the number of hours spent in form-focused and content-based classes, as well as reported L2 use outside the classroom.

The study also distinguished between the effects of different types of input. Content-based instruction, defined as classes in which English was used to teach subject matter, was more consistently predictive of gains in prosody, vocabulary, and grammar. Form-focused instruction showed more limited associations, primarily with prosodic features. Saito and Hanzawa (2016b) concluded that, in foreign language classroom settings, fluency and lexicogrammar may develop earlier and more rapidly than prosody and segmentals. Moreover, the authors argued that participants who proactively increased their exposure through content-based instruction were more likely to demonstrate substantial L2 oral development, even under conditions of limited overall input.

Leonard and Shea (2017) conducted a longitudinal study to examine the development of L2 Spanish fluency, accuracy, and complexity in a study abroad (SA) context. Thirty-nine native English-speaking undergraduate students from the United States, Canada, and Australia participated in a three-month SA program in Buenos Aires. Participants completed a series of monologic speaking tasks in Spanish and English at the beginning and end of the program. Their speech was analyzed for measures of syntactic complexity, lexical complexity, lexical variety, accuracy, and fluency. In addition, participants completed language knowledge tests (grammar and

vocabulary) and timed processing tasks (picture-naming and sentence-picture verification) to assess processing speed and automatization.

The study found significant improvements in several fluency measures, including articulation rate, mean length of run, and reduction in the rate of mid-clause pauses. However, no changes were observed in the rate of end-of-clause or short pauses. Repair rate remained stable. The authors argued that prior to the SA program, participants were often able to formulate and articulate full clauses without mid-clause pauses in their L1, while pausing more frequently in the middle of clauses in the L2, which suggested difficulty formulating and articulating full clauses without mid-clause pauses. Post-SA results demonstrated a tendency for their pattern of mid-clause and end-of-clause pauses in the L2 to approximate the L1 pattern, signaling an important change from pre- to post-SA.

Leonard and Shea (2017) found that although short-term study abroad programs can lead to some noticeable improvements in L2 speaking, these gains do not occur evenly across all aspects of L2 proficiency. Interestingly, increases in fluency were linked more to learners' processing speed before departure than to their existing language knowledge, which points to the importance of automaticity over explicit knowledge in fluency development. On the other hand, students with stronger vocabulary and grammar before going abroad tended to make more progress in accuracy and complexity, indicating that language knowledge provides a foundation for more target-like and complex language use. The authors also found higher rates of repair for participants with smaller fluency scores pre-SA. They suggest that repair may develop in a nonlinear manner and changes may differ for participants at different levels of L2 proficiency.

Hanzawa's (2021) study investigated the development of L2 speech fluency among Japanese University students learning English as an L2, who were enrolled in foreign language classrooms over one academic year. The study focused on three dimensions of L2 fluency: speed (articulation rate), breakdown (pause frequency and length), and repair (self-repair frequency). Fifty first-year students completed personal narrative tasks at three time points, and their performances were analyzed using six fluency measures derived from annotated speech samples. Results indicated a significant decline in mid-clause

pause[1] length during both semesters and in end-of-clause pause length over an academic year. However, no statistically significant changes were observed in articulation rate or pause frequency, which aligns with previous findings that pause duration may improve before other fluency measures in foreign language contexts (Leonard & Shea, 2017).

A main finding was the correlation between overall L2 learning experience and changes in between-clause pause frequency and repair frequency, particularly during the second semester. Learners who engaged more extensively in productive activities outside the classroom (such as speaking and writing) reduced the number of pauses at the end of clauses and tended to produce more self-repairs, a pattern consistent with Leonard and Shea's (2017) research, which suggests increased monitoring activity as L2 proficiency develops. Hanzawa (2021) concluded that while foreign language classroom environments may foster fluency development, improvements occur gradually over time and are largely influenced by the quantity and quality of L2 learning experiences. The study emphasized that pause length may serve as an early indicator of fluency gains in contexts with limited foreign language input, and that productive practice outside the classroom plays a crucial role in fluency development, echoing previous research findings (Derwing et al. 2007; Saito & Hanzawa, 2016a, 2016b).

Kostromitina and Kang (2021) examined how one semester of L2 English immersion influenced L2 learners' pronunciation development across different proficiency levels. The study included 75 students (Arabic and Chinese L1) enrolled in an intensive English program in the U.S. Speech samples were collected at the beginning and end of the semester and analyzed for both segmental and suprasegmental features (fluency, stress, pitch). The findings showed no significant improvement in segmental pronunciation across all groups, with only small changes for intermediate learners. Most of the variance in segmental performance was explained by individual and L1-related factors, not immersion or proficiency. In contrast, some

[1] Hanzawa (2021) referred to these pauses as "within-clause" and "between-clause pauses", while Leonard and Shea (2017) referred to them as "mid-clause pauses" and "end-of-clause pauses", respectively. For the purpose of standardising terminology, we will adopt the terms used by Leonard and Shea (2017).

suprasegmental features showed significant development. Advanced learners significantly increased their speech rate (more syllables produced per second). As regards pause production, another significant change was a decreased number of filled pauses post-immersion in the speech samples produced by the beginner learners. However, while the beginner students used fewer filled pauses, both intermediate and advanced learners produced more filled pauses post-immersion. No significant changes were observed in silent pauses. The study concludes that short-term immersion alone does not lead to consistent improvement in pronunciation, especially at the segmental level. Improvements in suprasegmental features were more evident among higher-proficiency learners. This echoes previous results from Leonard and Shea's (2017) study, which suggests that learners with more advanced linguistic knowledge may exhibit more progress in fluency development. Kostromitina and Kang (2021) advocate for the need of explicit pronunciation instruction in L2 English and emphasize the need to consider individual learner factors, especially prior proficiency, when evaluating pronunciation development in immersion contexts.

The studies reviewed above offer varied insights into how L2 fluency develops across diverse learning contexts. A consistent finding across these studies (Derwing et al., 2004, 2007; Rossiter, 2009; Pinget et al., 2014) is that fluency is closely tied to temporal variables, such as pause length and frequency, repair frequency, and speech rate, which significantly shape listeners' perception of fluency. Notably, these studies also demonstrated that raters with different levels of experience associated disfluent speech with the occurrence of pauses and repairs. Furthermore, fluency and comprehensibility appear linked, as disfluent speech generally made listeners' comprehensibility rates harsher (Derwing et al., 2004, 2007), while accentedness and fluency emerged as perceptually distinct constructs (Pinget et al., 2014), even if disfluent speech was sometimes also judged as more accented.

As regards learning environments, the reviewed studies suggest that fluency gains are possible in both study abroad and foreign classroom contexts, but progress varies across different fluency dimensions, learner variables, and type of input received. For instance, Leonard and Shea (2017) observed gains in speech rate and

mid-clause pause reduction following a short-term study abroad program, with fluency development more closely tied to prior linguistic knowledge and processing ability. In contrast, accuracy and complexity gains were associated with pre-departure vocabulary and grammar knowledge, highlighting different developmental pathways for different proficiency levels. Similarly, Hanzawa (2021) found significant reduction in pause length, particularly among participants who engaged in productive use of the L2 outside the classroom, and suggested that pause length may serve as an early indicator of fluency gains in a foreign language context. Kostromitina and Kang (2021) also reported improvements in suprasegmental features (improved speech rate and reduction of filled pauses) during an immersion program, but findings were more prominent among participants with advanced L2 proficiency.

Other studies (Derwing et al., 2007; Saito & Hanzawa, 2016a, 2016b; Hanzawa, 2021) noted that the absence of explicit instruction or limited opportunities for naturalistic exposure and productive language use can constrain fluency development. Additionally, variability in gains was often linked to individual factors such as processing speed (Leonard & Shea, 2017), and linguistic knowledge and proficiency level (Leonard & Shea, 2017; Kostromitina & Kang, 2021), which overall suggest that while L2 fluency can develop over time, the trajectory of improvement is not uniform and may depend on variables such as proficiency level, type of instruction, and opportunities for interaction outside the classroom.

3. Method

The present study[2] investigated the perceived fluency of Brazilian Portuguese (BP) as an L2, focusing on speech produced by 10 learners, five native speakers of Spanish and five native speakers of French. The speech fluency of these learners was evaluated by 83 native speakers of Brazilian Portuguese, who listened to each audio sample once and rated their fluency using a 5-point Likert scale.

[2] This study was submitted to the Human Research Ethics Committee of the Federal University of Paraná (69008123.6.0000.0214) and approved under the number 6.169.712 issued on July 7, 2023.

3.1. Speakers

Speakers were 10 (four women and six men) learners of Portuguese as an additional language. Their ages ranged from 19 to 28 years old. At the time of the study, all participants were learning Portuguese in an immersion context in Brazil, while also attending a formal language course at the Center for Languages and Interculturality at the Federal University of Paraná (Celin-UFPR).

Among the participants, five were native speakers of Spanish from Cuba, Guatemala, Equatorial Guinea (2) and Venezuela. The other five were speakers of French, coming from Haiti, Republic of Congo (3) and France. Eight of the 10 informants were foreign students admitted to Brazil through the Undergraduate Exchange Student Program (called PEC-G), an initiative of the Ministry of Foreign Affairs of Brazil that offers free enrollment in undergraduate courses in the country. The two additional participants (from France and Venezuela) were students at Intermediate levels B1 and B2 at Celin-UFPR, in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

The PEC-G students arrived in Brazil in February 2022 and began their Portuguese studies at Celin-UFPR. All of them started studying Portuguese at Basic Level (A1), due to their limited knowledge of the target language. At the time of data collection for this study, these students had already reached the B1 level. The other two participants, who had already been exposed to Portuguese for over 10 years (through friends or media), were classified at B1 and B2 levels from a placement test.

Additionally, in 2023, two Brazilian women, aged 20 and 34, were recorded, and their speech samples were included in the perception test as catch-trials for exclusion criteria. Both participants are native speakers of Brazilian Portuguese and had resided for most of their lives in Curitiba, Paraná, the same city of residence as the foreign learners. All participants who judged the fluency of the 10 foreign speakers also had to judge the fluency of the two Brazilian speakers. Only those participants who judged these two audio recordings as ‘quite fluent’ or ‘completely fluent’ were retained in the study.

3.2. Speech samples

Speech samples were collected in 2022, in a classroom without acoustic treatment, using a Sony ICD-PX240 recorder. Participants were recorded during a simulation of the oral exam for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras), Brazil's official proficiency test for Portuguese. The simulation was conducted by Celin-UFPR Portuguese language teachers, who also work as evaluators for the official exam. The oral component of the Celpe-Bras simulates a spontaneous conversation, lasting 20 minutes and divided into two parts: the first five minutes involve a discussion of personal topics based on a questionnaire filled by the applicant upon registration; the subsequent 15 minutes delve into several everyday subjects, introduced through the reading of three "stimulus materials". The materials used in the simulation were randomly selected from the twenty used in the 2021 edition of the exam. Topics covered included health, food, mobility, human rights, education, sustainability, work career, and technology, among others.

Given that the recorded speech was part of a conversational interaction and was not continuous, the audio clipping criterion prioritized the longest uninterrupted speaking time for each participant, standardizing 65 seconds of continuous speech for each of the twelve speakers.

3.3. Fluency perception test

The fluency perception test was run on the Survey Monkey platform[3]. The test was split in two different sections: (1) pre-task and (2) task. The pre-task section contained the Informed Consent Form and a profile questionnaire for the raters. At this initial stage, participants were asked to provide information on their nationality, age, gender, where they had lived most of their lives, which additional languages they spoke and their proficiency in each, whether they had ever lived outside Brazil, how often they usually traveled outside Brazil, how often they used additional languages, whether they could play musical instruments and, finally, whether they had any hearing problems. Participants who reported hearing problems were excluded from the study.

[3] https://pt.surveymonkey.com/

For this study, only two groups of participants were considered: those who were monolingual listeners and those who were listeners with knowledge of an additional language (specifically English, with a proficiency level of C1 or above).

The second stage consisted of the fluency perception task. This task section consisted of a 5-point Likert scale that ranged from 1 (not fluent) to 5 (completely fluent), according to Figure 1. Different from other studies which used a 9-point Likert Scale (Taylor, 2018; Suzuki & Kormos, 2020), we opted for a 5-point scale to simplify the scores and avoid confusion by the judges who could be undecided which score to assign due to their similar descriptions.



Figure 1: 5-point Likert Scale: Score 1 - Not fluent; 2 - Not very fluent; 3 -More or less fluent; 4 - Quite fluent; 5 - Totally fluent.

Each evaluator listened to an audio of 65 seconds from each L2 Portuguese speaker and the two native participants and then used the Likert Scale to assign a score between 1-5 according to their fluency perception. The audios were presented randomly on the Survey Monkey Platform and, in order to keep the judges from overthinking and misleading their judgement, they could listen to the audios only once.

3.4. Raters

The study considered the data from 83 raters who had no hearing problem and answered the task appropriately. All of them rated the fluency of the two Brazilian participants consistently (as quite fluent or totally fluent). From the total of 83 listeners/judges, 39.76% (n = 33) did not know any additional languages and 60.24% (n = 50) knew English as their only additional language, with advanced proficiency in English (C1 on the European scale or above).

Among the participants, 60% (n= 50) were aged between 17 and 30 years old; 30% (n = 25) were aged between 31 and 50 years old; and

only 10% (n = 8 were aged over 50 years old. Of this total, the majority (60%) were female (n= 50), 36% were male (n = 30) and 4% (n=3) were non-binary or preferred not to answer.

3.5. Recruitment and data collection procedures

All participants were recruited through informal invitations from the researchers, including invitation of students during undergraduate classes, students from the Intercultural and Language Center (Celin-UFPR), and invitation through social media. Upon accepting the invitation to participate in the study, the researchers explained the steps of the evaluation and the judges then received a Survey Monkey link with all the tasks that comprised the data collection. Initially, they had to sign the consent form before proceeding to inform background information. In case they refused to sign the consent form, they were immediately sent to the end of the survey and were not able to rate the audio samples. After filling out the form with their profile information, they had access to the fluency perception test. The fluency perception test lasted less than 30 minutes.

4. Results and Discussion

The present study aimed to examine whether knowledge of an additional language influences fluency judgments of speech produced by foreign learners in the native language of the evaluators. It also sought to determine whether the speaker's native language affects these fluency evaluations. As described in the Method section, the speech samples of five French-speaking and five Spanish-speaking learners were rated on five-point Likert scales by two groups of native Portuguese listeners: (i) monolingual listeners and (ii) listeners with knowledge of an additional language (English). English was chosen as the additional language because it differs from the learners' native language, being a Germanic language, as opposed to the two Romance languages spoken by the learners. Thus, any observed effects in this group of evaluators may be attributed to their bilingual status rather than familiarity with the learners' native languages.

For the present analysis, in order to facilitate data visualization and streamline inferential statistical procedures, the five-point Likert scale used by evaluators was collapsed into three categories: "Negative" (comprising the two lowest points), "Neutral" (the midpoint), and

"Positive" (the two highest points). Figure 2 presents the results, showing fluency judgments made by the two evaluator groups as a function of the learners' native languages (Spanish or French).

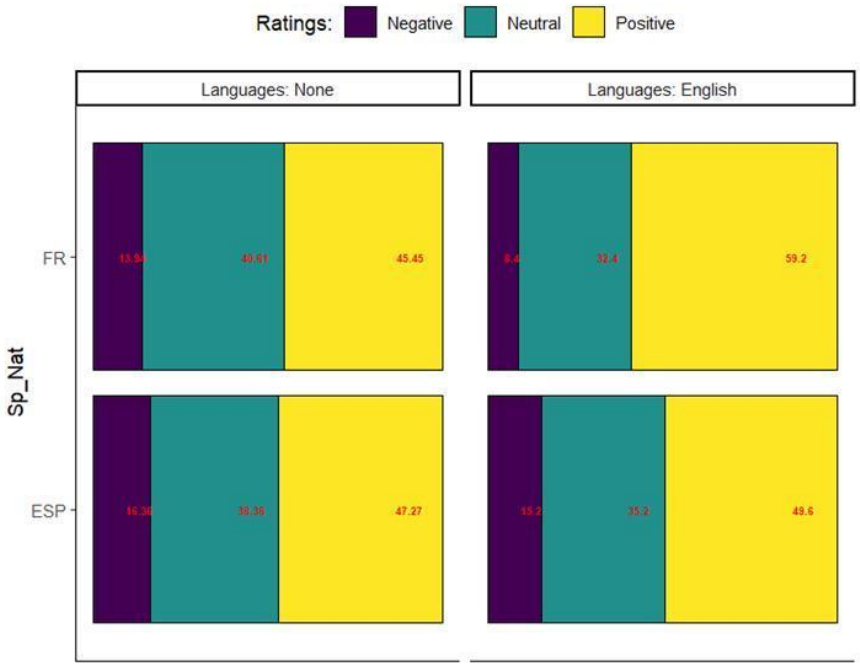


Figure 2: Descriptive data for the responses of the two evaluator groups as a function of the learners' native languages.

Note: [None] – no additional language. [English] – English as an additional language. [Sp_Nat] – Speaker's native language (ESP – Spanish; FR – French)

As for potential descriptive differences between the two evaluator groups, bilingual listeners, who were speakers of English as an additional language, tended to assign more positive ratings to both learner groups compared to monolingual listeners. This trend is particularly evident in the evaluations of French-speaking learners: while this group received 45.45% positive ratings (75 out of 165 responses) from monolingual listeners, it was rated positively in 59.2% of cases (148 out of 250 responses) by bilingual evaluators. Overall, this highlights that raters' experience (Rossiter, 2009), awareness of L2 production and familiarity with overall language

structure (Derwing et al., 2004; Pinget et al., 2014) can influence fluency judgments.

Regarding descriptive differences in fluency judgments between the two groups of speakers (French-speaking vs. Spanish-speaking), the graph suggests that monolingual listeners evaluated both groups similarly, assigning fewer than 50% positive ratings, 45.45% (75 out of 165) for the French-speaking group and 47.27% (78 out of 165) for the Spanish-speaking group. In contrast, among bilingual listeners, the proportion of positive evaluations was higher for the French-speaking learners (59.2% – 148 out of 250) than for the Spanish-speaking learners (49.6% – 124 out of 250), with both percentages outnumbering those given by monolingual listeners.

To determine whether the observed descriptive differences were statistically significant, we fitted a mixed-effects ordinal regression model, including a random intercept for Speaker and specifying an interaction between "Speaker's Native Language" (French, Spanish) and "Rater's Additional Languages" (None, English). The model revealed no significant interaction between these variables. In other words, from a statistical standpoint, the evaluations did not significantly vary as a function of the speakers' native language, despite the descriptive trend observed among bilingual raters.

Given the absence of significant interactions, we fitted an additive model without the interaction term. A model comparison via ANOVA revealed no significant improvement in model fit ($\chi^2(1) = 3.28$, $p = .070$). Therefore, we opted for the more parsimonious additive model. The results of the final mixed-effects ordinal regression model are presented in Table 1.

Predictors	*Log-Odds*	*CI*	*p*
Negative|Neutral	-1.92	-2.80 – -1.05	**<0.001**
Neutral|Positive	0.20	-0.66 – 1.06	0.650

Languages [English]	0.32	0.05 – 0.60	**0.023**
Sp Nat [FR]	0.15	-1.04 – 1.34	0.805
Random Effects			
σ^2	3.29		
$\tau_{00\ Speaker}$	0.87		
ICC	0.21		
$N_{\ Speaker}$	10		
Observations	830		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.007 / 0.215		

Table 1: Results of the Mixed-Effects Ordinal Regression Model.

The threshold separating the "Negative" category from the remaining response options was statistically significant (log-odds = –1.92, 95% CI [–2.80, –1.05], $p < .001$), indicating a clear distinction at this level of the ordinal scale. The same was not observed for the threshold between "Positive" and the remaining categories.

The ordinal model confirms that the raters' language background significantly influenced their fluency ratings. Bilingual raters were significantly more likely to assign positive evaluations (log-odds = 0.32, 95% CI [0.05, 0.60], $p = .023$). In contrast, no significant effect was found for the speaker's native language, as the slight increase in positive ratings for French-speaking learners was not statistically significant (log-odds = 0.15, 95% CI [–1.04, 1.34], $p = .805$). Notably, variability across speakers accounted for a substantial portion of the overall response variance, as reflected in the marginal and conditional R^2 values (R^2 marginal = 0.007; R^2 conditional = 0.215).

In sum, knowledge of an additional language appears to positively influence fluency evaluations of speech produced by foreign learners in the raters' native language. These evaluations are not affected by the speakers' native language, at least when it differs from the additional language known by the evaluators. Contrary to previous findings (Rossiter, 2009), the bilingual raters in the present study

assigned more favorable fluency ratings to L2 speakers, potentially reflecting a heightened awareness of the challenges learners encounter during the acquisition of an additional language. Interestingly, more lenient ratings may reflect heightened tolerance for disfluencies of L2 speech which is still in development, aligning with the relationship between fluency and comprehensibility highlighted in previous research (Derwing et al., 2004, 2007).

5. Conclusion

This study demonstrated that knowledge of an additional language positively influences fluency judgments of speech produced in the listener's native language by foreign learners. Given that the raters' additional language was English, a language which was unrelated to the speakers' native languages, these effects are unlikely to stem from mere linguistic similarity.

The findings suggest that the construct of "perceptual fluency in an additional language" does not depend solely on the speaker's production, as it emerges from speaker-listener interaction. These results are in line with previous findings related to other constructs in L2 speech, such as intelligibility and comprehensibility (Kennedy & Trofimovich, 2008; Albuquerque & Alves, 2017, 2020; Albuquerque, 2019; Huensch & Nagle, 2021, 2023; Trein et al., 2022, 2024). In the present study, raters with experience in an additional language were more lenient in their evaluations, assigning higher fluency scores. This may be due to their implicit ability to detect strategies used by speakers to maintain fluency, which raters then interpret as positive indicators of fluent speech. These raters may also be more empathetic toward the challenges faced by L2 learners and adjust their judgments accordingly.

One limitation of this study concerns the imbalance in the number of participants across rater groups. This reflects the inherent difficulty in recruiting self-declared monolingual participants. Future research should seek to increase the sample size for this group.

Despite this limitation, the findings have important pedagogical implications, particularly because "fluency" is a commonly used criterion in L2 oral assessments. The results underscore the need for institutions to establish clear guidelines on what characterizes fluency, especially in the case of L2 learners, who often differ from

native speakers in terms of utterance fluency markers such as speech rate, pause frequency, and repair rate. Moreover, specific fluency measures (speech rate, pause length and frequency, repairs) develop differently depending on context, input, and learner characteristics (Leonard & Shea, 2017; Hanzawa, 2021; Kostromitina & Kang, 2021). This variability highlights the importance of training raters to recognize the strategies L2 learners use to maintain fluency and to consider the learner's background when assigning ratings. Since bilingual raters appear to be more attuned to these challenges, it is essential that all raters and speech evaluators, regardless of language background, receive adequate training to understand the difficulties L2 learners face in maintaining fluency and to accurately recognize the strategies learners use to produce fluid speech. By doing so, assessments can more fairly reflect a learner's communicative ability rather than penalizing natural disfluencies that arise from the L2 acquisition process.

Finally, the present findings open several avenues for further research. One relevant direction involves investigating whether the rater's level of proficiency in their additional language affects their fluency judgments. In the current study, this variable was controlled by including only upper-intermediate and advanced L2 learners. Given that listener proficiency has been shown to influence comprehensibility and accent ratings (Trein et al., 2022, 2024), future studies should explore its role in fluency evaluations.

Another promising line of inquiry concerns the potential impact of the raters' familiarity with the speakers' native language. Such familiarity might increase fluency ratings, not only due to general bilingual experience as discussed here, but also due to increased tolerance or recognition of features associated with the speaker's foreign accent. In order to address this question, we are currently collecting data from listeners who speak Spanish or French as an additional language. However, we must highlight the methodological challenges involved in this regard, since most Brazilian learners of Spanish or French are also proficient in other languages, such as English.

In summary, this study contributes to the understanding of perceptual fluency as an emergent construct shaped by both speaker and listener. We hope the present findings help advance the discussion

on perceptual fluency as a shared construct and stimulate further research on a topic that remains underexplored in the South American academic context.

References

Albuquerque, J. I. A. de. (2019). *Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: Um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de Português Brasileiro* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/207592.

Albuquerque, J. I. A., & Alves, U. K. (2017). Compreensibilidade em L2: Uma discussão sobre o efeito da experiência do ouvinte e do tipo de meio em excertos do Português Brasileiro produzidos por um falante haitiano. *Revista X*, *12*(2), 43–64. https://doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51246.

Albuquerque, J. I. A., & Alves, U. K. (2020). Os construtos de 'inteligibilidade' e 'compreensibilidade' em dados do português brasileiro como língua adicional: Um olhar via Sistemas Dinâmicos Complexos. *Signótica*, *32*, e58214. https://doi.org/10.5216/sig.v32.58214.

Derwing, T. M. (2017). L2 fluency development. In: S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 246–259). Routledge.

Derwing, T. M., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2007). A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. *Applied Linguistics*, *29*(3), 359–380. https://doi.org/10.1093/applin/amm041.

Derwing, T. M., Rossiter, M. J., Munro, M. J., & Thomson, R. I. (2004). Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language Learning*, *54*(4), 655–679. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00282.x.

Freed, B. F., Segalowitz, N., & Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(2), 275–301. https://doi.org/10.1017/S0272263104262064.

Hanzawa, K. (2021). Development of second language speech fluency in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, *28*(3), 816–838. https://doi.org/10.1177/13621688211008693.

Huensch, A., & Nagle, C. (2021). The effect of speaker proficiency on intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish: A conceptual replication and extension of Munro and Derwing (1995a). *Language Learning*, *71*(3), 626–668. https://doi.org/10.1111/lang.12451.

Huensch, A., & Nagle, C. (2023). Revisiting the moderating effect of speaker proficiency on the relationships among intelligibility, comprehensibility, and accentedness in L2 Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(2), 571–585. https://doi.org/10.1017/S0272263122000213.

Kennedy, S., & Trofimovich, P. (2008). Intelligibility, comprehensibility, and accentedness of L2 speech: The role of listener experience and semantic context. *The Canadian Modern Language Review*, *64*(3), 459–483. https://doi.org/10.3138/cmlr.64.3.459.

Kostromitina, M., & Kang, O. (2021). The effects of ESL immersion and proficiency on learners' pronunciation development. *Frontiers in Communication*, *6*, 636122. https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.636122.

Leonard, K. R., & Shea, C. (2017). L2 speaking development during study abroad: Fluency, accuracy, complexity, and underlying cognitive factors. *The Modern Language Journal*, *101*(1), 179–193. https://doi.org/10.1111/modl.12382.

Pinget, A.-F., Bosker, H. R., Quené, H., & De Jong, N. H. (2014). Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. *Language Testing*, *31*(3), 349–365. https://doi.org/10.1177/0265532214526177.

Rossiter, M. J. (2009). Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *The Canadian Modern Language Review*, *65*(3), 395–412. https://doi.org/10.3138/cmlr.65.3.395.

Saito, K., & Hanzawa, K. (2016a). Developing second language oral ability in foreign language classrooms: The role of the length and focus of instruction and individual differences. *Applied Psycholinguistics*, *37*(4), 813–840. https://doi.org/10.1017/S0142716415000259.

Saito, K., & Hanzawa, K. (2016b). The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, *22*(4), 398–417. https://doi.org/10.1177/1362168816679.

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Routledge, New York.

Soares, L. A. A. (2015). O fenômeno pausa como pista para avaliação de fluência em Português do Brasil como segunda língua. *Brazilian English Language Teaching Journal*, *5*(2), 18-30. https://revistaseletronicas.pucrs.br/belt/article/view/19516.

Suzuki, S., & Kormos, J. (2020). Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition*, *42*(1), 143–167. https://doi.org/10.1017/S0272263119000421.

Taylor, S. (2018). Correlating speech fluency measures with speech fluency perceptions. *Language Education and Research Center Journal*, *13*, 5–21.

Thomson, R. I. (2015). Fluency. In: M. Reed & J. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 209–226). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118346952.ch12.

Trein, A. D., Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2022). Comprehensibility ratings in non-native speaker-listener binomials: Implications for NNL teaching. In: A. M. Souza, R. Garcia, & T. C. Santos (Orgs.), *Perspectivas Para o Ensino de Línguas* (Vol. 6, pp. 22–32). Edufac.

Trein, A. D., Alves, U. K., & Luchini, P. L. (2024). Accentedness perception ratings in non-native speaker-listener binomials: Analyzing the influence of proficiency. In: P. L. Luchini, U. K. Alves, & V. Innocentini (Orgs.), *Otras Cuestiones del Lenguaje: Traducción y Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (pp. 369–386). Universidade Nacional de Mar del Plata.

Vieira, F. G. M. (2024). *Complexidade, Acurácia e Fluência no desenvolvimento do Português Brasileiro como Língua Adicional: Uma análise dinâmico-complexa de um aprendiz hondurenho* [Trabalho de conclusão de curso de graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/282457.

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
Universidad Nacional de Mar del Plata
mlcuniv@gmail.com

Ricardo Paderni
Universidad Nacional de Mar del Plata
rpaderni@yahoo.com.ar

Resumen

En el ámbito de la enseñanza de la entonación del inglés como lengua extranjera, la mayoría de los manuales de pronunciación presentan los tonos nucleares —ascendente, descendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y medio suspensivo— siguiendo una secuencia fija, aunque rara vez explicitan el criterio pedagógico que fundamenta dicho orden. En consecuencia, los docentes suelen adoptar esta secuencia sin cuestionar si resulta adecuada para facilitar la adquisición de los distintos patrones entonativos. El objetivo de este estudio es analizar el grado de dificultad que experimenta un grupo de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés de una universidad argentina al producir cuatro tonos nucleares, seleccionados específicamente para esta investigación, luego de recibir instrucción basada en la secuencia propuesta en el manual de pronunciación utilizado como bibliografía obligatoria del curso. Para evaluar el desempeño de los participantes, se administró un pretest al inicio del curso y un postest al finalizarlo, en los cuales los estudiantes debieron grabar diálogos que requerían la producción de los tonos en estudio. El análisis de los datos obtenidos en el postest evidenció una falta de correspondencia entre el orden de presentación de los tonos en el manual y la dificultad real que enfrentan los estudiantes, con la excepción del tono descendente, que resultó ser el más fácil de producir. Estos hallazgos sugieren que una secuenciación basada en la complejidad, organizada según el nivel de dificultad de ejecución, podría constituir una alternativa pedagógica más eficaz, con implicancias relevantes para el diseño curricular y la enseñanza de la pronunciación en L2.

Palabras clave: entonación; tonos; inglés como lengua extranjera; hablantes de español rioplatense; enseñanza

1. Introducción

La capacidad de un hablante para comunicarse de manera clara y efectiva en una lengua extranjera o segunda lengua ha sido

ampliamente investigada en los campos de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera y como Segunda Lengua (Hymes, 1972; Ellis, 1994; Holmes, 2023). Dentro de esta línea investigativa, la enseñanza y el aprendizaje de la entonación del inglés ha sido ampliamente estudiada debido a su importancia en la transmisión del significado pragmático durante la comunicación oral entre hablantes.

La abundante bibliografía disponible ha abordado numerosos aspectos relacionados con los desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje de la prosodia del inglés en distintos contextos educativos a nivel mundial. Algunas investigaciones se han centrado en la teoría pedagógica que sustenta esta enseñanza (Shevchenko, 2015; Pickering, 2018), otras en el diseño de actividades didácticas para sistematizar el trabajo con la entonación (Bradford, 1988; Brazil, 1994; López Casoli & Paderni, 2013), y otras en las dificultades que enfrentan los estudiantes para adquirir la entonación del inglés (Windsor Lewis, 1995; Roach, 2009).

Otros estudios han abordado cuestiones como la inteligibilidad, comprensibilidad y el acento percibido en la producción oral (Derwing & Munro, 1997; Jułkowska & Cebrian, 2015; Levis et al., 2022; Trein et al., 2022). Estas investigaciones se relacionan estrechamente con aquellas que analizan las dificultades específicas que presentan los hablantes no nativos de distintas nacionalidades para identificar o producir los tonos del inglés. Entre estas nacionalidades se encuentran hablantes de finlandés (Toivanen, 2003), chino (Mok et al., 2016), polaco (Rojczyk & Porzuczek, 2017) e indonesio (Siragih & Simarmata, 2019). En esta misma línea, también se han investigado los desafíos que enfrentan los hablantes de distintas variedades del español para aprender los tonos del inglés, como es el caso del español venezolano (Backman, 1979), el español ibérico (Grabe et al., 2003; Ramírez Verdugo, 2006) y el español chileno (Ugarte Olea, 2018).

Aunque existe una amplia literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de la entonación del inglés, aún se identifican brechas de investigación que dan lugar al presente estudio. Por un lado, son escasos los trabajos realizados en el contexto de programas de formación docente en inglés en relación con la enseñanza y aprendizaje de la entonación del inglés. El trabajo de Ugarte Olea (2018), llevado a cabo con estudiantes chilenos de un profesorado de

inglés, es una de las pocas excepciones. Sin embargo, no se han encontrado investigaciones centradas específicamente en las dificultades para identificar o producir los tonos del inglés por estudiantes hispanohablantes de la variedad rioplatense en estudiantes habitantes de español rioplatense en un profesorado de inglés en Argentina.

Otro vacío importante en la literatura se relaciona con el orden o la secuencia en que se enseñan los tonos en las clases de fonética y fonología en profesorados y/o traductorados de inglés. La vasta bibliografía consultada sobre el aprendizaje de la entonación del inglés, no aborda la fundamentación teórica que justifique en qué orden o secuencia deben enseñarse los tonos. Habitualmente, las clases de entonación se desarrollan siguiendo el orden en que los tonos aparecen en los manuales de entonación, sin tener en cuenta las dificultades específicas que ciertos tonos puedan representar para hablantes de distintas nacionalidades y entre ellos los argentinos.

2. Objetivos

Dada la falta de bibliografía existente sobre cómo secuenciar los tonos del inglés como lengua extranjera en un contexto de un profesorado de inglés, este estudio tiene como propósito, por un lado, contribuir a reducir ese vacío investigativo explorando el contexto dentro de un programa de formación docente en inglés en la Argentina. Por otro lado, también busca generar una reflexión sobre la práctica docente en relación con la organización de los tonos en un curso de pronunciación, con foco en prosodia, considerando las dificultades que los estudiantes pueden enfrentar al adquirir los tonos del inglés.

La presente investigación parte de la hipótesis de que la capacidad de los estudiantes para producir los tonos del inglés puede verse obstaculizada cuando estos se enseñan en un orden que no se corresponde con el grado de dificultad que implica su producción; en este sentido, si la instrucción en entonación no se organiza teniendo en cuenta la capacidad real de los estudiantes para pronunciar cada tono, es probable que el aprendizaje resulte menos efectivo. Esta hipótesis se sustenta en los principios propuestos por Morrison et al. (2013), en particular el principio de “secuenciación por conocimiento del contenido”, que atiende a la complejidad del aprendizaje, y el

principio de “secuenciación por habilidad en la tarea”, que considera la dificultad de ejecución.

3. Contexto del estudio

Este trabajo de investigación se desarrolló con once estudiantes hablantes de español rioplatense, quienes cursaban una materia de segundo año dentro de un programa de formación docente en inglés en una universidad pública argentina. Antes de comenzar este curso y del proceso de recolección de datos, ninguno de los participantes había recibido instrucción formal sobre la entonación del inglés.

La asignatura tiene como objetivo principal fomentar el desarrollo del discurso oral de los estudiantes mediante el análisis teórico y pragmático de la entonación en inglés. Para ello, se utiliza el manual *English Intonation – An Introduction* de John Wells (2006), que aborda tres rasgos prosódicos del inglés británico estándar: tono, tonalidad y tonicidad. En este manual, los tonos se presentan y explican en el siguiente orden: descendente, ascendente, descendente-ascendente, ascendente-descendente y nivel medio suspensivo.

Tradicionalmente, la enseñanza de los tonos se realiza respetando la secuencia establecida en el manual, dentro de un periodo académico de cuatro meses. El escaso tiempo disponible para la práctica y la internalización de los contenidos abordados en el curso, sumado a las dificultades observadas en la producción de ciertos tonos, motivaron a los docentes a reflexionar sobre sus estrategias pedagógicas y a plantear las siguientes preguntas investigativas:

- ¿Cuáles son los tonos que resultan más difíciles de producir para los estudiantes?
- ¿Es necesario enseñar los tonos del inglés siguiendo un orden específico que considere el nivel de dificultad que presenta cada tono para los estudiantes?

4. Diseño y procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos etapas diferenciadas. La primera etapa consistió en administrar un pretest al inicio del cuatrimestre con el objetivo de evaluar la capacidad inicial de los estudiantes para producir tonos sin haber recibido instrucción previa sobre la entonación del inglés. Este pretest consistió en una tarea en la que se solicitó a los estudiantes leer en voz alta seis diálogos cortos en inglés

de dos intercambios cada uno utilizando cuatro tonos específicos, según la clasificación de Wells (2006): ascendente, descendente, descendente-ascendente y nivel medio suspensivo. Cada participante grabó su lectura mediante la aplicación Audacity utilizando los equipos del laboratorio de idiomas que proporciona la institución. La selección de estos tonos se basó en que son los más frecuentes en el Inglés Británico General (GBE) (Cauldwell, 2013) y por ser los que se analizan con mayor profundidad en el manual de pronunciación utilizado. Los diálogos fueron extraídos de diversos manuales didácticos sobre entonación (Brazil, 1994; Wells, 2006; Pickering, 2018). Cada tono estuvo representado en tres diálogos diferentes, presentados en un orden aleatorio para garantizar mayor fiabilidad en las respuestas de los participantes.

Para asegurar que los estudiantes comprendieran el concepto de "tono" y pudieran producir los diferentes tonos antes de realizar la tarea, el docente modeló brevemente cada tono sin utilizar palabras, sino tarareando las curvas melódicas correspondientes. Posteriormente, se entregó a los alumnos una hoja de trabajo con los guiones de los diálogos que debían leer en voz alta y grabar. Se indicaba en cada diálogo los tonos que los estudiantes debían producir. Dado que los participantes no contaban con conocimientos previos sobre entonación ni estaban familiarizados con la taxonomía de Wells, se optó por adaptar los términos utilizados para describir los tonos a expresiones sencillas que facilitaran su comprensión: "la voz sube", "la voz baja", "la voz baja y luego sube" y "la voz se mantiene estable". Al finalizar las grabaciones, los estudiantes subieron sus audios grabados a una carpeta en Google Drive confeccionada para tal efecto.

La tercera etapa del estudio consistió en un postest aplicado al final del cuatrimestre, luego de que los estudiantes recibieran instrucción sobre los tonos siguiendo el método habitual sugerido por el manual de pronunciación empleado. Es decir, los docentes presentaron los tonos en el orden en el que aparecen en el manual empleado. El objetivo de esta fase fue evaluar el impacto de la intervención pedagógica. El procedimiento fue idéntico al del pretest: los estudiantes leyeron y grabaron nuevamente los mismos diálogos, produciendo los tonos solicitados. Una vez recogidos los datos, se

realizó un análisis cuantitativo descriptivo para interpretar los resultados obtenidos.

5. Resultados

En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en el postest, expresados en porcentajes de errores en la producción de cada tono. Esta información contribuye a responder la primera cuestión planteada en la investigación, orientada a determinar si algunos tonos resultaban más complejos de producir para los estudiantes que otros.

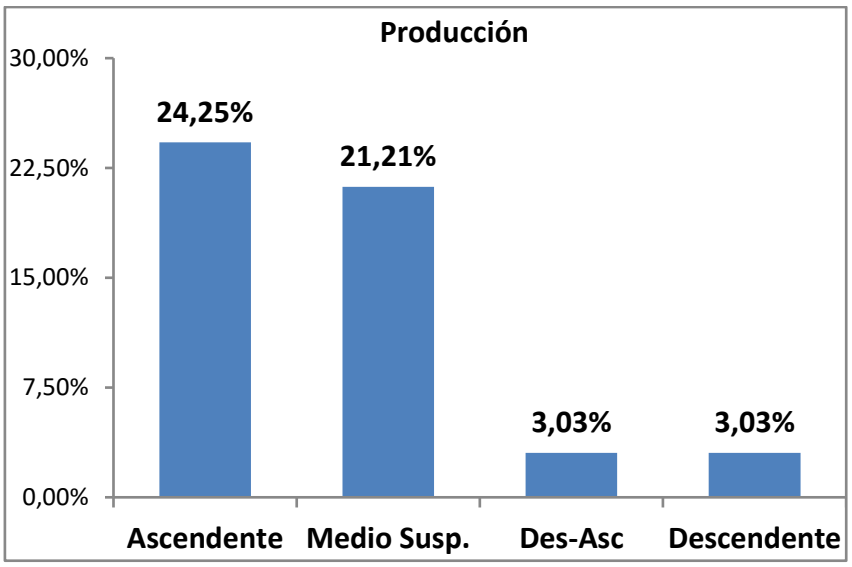


Figura 1: Porcentaje de errores por tono en postest.

Como se observa en la Figura 1, los resultados del postest revelan diferencias notables en la dificultad que los estudiantes tuvieron al producir los distintos tonos. El tono ascendente presentó el porcentaje más alto de respuestas incorrectas, con un 24,25%, seguido por el tono medio suspensivo, con un 21,21%. Estos datos sugieren que estos dos tonos fueron los más difíciles de producir para los estudiantes, lo que podría indicar que sus características acústicas o funciones comunicativas resultan más complejas o menos familiares.

Por otro lado, tanto el tono descendente-ascendente como el tono descendente registraron un porcentaje de error menor (3,03% cada uno). Esto indicaría que estos dos tonos fueron más fáciles de

producir, lo que podría deberse a que son más frecuentes, más marcados auditivamente, o a que los estudiantes ya estaban más familiarizados con ellos antes del postest como resultado de la instrucción recibida. Estos resultados sugieren que hay tonos que representan un mayor desafío para este grupo de estudiantes, particularmente el tono ascendente y el medio suspensivo.

La Tabla 1 muestra una comparación entre el orden en el que Wells (2006) presenta los tonos en su manual y los resultados del postest, organizados desde el tono que resultó más sencillo de producir por los participantes hasta el más complejo.

ORDEN SEGÚN WELLS (2006)	**ORDEN DE TONOS DESDE EL MÁS SENCILLO SEGÚN POSTEST**
Descendente	Descendente / Descendente-Ascendente 3,03% de error
Ascendente	-----
Descendente-Ascendente	Medio Suspensivo 21,22% de error
Medio Suspensivo	Ascendente 24,24%

Tabla 1: Resultados del postest en orden de complejidad.

Como se puede observar en la Tabla 1, el tono descendente fue uno de los más fáciles de producir por los estudiantes, lo cual coincide con el primer lugar en el orden de presentación en el manual de Wells (2006). Esto sugiere que la introducción temprana de este tono, tal como está previsto en el manual, podría ser adecuada para este grupo de estudiantes. Asimismo, el tono descendente-ascendente también presentó un bajo porcentaje de errores, aunque Wells lo introduce en tercer lugar. Debido a su facilidad de producción, parecería ser adecuado mantenerlo en una posición temprana en la secuencia pedagógica para este grupo de estudiantes.

Por otro lado, el tono medio suspensivo y el tono ascendente fueron los más difíciles de producir por los estudiantes, a pesar de que el ascendente ocupa en segundo lugar en la secuenciación propuesta por Wells, y el medio suspensivo se presenta en último lugar. Esta información sugiere que ambos requieren de una atención didáctica especial y, posiblemente, más tiempo de práctica y exposición. Además, la instrucción más temprana en el caso del tono ascendente o la instrucción más dilatada en el caso del tono medio suspensivo, según Wells, podría no ser la más adecuada.

Aunque los datos no arrojan resultados definitivos, se podría inferir que presentar los tonos siguiendo estrictamente el orden del manual, sin considerar las dificultades específicas de este grupo de estudiantes para distinguirlos, pudo haber afectado negativamente su capacidad de producción. Enseñar los tonos sin adaptar el orden a las necesidades reales de los estudiantes pudo haber dificultado el desarrollo de una competencia efectiva para producirlos, al menos en este grupo de hablantes de español rioplatense.

Por tanto, el principal reto pedagógico sería detectar previamente los tonos que presentan mayor dificultad para los estudiantes, con el fin de diseñar una secuencia de enseñanza más adecuada y eficaz. Para obtener datos de mayor validez estadística, sería necesario replicar el estudio con más participantes y diferentes grupos, lo que permitiría determinar si los problemas identificados se repiten de manera sistemática en hispanohablantes de la misma variedad.

6. Conclusiones e implicancias pedagógicas

La presente investigación puso en evidencia una cierta discrepancia entre el orden en que se enseñan los tonos del inglés según un manual destinado a la enseñanza de la pronunciación de esta lengua y las verdaderas dificultades que los estudiantes enfrentan al intentar producirlos. De acuerdo con los resultados obtenidos, los tonos descendente y descendente-ascendente fueron por igual los más fáciles de producir para este grupo de estudiantes, a diferencia de los otros dos tonos evaluados. En consecuencia, se recomienda analizar, previo a la instrucción, las dificultades particulares en la producción de los tonos del grupo particular de estudiantes con los que el docente deberá trabajar; de esta manera se podrá adecuar la secuenciación de enseñanza de los tonos de forma más conducente al aprendizaje.

Los datos recogidos subrayan la necesidad de que los docentes analicen críticamente la bibliografía utilizada en clase y reflexionen sobre las dificultades lingüísticas de sus alumnos, adaptando sus prácticas pedagógicas a las necesidades reales de aprendizaje. En este sentido, aplicar un enfoque basado en el análisis de necesidades — como sugiere Nunan (1988) — puede favorecer una secuenciación más efectiva de los contenidos y facilitar mejores resultados de aprendizaje.

Según los principios de la progresión didáctica propuesta por Morrison et al. (2013), sería más eficaz iniciar la enseñanza con contenidos más sencillos antes de abordar los más complejos. Esta estrategia permite que los conocimientos básicos sirvan de base para la adquisición gradual de habilidades más avanzadas, en línea con la teoría del andamiaje de Vigotsky (1978).

Además, debido a la escasez de investigaciones que aborden específicamente la enseñanza de los tonos del inglés, siguiendo una secuenciación particular, resulta pertinente considerar las necesidades lingüísticas de los estudiantes dentro del contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Si bien existen numerosos estudios sobre las dificultades de identificación y producción tonal en estudiantes no nativos del inglés, no hay investigaciones que analicen la conveniencia de organizar la enseñanza de los distintos tonos en función del bagaje lingüístico específico de los estudiantes y de sus dificultades o preferencias.

Este estudio también destaca la importancia de que los docentes realicen investigaciones en su propia aula. Como señalan Hill y Flynn (2006), ya no es suficiente con apoyarse únicamente en la experiencia o en las buenas prácticas conocidas. La investigación-acción llevada a cabo por los propios profesores permite tomar decisiones más fundamentadas sobre materiales y metodologías, lo que a su vez favorece una mejor comprensión de sus grupos de alumnos y una enseñanza más alineada con sus necesidades reales (Burns, 2025).

Una actividad como el pretest descrita en este estudio, aplicada al comenzar el curso, podría contribuir a detectar con mayor precisión las dificultades y necesidades lingüísticas específicas de los hablantes del español rioplatense. A su vez, al finalizar el curso, un postest permitiría evaluar si la secuenciación de los tonos aplicada a lo largo del curso facilitó el aprendizaje o no. Esta decisión brindaría una base

más sólida para organizar los contenidos del curso, en lugar de seguir ciegamente el orden propuesto por los manuales de pronunciación, sin realizar un análisis crítico previo. De esta manera, los docentes podrían ajustar su práctica, considerando los desafíos lingüísticos que sus estudiantes enfrentan al aprender los tonos del inglés.

No obstante, se reconoce la necesidad de continuar profundizando en esta línea de investigación para que los resultados obtenidos aquí alcancen validez significativa. Es necesario complementar este estudio con nuevos datos que confirmen las tendencias observadas. También se requiere investigar si una secuenciación basada en la dificultad percibida por los estudiantes al inicio del curso puede realmente mejorar la producción de los tonos. Así se podrían comparar dos enfoques: uno que siga el orden propuesto por los manuales de pronunciación, y otro que organice y presente los tonos según el nivel de dificultad que representan para los alumnos. Esto permitiría fundamentar con mayor claridad cuál es el orden más efectivo para enseñar este aspecto suprasegmental.

En suma, la enseñanza de la entonación del inglés plantea desafíos pedagógicos que, con frecuencia, no reciben la atención ni el tratamiento didáctico necesarios en los cursos de pronunciación dentro de la formación docente en fonética y fonología. La falta de estudios sobre la secuenciación del contenido entonativo, especialmente en el contexto argentino, ha llevado a que las decisiones pedagógicas se apoyen más en la intuición o prácticas tradicionales, que en criterios fundamentados en la evidencia. Por ello, profundizar en la investigación sobre la secuenciación de los tonos en este contexto puede incentivar una reflexión crítica por parte de los docentes e investigadores y contribuir al diseño de experiencias de enseñanza y aprendizaje más efectivas y ajustadas a las necesidades reales de los estudiantes.

Referencias

Backman, N. (1979). Intonation errors in second-language pronunciation of eight Spanish-speaking adults learning English. *Interlanguage Studies Bulletin 4*(2), 239-265.

Bradford, B. (1988). *Intonation in Context*. Cambridge University Press.

Brazil, D. (1994). *Pronunciation for Advanced Learners of English*. Cambridge University Press.

Burns, A. (2025). In-service teacher education and action research. In: A. Burns & D. Kenan (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Teacher Action Research.* (pp. 307-317). Taylor & Francis Group.

Cauldwell, R. (2013). *Phonology for Listening*. Speech Action.

Derwing, T., & Munro M. (1997). Accent, intelligibility, and comprehensibility; Evidence from four L1s. *Studies in Second Language Acquisition, 20*(1), 1-6. https://doi.org/10.1017/S0272263197001010

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford University Press.

Grabe, E., Rosner, B., García Albea, J., & Zhou, X. (2003). Perception of English intonation by English, Spanish and Chinese listeners. *ICPhS-15*, 763-766.

Hill, J. & Flynn, K. M. (2006). *Classroom Instruction that Works with English Language Learners*. ASCD.

Holmes, P., & Corbett, J. (2023). *Critical Intercultural Pedagogy for Difficult Times: Conflict, Crisis, and Creativity.* Routledge.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings.* (pp. 269-293). Penguin.

Jułkowska, I. A., & Cebrian, J. (2015). Effects of listener factors and stimulus properties on the intelligibility, comprehensibility and accentedness of L2 speech. *Journal of Second Language Pronunciation, 1*(2), 211–237. https://doi.org/10.1075/jslp.1.2.04jul

Levis, M., Derwing, T. M., & Munro, M. (Eds.). (2022). *The Evolution of Pronunciation Teaching and Research - 25 Years of Intelligibility, Comprehensibility, and Accentedness*. John Benjamins Publishing Company.

López Casoli, M., & Paderni, R. (2013). Using authentic materials in the intonation classroom. In: J. Przedlacka, J. Maidment, & M. Ashby (Eds.), *Proceedings of the Phonetics Teaching and Learning Conference*. (pp. 63-65). University College London.

Mok, P., Yin, Y., Setter, J., & Noor, M. N. (2016). Assessing knowledge of English intonation patterns by L2 speakers. *Speech Prosody 2016*, 543-547. https://doi.org/10.21437/speechprosody.2016-111

Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K., & Kemp, J. E. (2013). *Designing Effective Teaching.* (7ª ed.). Wiley.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum - A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

Pickering, L. (2018). *Discourse Intonation: A Discourse Pragmatic Approach to Teaching the Pronunciation of English.* The University of Michigan Press.

Ramírez Verdugo, D. (2006). A study of intonation awareness and learning in non-native speakers of English. *Language Awareness, 15*(3), 141-159. https://doi.org/10.2167/la404.0

Roach, P. (2009). *English Phonetics and Phonology* (4ª ed.). Cambridge University Press.

Rojczyk, A., & Porzuczek, A. (2017). Discrimination of English tone contours by Polish learners. *Lingüística Silesiana, 38,* 53-66.

Saragih, D. Y., & Simarmata, H. M. P. (2019). The students' difficulties in using English intonation at Business Indonesia Murni Sadar Polytechnic. *Journal EK&BI, 2,* 155-166. https://doi.org/10.37600/ekbi.v2i1.89

Shevchenko, O. G. (2015). Sociolinguistic perspective on teaching English intonation for adult learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 200, 607-613. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.045

Toivanen, J. (2003). Tone choice in the English intonation of proficient non-native speakers. *Phonum, 9*, 165-168.

Trein, A. D., Alves U. K., & Luchini, P. L. (2022). Comprehensibility ratings in non-native speaker-listener binomials: implications. In: A. M. de Sousa, R. Garcia, & T. C. dos Santos (Eds.), *Perspectivas para o Ensino de Línguas, vol. 6* (pp.21-32). EDUFAC.

Ugarte Olea, M. S. A. (2018). The effectiveness of the instruction of the intonation of English implications to L1 Spanish trainee teachers. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura, 29*(2), 399-414.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation - An Introduction*. Cambridge University Press.

Windsor Lewis, J. (1995). The teaching of English intonation. In: J. Windsor Lewis (Ed.), *Studies in General and English Phonetics: Essays in Honour of Professor J. D. O'Connor.* (pp. 288-297). Routledge.

Recursos tecnológicos en la didáctica de la prosodia: propuestas para el aprendizaje del acento nuclear en inglés

Blázquez, Bettiana Andrea
Universidad Nacional del Comahue
bettiana.blazquez@fadel.uncoma.edu.ar

Arana, Valeria Fernanda
Universidad Nacional del Comahue
valeria.arana@fadel.uncoma.edu.ar

Lagos, Israel Ramiro
Universidad Nacional del Comahue
ramiro.lagos@fadel.uncoma.edu.ar

Resumen

Uno de los rasgos centrales al momento de lograr una comunicación efectiva es el correcto emplazamiento del acento nuclear, ya que este señala al elemento más informativo dentro de la frase entonativa. El aprendizaje de este aspecto prosódico resulta problemático para estudiantes de inglés cuya lengua materna es el español, debido a las diferencias entre ambos idiomas en cuanto a la ubicación del acento nuclear. Este artículo tiene como objetivo compartir actividades y herramientas tecnológicas para fortalecer el aprendizaje del emplazamiento del acento nuclear en inglés, especialmente orientadas a alumnos de profesorado y traductorado de inglés. En las guías didácticas propuestas, se resalta la importancia de una enseñanza explícita focalizada en la forma que fomente la conciencia metacognitiva. Asimismo, se destaca la relevancia de trabajar este aspecto prosódico en diversos contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, integrando recursos digitales y estrategias reflexivas para mejorar la percepción, la producción oral y la interpretación del sistema entonativo del inglés en situaciones reales de comunicación.

Palabras clave: localización del acento nuclear; actividades prácticas y recursos tecnológicos; instrucción explícita; conciencia metacognitiva

1. Introducción

La ubicación del acento nuclear es uno de los aspectos más importantes al momento de lograr una comunicación exitosa. Debido a las diferencias sustanciales que existen entre las lenguas germánicas y románicas respecto a la localización del núcleo, este rasgo resulta particularmente problemático para los estudiantes de inglés como lengua extranjera cuya lengua materna es el español.

Este trabajo tiene la finalidad de compartir una serie de actividades y herramientas tecnológicas conducentes a fortalecer el aprendizaje de la ubicación del acento nuclear en inglés por parte de alumnos avanzados de fonética y fonología del profesorado y traductorado en inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue. La selección y el diseño de estos recursos didácticos surge no sólo de nuestra propia experiencia áulica, sino también de la consideración de estudios teóricos sobre las diferencias acerca del emplazamiento del núcleo entre el inglés y el español (Ortíz Lira, 1998; Ladd, 2008; Estebas Vilaplana, 2009; Hualde, 2014). Asimismo, se fundamenta en trabajos de investigación que hemos sustanciado hasta el momento (Blázquez et al., 2015, 2016; Lagos et al., 2021), constatando que la instrucción explícita de la ubicación del acento nuclear en inglés redunda en una mejora en la producción oral.

Las actividades y herramientas presentadas en este trabajo tienen el objeto de fomentar el desarrollo de una conciencia metacognitiva acerca de cómo percibir, producir e interpretar el significado provisto por este rasgo prosódico. En este sentido, son varios los autores que destacan la importancia de la enseñanza explícita de rasgos de una lengua extranjera que estimule la atención intencional, la concientización y la reflexión por parte del alumno para lograr una internalización eficiente (Schmidt, 1990; Iruela, 2007). En cuanto al aprendizaje de la pronunciación de una lengua meta, Celce-Murcia et al. (2010) postulan que la enseñanza centrada en la forma es fundamental. En consecuencia, las actividades y herramientas propuestas se alinean con este marco conceptual. Se espera que este abordaje fortalezca la formación de futuros docentes y traductores, ayudando a integrar la atención consciente a la prosodia en contextos de clase y, de manera más amplia, en su desarrollo profesional.

2. Marco teórico

2.1. El acento nuclear en inglés y en español

En el aprendizaje de la pronunciación del inglés como lengua extranjera, una de las habilidades fundamentales es la correcta ubicación del acento nuclear. El núcleo, desde un punto de vista fonético, se refiere a la sílaba que recibe la máxima prominencia en una unidad entonacional (Crystal, 2008). Desde una perspectiva pragmática, el núcleo cumple la función de destacar al elemento más relevante dentro de una frase (Wells, 2006).

En líneas generales, el inglés recurre al desplazamiento del núcleo para indicar foco sobre distintos constituyentes de la frase entonativa, es decir, el hablante manipula este aspecto prosódico para estructurar la información en el discurso (Wichmann, 2015). Cuando el foco está puesto sobre la totalidad de la información en una frase (foco amplio), el núcleo suele ubicarse sobre la última palabra de contenido siguiendo la regla NUP (Núcleo en la Última Palabra) o LLI (*Last Lexical Item*) en la terminología inglesa. En el ejemplo 1, toda la información de la frase: "They adopted a dog" se encuentra en foco y el núcleo se ubica sobre la última palabra de contenido "dog".

(1) A: What happened? B: | They adopted a <u>DOG</u>.|

Existen, sin embargo, excepciones a la regla NUP, en las cuales el núcleo se ubica en una palabra anterior a la última, como ocurre con ciertas frases adverbiales de tiempo y lugar en posición final, que suelen ser desacentuadas aún transmitiendo información nueva e importante, tal como se puede observar en el ejemplo 2.

(2) A: What happened? B: | They adopted a <u>DOG</u> yesterday.|

En el caso de frases que contienen información nueva e información dada (foco restringido), el núcleo se ubica en la porción de la frase que transmite información relevante en función del propósito comunicativo, mientras que la información repetida y/o poco informativa tiende a ser desacentuada. De esta manera, el desplazamiento del núcleo permite señalar el foco informativo, y distintas palabras pueden llevar el acento nuclear, modificando el significado del enunciado. Esta variación en la ubicación del núcleo

puede observarse en los ejemplos 3, 4 y 5, en los cuales distintos patrones de acentuación generan interpretaciones informativas diversas.

(3) They adopted a PUPPy yesterday. (no un perro adulto)
(4) They aDOPTed a puppy yesterday. (no lo compraron)
(5) THEY adopted a puppy yesterday. (no otra familia)

En cuanto al español, la posición del acento nuclear es prácticamente fija (Hualde, 2014). Esta lengua es menos flexible y ubica regularmente al núcleo en la última palabra de contenido de la frase entonativa (Vallduví, 1992; Ladd, 2008). Según Hualde (2014), el acento nuclear en español generalmente recae en la última palabra de contenido de la frase entonativa, independientemente de su estatus informativo. Así se ilustra en los ejemplos 6 y 7.

(6) A: ¿Qué novedades hay? B: Adoptaron un peRRIto.
(7) A: ¿Qué novedades hay? B: Adoptaron un perrito aYER.

Este autor también menciona que en casos de énfasis (foco restringido) es posible ubicar al acento nuclear en una palabra no final, como se puede apreciar en el ejemplo 8.

(8) A: ¿Qué adoptaron ayer? B: Adoptaron un peRRIto ayer.

Sin embargo, el español normalmente se vale de recursos sintácticos para la estructuración informativa, es decir, lo característico del español no es desplazar al acento nuclear a una posición no final, sino cambiar el orden de las palabras para indicar foco o relevancia pragmática. Así, el constituyente en foco se mueve a la posición final de la frase, tal como se puede observar en el ejemplo 9.

(9) A: ¿Qué adoptaron ayer? B: Ayer adoptaron un peRRIto.

En síntesis, el dominio de la ubicación del acento nuclear es crucial para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, impactando directamente en la claridad y efectividad comunicativa del hablante.

En el caso de estudiantes argentinos de este idioma como lengua extranjera, este aspecto prosódico suele resultar particularmente problemático, tanto a nivel perceptivo como productivo, especialmente en aquellos contextos en los que las reglas de acentuación del español difieren de las de la lengua meta.

2.2. Tecnología y la enseñanza de la pronunciación

En las últimas décadas, el avance sostenido de la tecnología digital ha ampliado significativamente las oportunidades de aprendizaje, permitiendo acceder a recursos educativos en cualquier momento y desde cualquier lugar. El desarrollo de plataformas en línea, programas especializados, aplicaciones para computadoras y dispositivos móviles, junto con herramientas basadas en inteligencia artificial (IA), ha dado lugar a entornos de estudio más flexibles, interactivos y ajustados a las necesidades de los usuarios.

En el ámbito de la pronunciación de lenguas extranjeras, la tecnología ha desempeñado un papel central a lo largo del tiempo, desde dispositivos tempranos como el fonógrafo hasta herramientas contemporáneas impulsadas por IA (Hincks, 2015). Diversos autores han analizado los efectos de estas tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación. Edmett et al. (2024) muestran que las herramientas de IA mejoran las habilidades orales, mientras que Liu y Hung (2016) evidencian que la visualización del tono mediante espectrogramas favorece los patrones de entonación en estudiantes taiwaneses. Dizon y Tang (2020) destacan que asistentes de voz como Alexa pueden funcionar como interlocutores que impulsan la fluidez y amplían el vocabulario. De manera similar, Kazu y Kuvvetli (2023) reportan mejoras en la articulación de vocales y consonantes, además de una mayor retención léxica, entre aprendientes turcos que utilizaron modelos de pronunciación apoyados por IA. A su vez, Pennington y Rogerson-Revell (2019) y Reed (2023) afirman que la enseñanza mediada por herramientas digitales aporta beneficios pedagógicos adicionales, tales como el aumento de la motivación, el fortalecimiento de la conciencia sobre distintos aspectos de la pronunciación y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Además, estos recursos, al diversificar los modos de presentación de la información, permiten actividades lúdicas y multisensoriales que atienden distintos estilos de aprendizaje —visual, auditivo,

lectura/escritura y kinestésico— tal como proponen Fleming y Mills (1992). En conjunto, estos aportes muestran cómo la tecnología —tanto en su forma general como en aplicaciones basadas en IA— ha ampliado y transformado las posibilidades para enseñar y practicar la pronunciación en entornos más dinámicos y atractivos. No obstante, su efectividad depende, como advierten Rogerson-Revell (2021), Vančová (2023), y Lima y Wallace (2024), de una integración pedagógica sólida y del acompañamiento docente que permita convertir el atractivo inicial en aprendizajes significativos.

En función de estos aportes teóricos, resulta relevante considerar de qué manera estos avances tecnológicos pueden aplicarse en contextos educativos concretos. En este escenario, el presente trabajo pretende constituir un aporte más al análisis del uso de la tecnología en la educación. La siguiente sección describe el contexto institucional específico y las características de los estudiantes involucrados, así como la metodología adoptada para el diseño de actividades mediadas por tecnología orientadas a favorecer el aprendizaje de un aspecto particular de la pronunciación: el acento nuclear tonal.

3. Contexto y metodología empleada

El presente trabajo se sitúa en el marco de la formación de estudiantes avanzados de Fonética y Fonología del Profesorado y del Traductorado en Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional del Comahue. Dado que estos futuros profesionales requieren desarrollar competencias sólidas tanto en la producción oral como en el análisis de fenómenos prosódicos, la incorporación de actividades mediadas por tecnología adquiere especial relevancia en su trayectoria académica. El uso de recursos digitales no solo amplía las oportunidades de práctica focalizada y autónoma, sino que también fortalece su preparación profesional al acercarlos a herramientas y metodologías que podrán integrar en sus propias prácticas de enseñanza y traducción en un futuro.

En este marco se desarrollaron las guías didácticas que constituyen el eje central de este trabajo. El diseño de dichas guías se fundamenta en los principios de la instrucción basada en la forma (*Form-Focused Pronunciation Instruction*, FFI), enfoque que ha adquirido un papel central en la enseñanza de la pronunciación en las últimas décadas.

Basada en aportes provenientes de la Adquisición de Segundas Lenguas (Schmidt, 1990, 2001; Ellis, 2005; Cintrón-Valentín & Ellis, 2016), la FFI propone dirigir la atención de los aprendientes hacia rasgos de la lengua meta que podrían pasar inadvertidos en condiciones de aprendizaje no guiadas. En esta línea, Rogerson-Revell (2011) sostiene que la instrucción explícita favorece el desarrollo del *noticing*, permitiendo a los aprendientes reconocer la diferencia entre el *input* recibido y su propia producción. Este enfoque amplía y enriquece las prácticas tradicionales centradas en la mera escucha y repetición de frases aisladas, al promover un análisis consciente del comportamiento del acento nuclear. De este modo, favorece su identificación y producción adecuadas, tal como señalan Reed y Michaud (2015).

Las actividades y herramientas tecnológicas propuestas en este trabajo buscan, precisamente, estimular la atención focalizada de los estudiantes, guiándolos hacia un análisis consciente de la ubicación del acento nuclear, su función discursiva y las reglas que regulan su comportamiento. De acuerdo con los lineamientos de Celce-Murcia et al. (2010) y Pennington y Rogerson-Revell (2019), los recursos seleccionados se orientan al desarrollo de una conciencia metacognitiva que favorezca la percepción, la producción y la interpretación efectiva del acento nuclear en inglés tanto dentro como fuera del aula.

La siguiente sección presenta en detalle cada una de las guías didácticas diseñadas, describiendo sus lineamientos generales, objetivos, la secuenciación de actividades y la integración de herramientas tecnológicas utilizadas.

4. Descripción de actividades y recursos tecnológicos

Las actividades diseñadas se organizan en cuatro guías didácticas cuyo propósito principal es ofrecer oportunidades de práctica basadas en los contenidos teóricos trabajados en clase: las características fonéticas del acento nuclear, su función en el discurso y su ubicación dentro de la unidad entonativa. Cada guía presenta actividades estructuradas de acuerdo con el nivel de autonomía que se requiere del estudiantado, avanzando de instancias guiadas hacia tareas que promueven decisiones más independientes. En términos de progresión pedagógica, las primeras actividades se focalizan en la

identificación y ubicación del acento nuclear en frases aisladas, lo cual permite un acercamiento controlado y consciente al fenómeno. Posteriormente, las guías avanzan hacia la integración del acento nuclear en fragmentos discursivos más amplios, favoreciendo la transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones comunicativas de mayor complejidad. Las guías didácticas integran herramientas digitales y estrategias reflexivas que pueden ser adaptadas a distintos contextos educativos. En definitiva, estas secuencias no pretenden ser rígidas, sino mostrar la flexibilidad y adaptabilidad de las guías a distintos grupos, necesidades y escenarios educativos, así como el potencial que ofrecen diversos recursos tecnológicos para enriquecer el proceso de aprendizaje.

4.1. Guía didáctica 1

La primera guía didáctica desarrolla el juego denominado **Giftionary**, el cual tiene el objetivo de afianzar los conceptos discutidos sobre las excepciones a la regla NUP. En primer lugar, se lleva a cabo un ejercicio de activación de conocimientos previos. Puntualmente, consiste en mostrar un gif animado, creado previamente por el docente, acompañado por tres frases que podrían representar dicho dibujo. Los alumnos deben identificar la excepción a la regla NUP a la que las frases hacen referencia. Como se puede observar en la imagen 1, el gif representa a las tres frases "*The KETtle's boiling*", "*The WATer's boiling*" y "*The KETtle's whistling*". La excepción a la regla NUP en este caso sería oraciones de evento (*event sentences*, en inglés), enunciados típicamente formados por un sujeto no pronominal seguidos de un verbo intransitivo. A pesar de estar en foco amplio, es decir que toda la información es nueva, el acento nuclear se ubica sobre el sustantivo y no sobre el verbo en posición final.

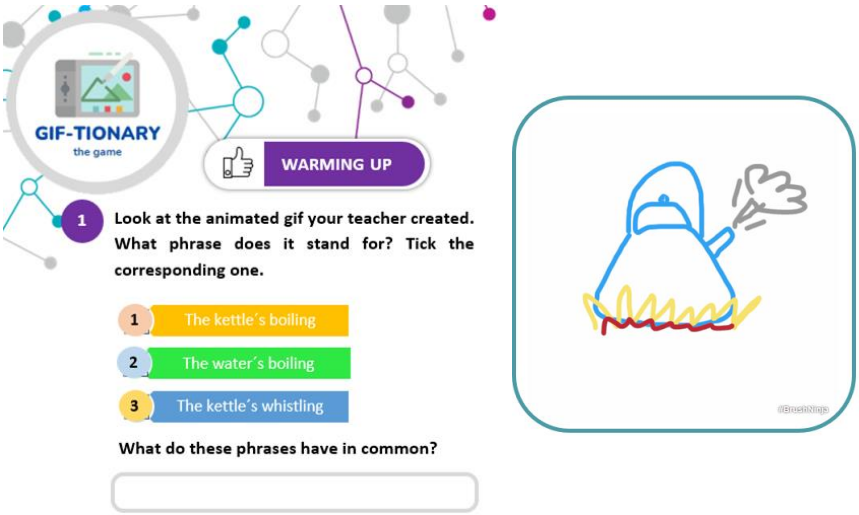


Imagen 1: Captura del gif animado proyectado a los estudiantes como parte de la actividad preliminar. También se observa una vista de la hoja de trabajo que los alumnos completan durante este ejercicio inicial.

Gif-tionary se divide en dos etapas. En la primera fase, "*Getting Ready*", los alumnos trabajan de a dos. Luego de ver un video tutorial que les enseña a crear las animaciones, cada par recibe dos frases que presentan excepciones a la regla NUP, crean dos gifs animados con la aplicación *Brush Ninja* (Binary Moon, 2025) y los envían al docente a través de la plataforma *Moodle* (Moodle Pty Ltd., 2025). La segunda fase, "*Let's Play!*", consiste en compartir las distintas producciones en clase jugando en dos equipos. El objetivo de este ejercicio es no sólo reconocer las frases representadas por los distintos gifs, sino también producir los patrones acentuales correctos. Las frases asignadas se encuentran en el material teórico, por lo que en el momento del juego los alumnos pueden recurrir a dicho material para identificarlas. En la Imagen 2 se presenta una selección de las frases que fueron proporcionadas a los estudiantes del profesorado y traductorado de inglés, junto con capturas de algunos de los gifs que ellos mismos elaboraron a partir de dicho material.

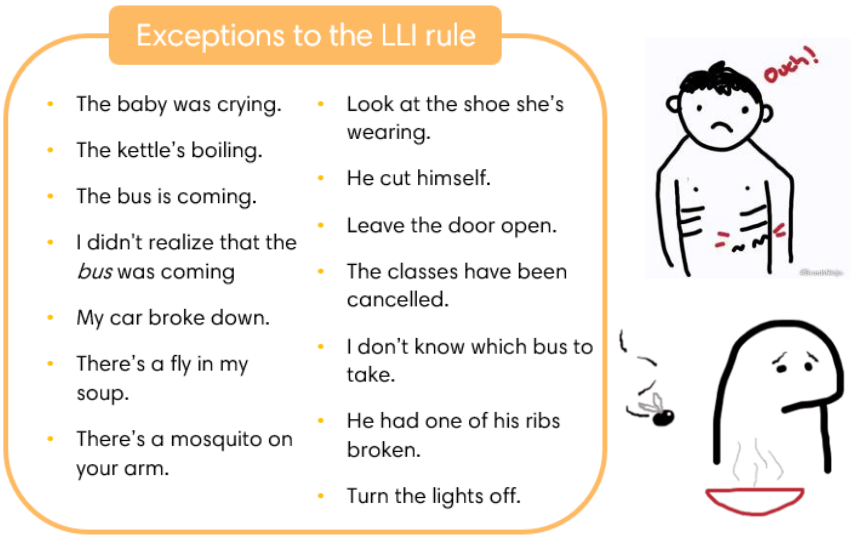


Imagen 2: Frases que ilustran excepciones a la regla NUP empleadas por nuestros alumnos para crear un gif animado. Se muestran capturas de dos de los gifs diseñados por los estudiantes: *"He had one of his RIBS broken"* y *"There's a FLY in my soup"*. Ambos ejemplos presentan enunciados con foco amplio y acento nuclear desplazado a una palabra de contenido anterior a la final.

Cabe aclarar que esta lista no es exhaustiva y puede ser adaptada a las necesidades de cada grupo. Para esta tarea en particular, utilizamos la herramienta de edición en línea *Brush Ninja* (Binary Moon, 2025), aunque existen otras alternativas gratuitas como la plataforma web *Drawisland* (DrawIsland, 2025) o la aplicación móvil *PicsArt* (PicsArt, 2025).

5.2. Guía didáctica 2

La segunda guía didáctica comprende la actividad denominada **Tech Talk: Nucleus Placement Edition**, la cual consiste en perfeccionar el uso de excepciones a la regla NUP de manera contextualizada. Esta vez, los alumnos trabajan en grupos de 3 o 4 personas y deben crear un *podcast* cuya temática central es la tecnología. Inicialmente, se realiza un ejercicio de activación de conocimiento previo relacionado con el tópico a abordar. Para tal fin, se comparten una serie de imágenes (ver imagen 3) que destacan tanto las ventajas como las desventajas del uso de la tecnología.



Imagen 3: Ejercicio de activación de conocimiento previo acerca de las ventajas y desventajas con respecto al uso de la tecnología.

A continuación, cada grupo elige una entre 10 preguntas propuestas por el docente con el fin de conformar los distintos episodios del *podcast*. Cada pregunta se centra en un aspecto específico del uso de la tecnología y su impacto en la vida de los seres humanos, por ejemplo "¿La tecnología nos acerca o nos aleja?", "¿Qué rol juega la tecnología en la educación?" o "¿Las aplicaciones de citas están haciendo más fácil o más difícil encontrar conexiones significativas?". El listado completo de las preguntas puede observarse en la imagen 4.

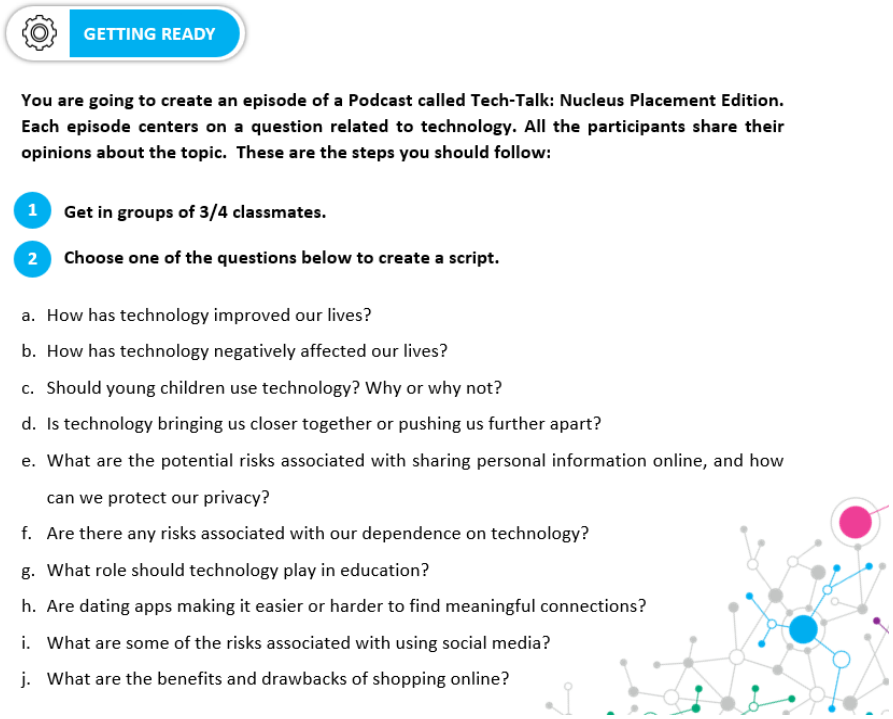


Imagen 4: Conjunto de preguntas orientadoras que los grupos de estudiantes utilizarán para desarrollar el guión del episodio del *podcast*.

A partir de este punto, cada grupo elabora su propio guión, el cual podría incluir una introducción común para todos, la presentación de los participantes y un desarrollo argumentativo que no exceda las 150 palabras. El texto debe incorporar tres ejemplos de excepciones a la regla NUP, que son asignadas aleatoriamente por el profesor. Con el fin de facilitar la redacción del guión y permitir que los estudiantes concentren su atención en el aspecto prosódico trabajado, se permite el uso de herramientas de IA, tales como ChatGPT (OpenAI, 2025), Copilot (Microsoft Corporation, 2025) o Perplexity (Perplexity AI, Inc., 2025). Es decir, los alumnos pueden solicitar a la IA la generación de un texto que reúna todas las características requeridas para esta actividad, como por ejemplo el número de palabras, la cantidad de hablantes y las frases que integren las excepciones a la regla NUP que deben incorporar. En la Imagen 5 se presenta un ejemplo de una instrucción proporcionada a la IA, junto con el texto generado a partir de ella.

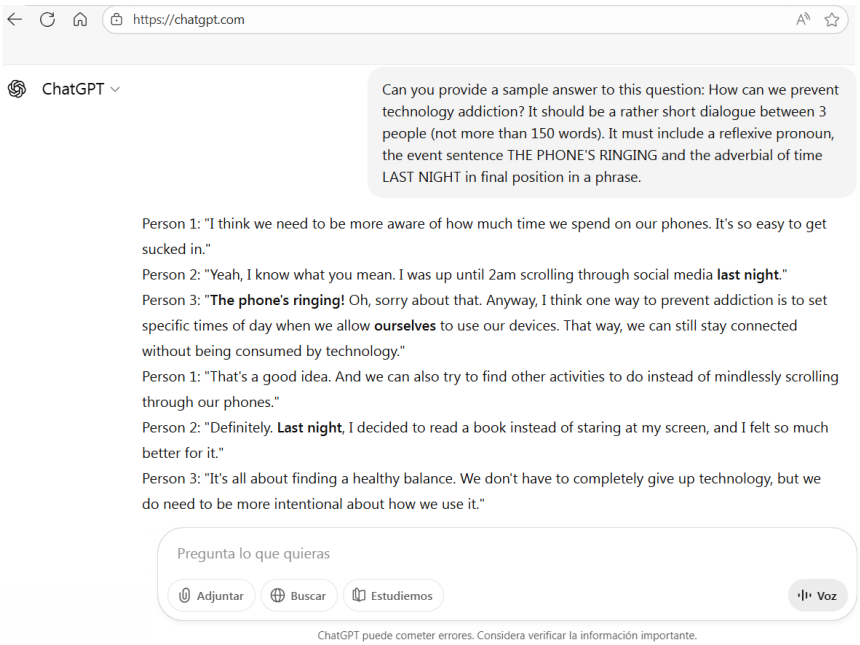


Imagen 5: Ejemplo de una interacción con la IA que muestra la instrucción ingresada por los alumnos y el texto generado en respuesta.

Una vez elaborado el guión, los alumnos proveen una transcripción fonética del mismo, incluyendo segmentación, prominencia y núcleo. Después de su corrección, los estudiantes practican y graban la lectura en voz alta del guión. Este procedimiento puede realizarse mediante herramientas como *Android Wave Editor* (Sound-Base Audio, LLC, 2025) o *Quick Voice Recorder* (Quick Voice Recorder, 2025). Además de enviar el archivo de audio para su corrección, los alumnos deben adjuntar una portada que represente el contenido de su producción. La versión final de cada grupo es compartida como un episodio del *podcast* denominado *Tech Talk: Nucleus Placement Edition* mediante *Podcastle* (Podcastle, Inc., 2025). Esta plataforma permite a los usuarios alojar y distribuir *podcasts* en línea. Además, ofrece la opción de ocultarlos de los motores de búsqueda, por lo que solo aquellos que poseen el link tienen acceso directo a ellos. Esta característica es de gran relevancia, ya que asegura la privacidad de las producciones de los alumnos. Finalmente, cada grupo accede al *podcast* por medio del link compartido. A medida que escuchan los diferentes episodios, los alumnos completan una grilla en la que deben

especificar las excepciones a la regla utilizadas y otras si las hubiese. La imagen 6 presenta un ejemplo de dicha grilla.



Imagen 6: Captura de pantalla de la hoja de trabajo utilizada por los alumnos para completar la actividad, donde registran las excepciones a la regla NUP presentes en cada episodio del *podcast*.

En conjunto, la propuesta *Tech Talk: Nucleus Placement Edition* favorece el uso contextualizado de las excepciones a la regla NUP y fortalece la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y la producción oral mediada por herramientas digitales.

4.3. Guía didáctica 3

La tercera guía didáctica comprende la actividad denominada **Nucleus Ninja Film Fest**. El objetivo es tomar conciencia sobre la relación entre gestualidad y prosodia y ponerla en práctica en instancias de foco estrecho. Los alumnos trabajan de a pares y crean un video.

Nucleus Ninja Film Fest está dividida en tres momentos. Durante la primera fase, los alumnos miran un video en el que se visualiza a Kate Winslet en la entrega de los premios BAFTA[1]. Dicho clip ha sido editado y presenta subtítulos en los que se indica la división en unidades entonacionales y acentos nucleares. Inicialmente, los alumnos deben responder una serie de preguntas relacionadas al contenido del video. Específicamente, a quien dedica su discurso de aceptación y cuál es su mensaje (ver imagen 7).

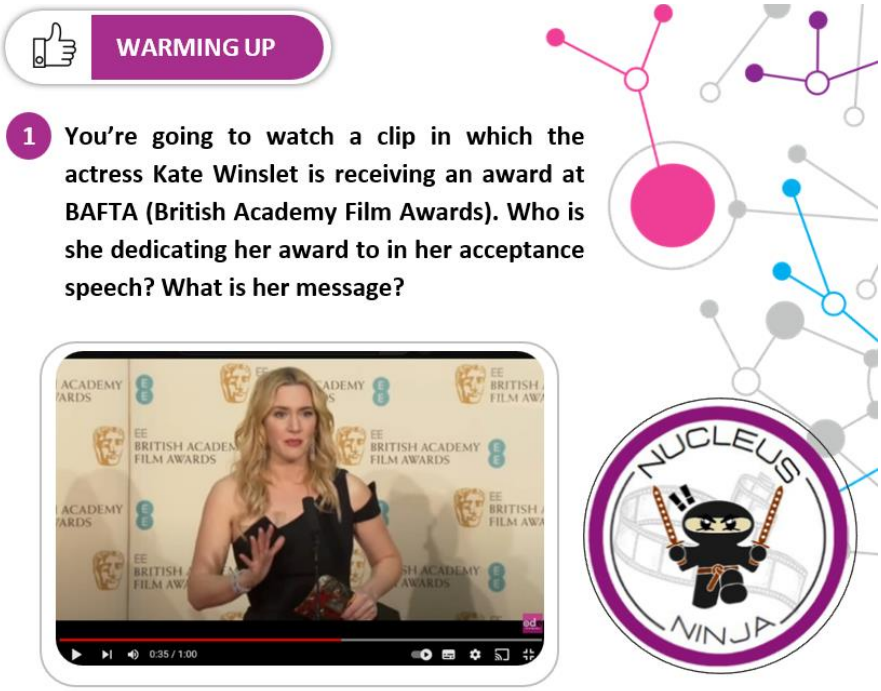


Imagen 7: Captura de la actividad inicial que incluye un fotograma del video y las preguntas de comprensión asociadas.

[1] https://youtu.be/DeRcIf4sZiM?si=Z3aCavCqLZbhFpR8

Una característica importante de este audiovisual es que en él se pueden observar los gestos de énfasis o rítmicos (*beat gestures*) que acompañan a la prosodia. Este tipo de gestos no referenciales se alinean temporalmente con los picos de F0 y funcionan como marcadores de prominencia visual. Existe evidencia que demuestra que los gestos de énfasis y la acentuación contrastiva (foco restringido) están íntimamente relacionados en términos de percepción y producción de la lengua oral (Morett & Fraundorf, 2019). El uso de estos gestos en combinación con la acentuación prosódica favorece la interpretación del discurso y la memorización de la información resaltada (Esteve-Gibert & Prieto, 2013; Llanes-Coromina et al., 2018; Morett & Fraundorf, 2019; Rohrer et al., 2020). En este sentido, con el objeto de tomar conciencia sobre la relación entre gestualidad y prosodia, los alumnos leen una breve descripción teórica sobre los gestos de énfasis y vuelven a ver el video, pero esta vez centran su atención en las manos de Kate. Ellos identifican aquellos gestos empleados por la actriz que guardan una alineación temporal con los acentos y los tildan en una lista que incluye opciones como movimiento de mano, de cabeza, de cejas, entre otros. Algunos de estos gestos pueden observarse en la imagen 8.



Imagen 8: Cuatro capturas de video en las que se pueden observar distintos tipos de gestos rítmicos utilizados por Kate Winslet: movimiento de mano hacia afuera, giro de mano, movimientos de puño y elevación de ceja.

Posteriormente, fuera de clase a modo de trabajo reflexivo los alumnos deben poner la mira en las diversas plataformas de contenido que utilizan a diario, tales como *Instagram*, *YouTube* o *Tik Tok* y compartir videos que ejemplifican la relación entre la gestualidad y la acentuación de frase a fin de promover su toma de conciencia. Para la puesta en común se emplea un grupo cerrado en *Facebook*, ya que esta plataforma de contenido permite no solo compartir inmediatamente el video con los miembros del grupo, sino que todos pueden escribir comentarios sobre los aportes de sus compañeros llevando a cabo, de esta manera, un debate en línea. Una alternativa es utilizar una comunidad de *WhatsApp* para esta actividad.

La segunda fase consiste en filmar un video de a pares. El objetivo es el de poner en práctica el uso de gestos de énfasis en combinación con la acentuación de frases con foco restringido. Para llevar a cabo la tarea propuesta, en primer lugar, los alumnos deben crear una conversación con una longitud aproximada de 150 palabras. Ésta debe centrarse en un conflicto o malentendido entre dos personas a fin de asegurar la aparición de foco estrecho en varias ocasiones. Con el objeto de disminuir la complejidad de la tarea, los alumnos hacen uso nuevamente de herramientas de IA especificando las características del texto que desean obtener. Un ejemplo de instrucción podría ser: "*Provide a conversation between two siblings (up to 150 words). There must be some kind of argument, misunderstanding and contradictions*". Los alumnos transcriben el texto seleccionado y suben una copia de la misma a la plataforma *Moodle* (Moodle Pty Ltd., 2025). Una vez corregida, dramatizan la conversación empleando gestos enfáticos particularmente en las instancias de foco restringido. Los videos deben incluir subtítulos con el propósito de facilitar el seguimiento del diálogo y permitir observar con precisión la correspondencia entre la transcripción y los gestos producidos en cada intervención. Algunos programas/aplicaciones para realizar la edición del video son: *Camtasia Studio* (TechSmith Corporation, 2025), *iMovie* (Apple Inc., 2025), o *CapCut* (ByteDance Ltd., 2025). Las producciones finales son compartidas por medio de la herramienta online *Padlet* (Padlet, 2025), la cual permite crear murales colaborativos.

La tercera etapa de la actividad *Nucleus Ninja Film Fest* consiste en el festival propiamente dicho, donde se proyectan las producciones

y los alumnos votan los mejores videos en distintas categorías, siendo el premio al mejor video aquel que ejemplifique de manera más efectiva la relación entre gestos de énfasis y acentos contrastivos. Otras categorías pueden ser: mejor actuación, mejor edición, mejor guión, o mejor producción oral. Para la votación se emplean plataformas de encuestas interactivas online, tales como *AhaSlides* (AhaSlides Pte Ltd., 2025), *ClassPoint* (Inknoe Pte. Ltd., 2025) o herramientas similares. Todas ellas permiten crear encuestas rápidas, compartir un código QR para que los alumnos se unan desde sus dispositivos, y visualizar los resultados en tiempo real (ver imagen 9), lo que vuelve el proceso dinámico, motivador y transparente.

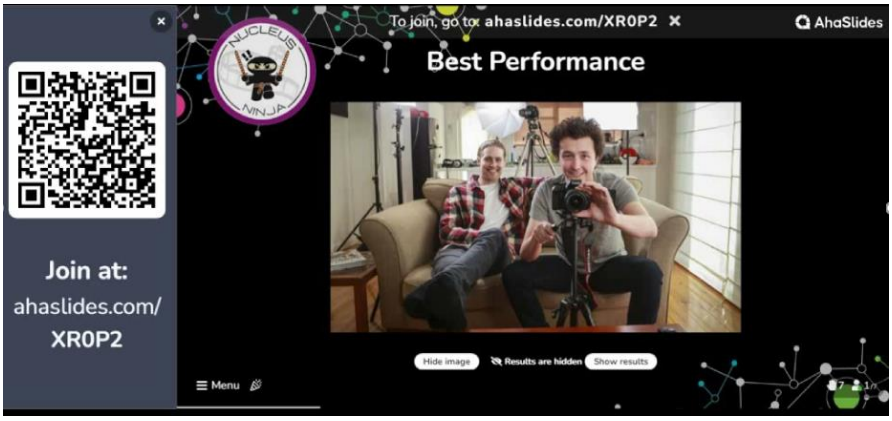


Imagen 9: Captura de *AhaSlides*: presentación de la categoría "Mejor actuación" durante la votación. Se observa el código QR y el código alfanumérico que los estudiantes deben ingresar para unirse desde sus dispositivos.

Estas plataformas también disponen de opciones adicionales —como reacciones animadas, efectos visuales o distintas modalidades de presentación— que ayudan a generar un clima más lúdico y participativo, como puede observarse en la imagen 10.

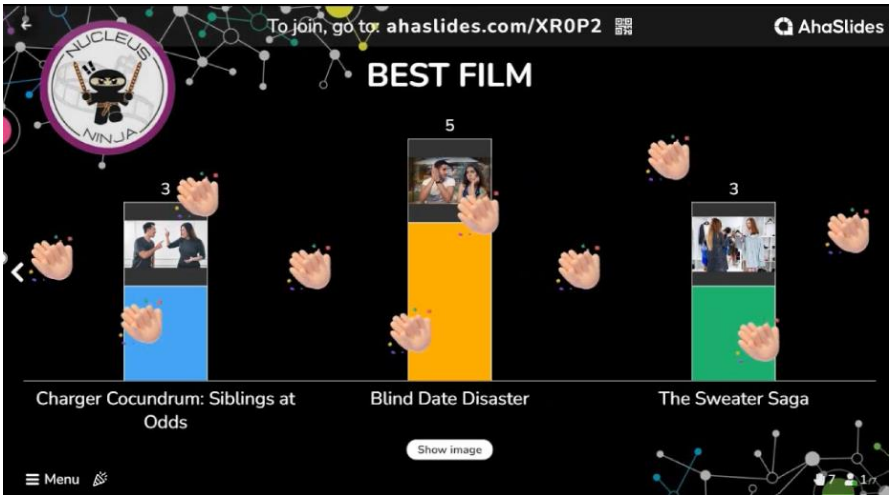


Imagen 10: Captura de *AhaSlides*: visualización en tiempo real de los resultados de la votación a la mejor película; se aprecia además uno de los efectos animados disponibles en la plataforma (aplausos).

Como cierre de la actividad, esta instancia final no solo permite celebrar el trabajo creativo de los estudiantes, sino que también favorece la reflexión grupal sobre el uso de la gestualidad y la acentuación contrastiva en sus producciones.

En síntesis, *Nucleus Ninja Film Fest* es una propuesta integral que articula reflexión teórica y producción creativa para promover la toma de conciencia sobre la relación entre prosodia y gestualidad. A lo largo de sus tres etapas, los estudiantes observan, identifican y aplican gestos de énfasis en contextos de foco restringido mientras desarrollan habilidades de expresión oral y producción audiovisual. El uso de herramientas digitales potencia la participación y el intercambio, generando un espacio dinámico que promueve actitudes positivas hacia las instancias de aprendizaje.

4.4. Guía didáctica 4

La última guía didáctica desarrolla la actividad **Nucleus Insights**. Esta invita a los estudiantes a reflexionar sobre cuatro ejes centrales: la efectividad de las actividades realizadas, el grado de utilidad de los recursos tecnológicos empleados, el progreso logrado en términos de la ubicación del acento nuclear y la motivación. Esta actividad puede

desarrollarse mediante *AhaSlides* (AhaSlides Pte Ltd., 2025) u otras plataformas, como *Google Forms* (Google LLC, 2025), que ofrecen la posibilidad de realizar encuestas online. La actividad combina preguntas con escalas de valoración y preguntas abiertas, formuladas de acuerdo con los aspectos a evaluar. Para favorecer un análisis más detenido, es recomendable permitir a los estudiantes completar la encuesta fuera del aula, otorgando un mayor tiempo de reflexión personal. La herramienta *AhaSlides*, en particular, ofrece visualizaciones gráficas de los resultados —como se ilustra en la imagen 11— lo que facilita la interpretación posterior de los datos y enriquece la discusión pedagógica.



Imagen 11: Captura de *AhaSlides*: ejemplo de visualización gráfica de las respuestas en escala de valoración.

Como cierre, *Nucleus Insights* constituye una instancia metacognitiva que ayuda a los estudiantes a revisar su proceso, valorar los recursos utilizados y reconocer sus avances, aportando una perspectiva integradora sobre la secuencia completa de actividades. Asimismo, ofrece a los docentes información valiosa para reflexionar sobre el diseño y la implementación de las propuestas, permitiendo ajustar y fortalecer el trabajo áulico.

6. Reflexiones

El aprendizaje del emplazamiento del acento nuclear representa un desafío persistente para estudiantes hispanohablantes de inglés. Las diferencias estructurales entre el español y el inglés en cuanto al funcionamiento del foco informativo justifican la necesidad de una enseñanza explícita de este aspecto prosódico. En este marco, la incorporación de tecnología puede ampliar las oportunidades de observación y análisis detallado, siempre que se utilice de manera fundamentada y en diálogo con principios pedagógicos claros.

A partir de las actividades propuestas, se observa que las herramientas digitales empleadas, *BrushNinja*, *ChatGPT*, *Podcastle*, Padlet y *AhaSlides*, entre otras, permiten abordar la prosodia desde una perspectiva multimodal, ofreciendo oportunidades de visualización, práctica autónoma, retroalimentación inmediata y experimentación controlada que suelen ser difíciles de replicar únicamente mediante métodos tradicionales. Este tipo de experiencias facilita que los estudiantes atiendan de forma más consciente al comportamiento del acento nuclear y desarrollen estrategias metacognitivas para identificarlo, producirlo e interpretarlo en distintos contextos discursivos.

Sin embargo, estos beneficios potenciales conviven con desafíos que deben ser cuidadosamente considerados. Entre ellos se encuentran la variabilidad en la calidad de la retroalimentación automática, las desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad, y la necesidad de que tanto docentes como estudiantes cuenten con una alfabetización tecnológica adecuada para emplear estos recursos de manera eficaz (Rodríguez Torres et al., 2023). Del mismo modo, resulta imprescindible considerar los aspectos éticos asociados al empleo de herramientas digitales en contextos educativos, especialmente en lo referente a la protección de datos y al manejo responsable de la información. Para futuros docentes y traductores, estas tensiones son especialmente relevantes, ya que forman parte del conjunto de decisiones profesionales asociadas al uso responsable de tecnologías educativas.

Finalmente, como advierten Lima y Wallace (2024), si bien las tecnologías de IA pueden funcionar como un apoyo en la enseñanza de la pronunciación, continúan siendo indispensables la conexión emocional, la adaptabilidad y el criterio pedagógico de los docentes

para ofrecer una retroalimentación de calidad y favorecer procesos de aprendizaje sostenidos en el tiempo.

En suma, la tecnología puede ofrecer oportunidades valiosas para la enseñanza y el aprendizaje de la prosodia, pero su aporte depende del marco conceptual que la orienta, de la selección informada de herramientas y del acompañamiento pedagógico.

7. Conclusiones

Este trabajo tuvo como propósito describir un conjunto de recursos y actividades tecnológicas orientadas a apoyar la práctica del acento nuclear en estudiantes avanzados de formación docente y traductorado. El análisis realizado busca mostrar posibilidades de implementación, aportando una mirada exploratoria que puede servir como punto de partida para investigaciones más sistemáticas, ya que aún se requieren estudios experimentales que permitan determinar su efectividad en el aprendizaje.

Las propuestas presentadas destacan la importancia de integrar la tecnología dentro de secuencias didácticas planificadas, en las que la atención explícita a la forma y la reflexión metacognitiva ocupan un lugar central. Tanto para futuros docentes como para traductores, trabajar con estos recursos permite adquirir herramientas que, potencialmente, podrán transferir a otros entornos educativos o laborales. Si bien no es posible generalizar observaciones sin estudios empíricos, la experiencia indica que estas prácticas pueden abrir espacios de experimentación y análisis que enriquecen la formación académica de manera significativa.

No obstante, la adopción de tecnologías en la enseñanza de la pronunciación requiere considerar cuidadosamente las limitaciones que presentan: desde cuestiones técnicas y de acceso hasta aspectos éticos. Estas dimensiones subrayan la necesidad de una formación tecnológica sólida y continua, tanto para quienes enseñan como para quienes se preparan para ejercer profesionalmente.

En síntesis, estas herramientas deben entenderse como apoyos complementarios que enriquecen el proceso educativo sin reemplazar la interacción humana. Su integración equilibrada constituye un camino prometedor para avanzar hacia prácticas pedagógicas más contextualizadas, reflexivas y ajustadas a las demandas actuales de la enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera.

Referencias

AhaSlides Pte. Ltd. (2025). *AhaSlides* [Aplicación web]. https://ahaslides.com/.

Apple Inc. (2025). *iMovie* (Versión 10.3) [Software informático]. https://www.apple.com/imovie/.

Binary Moon. (2025). *BrushNinja* [Aplicación web]. https://brush.ninja/.

Blázquez, B.; Arana, V.; Siegel Masías; C., & Torres, E. A. (2015). Expresión prosódica del estatus de la información en estudiantes argentinos del inglés como lengua extranjera. En: P. Luchini, M. A. García Jurado & U. Kickhöfel Alves (Eds.), *Fonética y Fonología: Articulación entre Enseñanza e Investigación*. (pp. 344-357). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Blázquez, B.; Arana, V., & Torres, E. A. (2016). El acento nuclear en inglés: análisis de producción de estudiantes universitarios argentinos. En: U. Kickhöfel Alves (Ed.), *Aquisição Fonético-fonológica de Língua Estrangeira: Investigações Rio-grandenses e Argentinas em Discussão* (pp. 419-437). Pontes Editores.

ByteDance Ltd. (2025). *CapCut* (Versión 9.0) [Aplicación móvil]. https://www.capcut.com/.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide*. New York, USA: Cambridge University Press.

Cintrón-Valentín, M., & Ellis, N. C. (2016). Salience in second language acquisition: Physical form, learner attention, and instructional focus. *Frontiers in Psychology*, 7(1284). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01284.

Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Wiley-Blackwell.

Dizon, G., & Tang, D. (2020). Intelligent personal assistants for autonomous second language learning: An investigation of Alexa. *JALT CALL Journal*, *16*(2), 107–120. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v16n2.273.

DrawIsland. (2025). *DrawIsland* [Aplicación web]. https://drawisland.com/.

Edmett, A., Ichaporia, N., Crompton, H., & Crichton, R. (2024). Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (Second edition). British Council. https://doi.org/10.57884/78EA-3C69.

Ellis, N. C. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, *24*(2), 143-188.

Estebas Vilaplana, E. (2009). *Teach Yourself English Pronunciation: An Interactive Course for Spanish Speakers*. Oleiros: Netbiblo.

Esteve-Gibert, N., & Prieto, P. (2013). Prosodic structure shapes the temporal realization of intonation and manual gesture movements. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *56*(3), 850–864. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0049).

Fleming, N.D. y Mills, C. (1992). Helping students understand how they learn. *The Teaching Professor*, *7*(4), 137.

Google LLC. (2025). *Google Forms* [Aplicación web]. https://docs.google.com/forms.

Hincks, R. (2015). Technology and learning pronunciation. In: M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 505–518). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118346952.

Hualde, J. I. (2014). *Los Sonidos del Español*. Cambridge University Press.

Inknoe Pte. Ltd. (2025). *ClassPoint* [Software informático]. https://www.classpoint.io/.

Iruela, (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 4*, 1-14.

Kazu, I. Y., & Kuvvetli, M. (2023). The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *10*(2), 480–493. https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044.

Ladd, R. (2008). *Intonational Phonology*. (2nd ed.). Cambridge University Press.

Lagos, I, Blázquez, B., & Arana, V. (2021). Ubicación del acento nuclear en español como L1 e inglés como L2: Estudio comparativo de la lectura en voz alta de estudiantes universitarios argentinos. *Anales de Lingüística, 5*, 61-86.

Lima, E. F., & Wallace, L. (2024). Friend or foe: Considering what pronunciation teachers can do that ChatGPT cannot. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, *14*(1), 1-11. https://doi.org/10.31274/psllt.17652.

Liu, S. C., & Hung, P. Y. (2016). Teaching pronunciation with computer assisted pronunciation instruction in a technological university. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(9), 1939–1943. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040902.

Llanes-Coromina, J., Vilà-Giménez, I., Kushch, O., Borràs-Comes, J., y Prieto, P. (2018). Beat gestures help preschoolers recall and comprehend discourse information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 172, 168–188. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.02.004.

Microsoft Corporation. (2025). *Microsoft Copilot* [Asistente de inteligencia artificial]. https://copilot.microsoft.com/.

Moodle Pty Ltd. (2025). *Moodle* [Sistema de gestión del aprendizaje]. https://moodle.org/.

Morett L. y Fraundorf, S. (2019). Listeners consider alternative speaker productions in discourse comprehension and memory: Evidence from beat gesture and pitch accenting. *Memory & Cognition, 47*(8), 1515-1530. https://doi.org/10.3758/s13421-019-00945-1.

OpenAI. (2025). *ChatGPT* (gpt-5.1) [Modelo de lenguaje]. https://chat.openai.com/.

Ortíz Lira, H. (1998) *Word Stress and Sentence Accent*. Cuadernos de la facultad. Colección Monografía temática 2000 n. 16. LOM.

Padlet. (2025). *Padlet* [Aplicación web]. https://padlet.com/.

Pennington, M., & Rogerson-Revell, P. (2019). Pronunciation in the language classroom: Teachers and teaching methods. In: M. Pennington & P. Rogerson-Revell, (Eds.), *English Pronunciation Teaching and Research* (pp. 173-233). Palgrave Macmillan.

Perplexity AI, Inc. (2025). *Perplexity* [Herramienta de búsqueda con inteligencia artificial]. https://www.perplexity.ai/.

PicsArt, Inc. (2025). *Picsart* [Plataforma de edición de foto y video]. https://www.picsart.com/.

Podcastle AI Inc. (2025). *Podcastle* [Aplicación web]. https://podcastle.ai/

Quick Voice Recorder. (2025). *Quick Voice Recorder* [Aplicación Web]. https://www.quickvoicerecorder.com/.

Reed, M. (2023). The Limitations of imitation: Instilling metalinguistic awareness of the discourse and pragmatic functions of English intonation. In: V. Sardegna & A. Jarosz (Eds.). *English Pronunciation Teaching: Theory, Practice and Research Findings* (pp. 34-51). Multilingual Matters.

Reed, M., & Michaud, C. (2015). Intonation in research and practice: The importance of metacognition. In: M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English pronunciation* (pp. 454-470). John Wiley and Sons.

Rodríguez Torres, A. F., Orozco Alarcón, K. E., García Gaibor, J. A., Rodríguez Bermeo, S. D., & Barros Castro, H. A. (2023). La implementación de la inteligencia artificial en la educación: Análisis sistemático. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, *9*(3), 2162-2178. https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3548.

Rogerson-Revell, P. (2011). *English Phonology and Pronunciation Teaching*. London, Great Britain: Bloomsbury Publishing.

Rogerson-Revell, P. M. (2021). Computer-assisted pronunciation training (CAPT): Current issues and future directions. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, *52*(1), 189-205.

Rohrer, P., Delais-Roussarie, E., & Prieto, P. (2020). Beat gestures for comprehension and recall: Differential effects of language learners and native listeners. *Frontiers in Psychology, 11(575929)*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575929.

Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, *11*(2), 129-158. https:/doi.org/10.1093/applin/11.2.129.

Schmidt, R. W. (2001). Attention. In: P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 3-32). New York: Cambridge University Press.

Sound-Base Audio, LLC (2025) *WaveEditor* [Aplicación móvil]. Google Play. https://play.google.com/store/apps/details?id=io.sbaud.wavstudio&hl=es_AR

TechSmith Corporation. (2025). *Camtasia* (Versión 2024) [Software informático]. https://www.techsmith.com/camtasia.html.

Vallduví, E. (1992). *The Informational Component*. Garland.

Vančová, H. (2023). AI and AI-powered tools for pronunciation training. *Journal of Language and Cultural Education*, *11*(3),12-24.

Wells, J. C. (2006). *English Intonation*. Cambridge University Press.

Wichmann, A. (2015). Functions of intonation. In: M. Reed & J. M. Levis (Eds.), *The Handbook of English Pronunciation* (pp. 175-189). Wiley Blackwell.

Segunda Sección

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

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
Universidad Nacional de Córdoba
andreabelmonte@agro.unc.edu.ar

María Florencia Martini
Universidad Nacional de Córdoba
fmartini@agro.unc.edu.ar

Resumen

Este capítulo presenta los resultados de un proyecto SECyT en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, UNC, que estudia el género textual informe en dos asignaturas disciplinares de Ingeniería Agronómica y Zootecnista. La dificultad de los estudiantes al redactar informes llevó al equipo de la cátedra de inglés a indagar desde un análisis multinivel sobre las características funcionales, situacionales, semánticas y formales de los informes en este contexto. Se analizaron informes de estudiantes en dos espacios curriculares y se registraron los aspectos salientes y las interpretaciones posibles. Los hallazgos mostraron que los informes dentro de los espacios estudiados presentan características propias en cuanto a su función ya que describen un caso específico y proponen un plan de acción productiva superadora, y que, si bien el ámbito de circulación es eminentemente académico, en muchos casos se tiene en cuenta a otros lectores potenciales. Esto último implica la adaptación del contenido y de los aspectos formales del informe para adecuarlos a la audiencia esperada y a los diferentes ámbitos de consumo. A partir de los resultados del análisis, se diseñó e implementó una intervención pedagógica orientada a la sensibilización sobre el género en la asignatura Idioma Inglés, cuyas implicancias didácticas se discuten en el capítulo.

Palabras clave: Inglés con Fines Específicos; alfabetización académica; géneros discursivos; informe académico; análisis multinivel

1. Introducción

La adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas son algunos de los factores endógenos que guardan relación con la interrupción de trayectorias académicas en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, desde ahora FCA, UNC (Cadelago et al., 2022; Moreno, 2022; Romero et al., 2019; Romero et al., 2020; Romero et al., 2021). Diversos estudios han señalado esta relación, aunque resulta necesario profundizar en el papel específico de la escritura académica en contextos disciplinares particulares. Entre los géneros que los estudiantes de las carreras de grado de la FCA de la UNC deben escribir como requisito para la aprobación de algunas asignaturas se destaca el informe académico, el cual se establece como una de las prácticas de escritura para que los estudiantes demuestren sus saberes disciplinares en el contexto de la universidad (Oyanedel, 2005; Tapia et al., 2003, como se citó en Núñez Lagos, 2019). El informe no solo permite que los estudiantes registren, apliquen y construyan sus conocimientos por medio del lenguaje especializado y sean evaluados, sino que también los habilita a construir textos que son "los primeros bosquejos de los tipos de textos que tendrán que escribir durante su vida profesional" (Núñez Lagos, 2019:38).

El punto de partida de este trabajo fueron las inquietudes expresadas por docentes de la FCA de la UNC con respecto a la escritura de informes académicos en asignaturas de tercer y cuarto año de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Zootecnista. Entre las dificultades que se señalaron se destacaron la comprensión y redacción escrita, particularmente en exámenes e informes, siendo los informes los tipos de textos que los estudiantes de las carreras de grado deben producir como requisito para la aprobación de numerosas asignaturas. En este sentido, no existen a nuestro buen saber descripciones específicas del género informe en el campo de las Ciencias Agropecuarias, lo cual motiva la presente investigación.

Para dar respuesta a esta problemática se buscó conocer más acerca de este género discursivo en el marco de las Ciencias Agropecuarias, así como también para contribuir desde una perspectiva informada a un mejor acompañamiento del proceso de producción de textos académicos por parte de los estudiantes en el contexto de asignaturas disciplinares. Este proyecto dio como resultado intervenciones

pedagógicas en la asignatura Idioma Inglés y tendrá también su correlato en los espacios Prácticas Preprofesionales II y Manejo de Suelo y Agua.

2. Antecedentes

A pesar de que las universidades han evidenciado un incremento de matriculación en las últimas décadas, es evidente que no todas sus prácticas son de naturaleza inclusiva (Navarro, 2017), lo cual se evidencia en las tasas de retención y graduación. Según el Centro de Estudios de la Educación Argentina (Guadagni et al., 2019), en Argentina se da una mayor cantidad de ingresos a la universidad que en otros países de la región, pero en contraste, existe un número inferior de graduaciones. Esto puede relacionarse con factores tales como la heterogeneidad de la población estudiantil o las dificultades económicas, el crecimiento del estudiantado de primera generación, de personas que retoman sus estudios, y la disponibilidad parcial de los universitarios (Tedesco et al., 2014).

En consonancia con este panorama general, en la FCA, de acuerdo con el estudio de Romero y otros (2020), tanto el abandono como el rezago en los estudios se relacionan con la asociación entre variables socio-demográficas y la situación laboral, estado civil y familiar de los y las estudiantes, entre otros factores. En este contexto complejo, la lectura y la escritura se perciben como áreas de dificultad que pueden aportar a la deserción y reproducir patrones de desigualdad que en muchos casos contribuyen al aumento de trayectorias interrumpidas.

La lectura y la escritura en la universidad difieren de las experiencias previas de alfabetización de los estudiantes, ya que se trata de habilidades que se relacionan directamente con lo social-contextual. Si bien existen en la provincia de Córdoba escuelas agrotécnicas que abordan la misma disciplina que la FCA, los estudiantes secundarios, aún los provenientes de escuelas técnicas, encuentran nuevos desafíos con respecto a la lectoescritura en la universidad. El desencuentro entre las expectativas de los docentes y los logros de los ingresantes puede atribuirse en parte a las divergencias en las propuestas pedagógicas de lectoescritura y a los géneros textuales que circulan en cada nivel. Con respecto a los géneros abordados, por ejemplo, se encontró que mientras que en el

último año del nivel secundario de escuelas agrotécnicas se privilegian los textos técnicos, normativos/prescriptivos, en el nivel superior se abordan textos de carácter teórico-práctico, lo que refleja el interés de las agroescuelas en el *saber hacer* y del nivel superior en desarrollar conceptos y su aplicación práctica (Martini et al., 2020).

La lectoescritura en el nivel superior exige el abordaje dentro de cada espacio curricular, ya que enfrenta a los estudiantes con "las prácticas de producción discursiva y consulta de textos" de un campo específico (Carlino, 2025:46). En línea con los principios de la alfabetización académica, que promueve una perspectiva de aprendizajes situados, Carlino (2013) destaca la importancia de las acciones que se deberán proponer a nivel institucional para ofrecer orientación y apoyo a los estudiantes.

En ese mismo sentido, el movimiento Escribir en las Disciplinas (Writing Across the Curriculum) busca entender esta habilidad en cada campo disciplinar, además de impulsar una reforma curricular para la enseñanza de la escritura (Bazerman et al., 2016). Desde este enfoque, Navarro (2016) propone centrarse en el carácter situado, disciplinariamente especializado y pedagógicamente esencial de la escritura académica como medio para facilitar la inserción de los estudiantes en las prácticas discursivas prototípicas del ámbito donde se desenvuelven. En consonancia con las iniciativas curriculares antes mencionadas, Harvey y Muñoz (2006) plantean el término "discurso académico" para hacer referencia a las prácticas discursivas de interacción entre estudiantes y docentes que se manifiestan en el discurso oral y escrito al interior de la comunidad académica disciplinar. Otra herramienta conceptual que resulta operativa para visibilizar las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el ámbito universitario es el de comunidades discursivas. Las comunidades discursivas se conciben como grupos de personas que comparten objetivos comunes acordados explícita o implícitamente, que emplean mecanismos de participación para brindar información y retroalimentación, que utilizan uno o más géneros para comunicar sus objetivos y que comparten un léxico específico (Swales, 1990).

Cada comunidad discursiva da cuenta de un repertorio de géneros textuales prototípicos que reflejan los modos en que se construyen y comunican saberes específicos (Swales, 1990). Es tarea de los miembros expertos guiar a los participantes más novatos para que

aprendan no solo las convenciones propias de los géneros de su disciplina sino también cómo comprenderlos y utilizarlos (Cassany & Morales, 2008). En el marco del presente capítulo, se espera que los estudiantes se integren a la comunidad académico-discursiva de las Ciencias Agropecuarias mediante la apropiación de los géneros que la configuran, lo cual implica tareas complejas como reconocer sus propósitos comunicativos, comprender sus convenciones retóricas y discursivas, y desarrollar la capacidad de interpretarlos y producirlos de manera adecuada en contextos académicos específicos.

Una forma de ocuparse explícitamente del estudio de los géneros discursivos es el análisis multinivel de textos especializados basado en la escuela germana, que tiene su origen en los trabajos sobre tipologías textuales de Heinemann y Viehweger (1991) y Heinemann (2000). En línea con este abordaje, Ciapuscio y Kuguel (2002) proponen el análisis multinivel, el cual provee herramientas claras y de sencilla adaptación a situaciones áulicas.

Existen antecedentes de estudios sobre géneros discursivos prototípicos de diferentes disciplinas en la Universidad Nacional de Córdoba llevados a cabo desde la perspectiva de análisis de multinivel, tales como los de Busso y López (2017) sobre el género farmacopea, el manual de buenas prácticas de laboratorio, el libro de texto universitario y el artículo de investigación en el campo de las Ciencias Químicas. También pueden mencionarse los de Weht y Delfederico (2017) sobre el libro de texto y el artículo de investigación en la Facultad de Ciencias Económicas, y los de Moyetta (2017, 2021) sobre el análisis del *abstract*, el artículo de investigación, el texto disciplinar, el manual universitario, la revista de semidivulgación y la reseña en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Otros antecedentes los constituyen el estudio de Cardini (2021) en la Universidad Católica de Córdoba, que aborda los géneros manual y estudio de caso en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, y la investigación realizada sobre la enseñanza del género etiqueta en la FCA de la UNC (Belmonte et al., 2022).

En el contexto de las Ciencias Agropecuarias, es posible identificar algunos géneros discursivos de amplia circulación, entre ellos, el informe académico, el cual resulta difícil de definir si se toma en cuenta la variedad de subgéneros que el término abarca. Entre estos,

Oyanedel (2005) y Harvey (2005) identifican al informe de investigación, el estudio de caso, el informe bibliográfico y el informe de diagnóstico. El análisis de la estructura y patrones léxicos de estas subclases revela algunas características asignables, en principio, a perspectivas disciplinares (Muñoz, 2004, como se citó en Harvey & Muñoz, 2006).

Una caracterización del género es la propuesta por Harvey y Muñoz (2006), la cual da cuenta del carácter expositivo breve del informe, el cual plantea el desarrollo de un tema, una investigación o un problema. Los informes presentan recurrencias en torno a algunos rasgos tales como estructura, claridad, aspectos formales, coherencia, brevedad y desarrollo de un problema, entre otros. La estructura del informe se caracteriza por el esquema de introducción, desarrollo y conclusión, y su claridad hace referencia a la exposición, la organización de la información y la redacción. En los aspectos formales, el género debe respetar las convenciones científicas de redacción. Por último, se espera que el informe plantee una postura u opinión propia del estudiante/autor y que ésta se justifique adecuadamente con un razonamiento.

Pueden aplicarse al informe las características que propias de los textos académicos, tales como demostrar conocimientos o exponer los resultados de una investigación, provenir de otros textos, exigir una elaboración epistemológica de la información, ser elaborados en el entorno inmediato del alumno, tener habitualmente a docentes como destinatarios, utilizar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y especializado, y seguir un formato específico (Tapia-Ladino & Fernández, 2009).

Un antecedente es la investigación de Núñez Lagos (2019) que analizó el informe desde una perspectiva sociocomunicativa basada en el Análisis del Género para caracterizar el informe académico mediante sus movimientos retóricos. Los resultados revelaron la existencia de rasgos comunes entre los diferentes tipos de informes, y otros divergentes en consonancia con las exigencias de distintas situaciones comunicativas. Por otro lado, Tapia-Ladino y Fernández (2009) analizaron informes de estudiantes de Ingeniería Civil y encontraron que los textos del corpus presentaban tres movimientos retóricos, esto es introducción, desarrollo y conclusión, que ya habían sido identificados por Harvey y Muñoz (2006). Sin embargo, se

concluyó que la recurrencia de pasos no alcanza para ser considerada como prototípica. Por su parte, Sologuren Insúa (2021) llevó a cabo una investigación para identificar y caracterizar los informes técnicos que se redactan en las carreras de Ingeniería Civil e Informática en universidades chilenas. Los resultados mostraron la existencia de una gran variedad de subgéneros dentro de esta familia que pueden organizarse en un continuum que se extiende desde subtipos de un carácter más académico hacia otros de carácter más profesional.

Los estudios anteriormente mencionados ponen en evidencia la heterogeneidad y sensibilidad contextual del informe y la necesidad de continuar indagando sobre sus características. No obstante, la mayoría de estos trabajos se centran en otras áreas disciplinares, lo que evidencia un vacío en el estudio del género informe en el ámbito específico de las Ciencias Agropecuarias. En este marco, el presente trabajo busca contribuir a este campo mediante un análisis situado que articula la descripción del género con una propuesta pedagógica.

En este capítulo se presentarán los resultados del análisis multinivel y la secuencia pedagógica de sensibilización a implementar en la asignatura Idioma Inglés.

3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el trabajo son las siguientes:

¿Qué características presentan los informes académicos de estudiantes de tercer y cuarto año de la FCA, UNC en los aspectos funcionales, situacionales, semánticos y formales desde la mirada de un análisis multinivel?

¿De qué manera una intervención pedagógica en la asignatura Idioma Inglés, basada en el análisis del género, puede contribuir al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura de informes académicos?

4. Metodología

Se trabajó de manera conjunta con docentes y estudiantes de las asignaturas Idioma Inglés, Prácticas Preprofesionales II (PPP II) y Manejo de Suelo y Agua (MSyA), correspondientes al tercer y cuarto año de las carreras de Agronomía y Zootecnia de la FCA respectivamente.

Se llevó a cabo un análisis documental de 16 informes presentados por estudiantes, 8 de la asignatura PPPII y la misma cantidad de MSyA, facilitados por los docentes de esas asignaturas. La selección del corpus se realizó de manera intencional y en cooperación con docentes de las asignaturas, quienes suministraron al equipo informes representativos de la producción de los estudiantes como parte del proceso de evaluación. Se realizó el análisis de los textos desde el marco de análisis multinivel propuesto por Ciapuscio y Kuguel (2002) para textos especializados con el fin de describir los informes desde cuatro dimensiones: el nivel funcional, el nivel situacional, el nivel semántico y el nivel formal. El procedimiento consistió en la identificación de rasgos recurrentes en cada dimensión mediante una matriz de análisis. Se confeccionó una tabla de doble entrada en una hoja de cálculo para la anotación de características recurrentes y una columna para posibles interpretaciones de los datos obtenidos. El enfoque adoptado es de carácter cualitativo descriptivo, orientado a la identificación de patrones en el corpus analizado.

La intervención pedagógica se organizó de manera progresiva e incluyó una etapa de sensibilización orientada al reconocimiento del género. Se trabajó a partir de la lectura guiada de un informe modelo, combinada con actividades de análisis en grupos sobre su estructura, lenguaje y convenciones. Estas instancias se articularon con puestas en común orales que favorecieron la construcción colectiva del conocimiento. La sensibilización se completó con espacios de reflexión que permitieron consolidar los aprendizajes y relevar las percepciones de los estudiantes sobre la experiencia.

5. Resultados y discusión

5.1 Análisis multinivel de informes de PPPII

5.1.1 Niveles situacional y funcional

En los ocho (8) informes de la asignatura PPPII, los autores del texto son estudiantes de las carreras de Ingeniería Agronómica y Zootecnista de la FCA y los destinatarios son los docentes de la asignatura. Desde el punto de vista funcional, se observa una combinación de funciones informativas y propositivas, en línea con lo señalado en la literatura sobre el género. El texto evidencia las funciones de informar y dirigir mediante la propuesta de un plan de

trabajo superador para la producción ganadera. Tomando en cuenta lo dicho, el ámbito de circulación de los textos es académico.

5.1.2 Niveles semántico y formal

Desde el punto de vista semántico, el texto presenta secciones estandarizadas organizadas en títulos y subtítulos de carácter predictivo y sigue la estructura propuesta por la cátedra al comienzo del curso, que plantea una introducción, la descripción del establecimiento, la propuesta de explotación y manejo y una conclusión. El tema del texto es la exploración de una unidad productiva ganadera y la formulación de una propuesta basada en la información registrada y en los saberes disciplinares de los estudiantes. Predominan las secuencias descriptivas, expositivas y argumentativas/prescriptivas (particularmente en la sección de la propuesta).

En el aspecto formal cabe señalar que se observan varios elementos paratextuales tales como gráficos, imágenes satelitales, tablas, croquis y fotos. Asimismo, se presentan fórmulas y símbolos matemáticos para informar y sugerir cursos de acción en secciones tales como "caracterización del establecimiento", "clima" y "resultados económicos", por ejemplo. Desde el punto de vista lingüístico se observa un uso recurrente del presente del modo indicativo y en menor medida del pretérito perfecto, además de algunos conectores lógicos e instancias de construcciones de voz pasiva. Se suele emplear la primera persona del plural para referirse al equipo de autores del texto. El lenguaje es en general de tipo técnico, y se busca establecer claridad en la comunicación.

En el aspecto léxico se utilizan términos técnicos y expresiones típicas de la actividad ganadera, por ejemplo "corrales de aparte". En muchos casos se presentan definiciones de algunos de estos términos, por ejemplo "recría". Esto puede deberse a la necesidad de los estudiantes de explicitar su manejo de la terminología y de conceptos propios del área disciplinar ante los docentes y de establecerse como miembros aptos de esta comunidad discursiva.

Si bien todos los informes estudiados presentan una lista bibliográfica al final del texto, éstas no suelen seguir pautas predeterminadas, tales como las de APA. En casi la totalidad de los informes los elementos paratextuales presentes no incluyen título y/o

descripción de contenido, y no hay referencia a la fuente de la cual fueron extraídos.

5.2 Análisis multinivel de informes MSyA

5.2.1 Niveles situacional y funcional

En la asignatura Manejo de Suelo y Agua, al igual que en PPPII, los escritores son estudiantes de las carreras antes mencionadas y los destinatarios son docentes de la asignatura. Sin embargo, a diferencia del caso de PPPII, al presentar la actividad se les indica a los estudiantes que escriban teniendo en cuenta que sus informes podrían ser leídos por productores idóneos en el tema además de especialistas. Esto demuestra que la circulación de estos textos podría extenderse al ámbito profesional. En cuanto a la función, son textos informativos y propositivos.

5.2.2 Niveles semántico y formal

En el aspecto semántico, los informes analizados presentan una estructura dispuesta en títulos y subtítulos, y se organizan en secciones propuestas por la cátedra. Una particularidad es que los informes presentan una nota aclaratoria en la portada que indica que "el presente trabajo fue realizado con fines pedagógicos, por lo que puede contener datos e información no verídica o corroborada con exactitud". De acuerdo a lo expresado por los docentes, esto se hace para deslindar de responsabilidades a la cátedra por los datos o interpretaciones erróneas que los informes pudieran contener, considerando que podrían ser eventualmente consultados por otros lectores más allá de los profesores a cargo de la corrección.

El tema que se trata es el manejo de agua y suelo dentro de una unidad productiva a partir de la previa recolección de datos y análisis de los autores. Los informes más logrados evidencian un desarrollo más exhaustivo de los temas/subtemas. De igual forma, éstos incluyen, por ejemplo, justificaciones sobre métodos utilizados y sobre la selección de cultivos propuesta, entre otros. Esto se interpreta a la luz del uso de los informes como parte del proceso evaluativo en las asignaturas.

Desde el punto de vista formal, se observa una gran variedad de recursos paratextuales tales como gráficos, tablas, imágenes y fotografías para ilustrar diferentes secciones del informe, así también

como de símbolos matemáticos para introducir fórmulas y de abreviaturas técnicas: “85 qq/ha en maíz y 30 qq/ha”, “conductividad eléctrica (µS/cm)”, entre otros. Todos los informes analizados evidencian un uso extendido de tiempos verbales que hacen referencia al presente y en menor medida al futuro, un uso recurrente de la voz pasiva, y de forma particular, el uso de la primera persona del plural para referirse a los estudiantes autores.

En cuanto a lo terminológico, se observan términos técnicos que son en gran medida explicados en la misma oración o en el mismo párrafo. Por ejemplo, “pampa loéssica plana”, “Índice Storie”, entre otros. Esto puede atribuirse al deseo de poner de manifiesto conocimientos ante el cuerpo docente y/o de hacer accesible la información presentada a una audiencia más amplia de lectores idóneos o semilegos de la especialidad. En general, los informes presentan la bibliografía de forma relativamente completa y tienden a adherir a las normas APA. La Tabla 1 presenta, a modo de ejemplo, una serie de anotaciones relativas al análisis multinivel registradas en el primer informe de la asignatura MSyA.

Nivel Situacional	Productores: estudiantes de 4.º año de Ingeniería Agronómica y Zootecnia (FCA, UNC). Destinatarios: docentes de la asignatura Manejo de Suelo y Agua.
Nivel Funcional	Función: describir un contexto y proponer un plan de trabajo; dar cuenta de saberes que serán evaluados; cumplir con los requisitos y pautas de la cátedra. Ámbito de circulación: principalmente académico.
Nivel Semántico	Estructura organizada en títulos y subtítulos, en su mayoría generales y de carácter predictivo. Organización en secciones propuestas por la cátedra. Tema: manejo del agua y del suelo en una unidad productiva.
Nivel Formal	Elementos de paratexto (gráficos, mapas, imágenes satelitales, tablas y fotos). Términos específicos, definiciones y explicaciones. ej. “Pampa loéssica plana”, identificado en la figura 6.2.1 con la letra “E”. Teniendo en cuenta todos los ambientes, es considerado uno de los de zona de bajas pendientes” Descripciones de métodos.

	ej. “El índice de Storie para clasificar los suelos es un valor numérico del grado en que el suelo presenta condiciones favorables para el desarrollo de las plantas y la producción de cosechas en buenas condiciones ambientales”. Uso recurrente de verbos en tiempo presente y de conectores lógicos. ej. “Posteriormente realizamos el cálculo de la unidad de rotación, es decir el número de potreros con manejo diferenciado dentro de un predio”. Uso de la primera persona del plural. ej. “Por medio de la aplicación Cropwat obtuvimos los datos de evapotranspiración mensual”.
Comentarios	Características lingüísticas presentes: Desarrollo exhaustivo de los puntos de contenido. Empleo efectivo de estrategias de despersonalización. Se brinda una justificación de la propuesta. ej. “En base a los datos obtenidos, los cuales se encuentran en el anexo al final del informe, podemos decir que las ppm de dichos nutrientes es elevada por lo cual recomendamos agregar solo la cantidad extraída en la cosecha en forma de grano para así mantener el balance de nutrientes en el suelo y los niveles de producción estables”.

Tabla 1: Análisis multinivel de las características del Informe 1.

En términos generales, se observa que los informes tienen características similares en ambas asignaturas en cuanto a la macroestructura del género, los rasgos funcionales, formales y semántico, a pesar de que existen diferencias en la instrucción brindada entre las asignaturas acerca de la audiencia meta de los textos. Si bien en MAyS se les recuerda a los estudiantes que sus informes podrían ser leídos fuera del ámbito académico, los informes no muestran diferencias evidentes en cuanto a adecuaciones lingüísticas o conceptuales con respecto a aquellos presentes en la asignatura PPPII.

En cuanto a las dificultades en la redacción de informes en ambas asignaturas, se pueden mencionar instancias no estándar en la construcción sintáctica de oraciones, en el uso de la puntuación y la

concordancia, en la omisión de tildes en palabras que lo requieren y la falta de capitalización de nombres propios (patronímicos y topónimos), entre otros. En la Tabla 2 se registran ejemplos de errores de redacción registrados en diferentes informes en las dos asignaturas estudiadas.

Aspecto	Ejemplo
Instancias no estándar en la construcción sintáctica de oraciones	"Lo que estamos buscando con esto es que las pariciones se den en un determinado periodo de tiempo, para poder hacer un seguimiento sanitario adecuado, para poder concentrar las actividades de manejo, para poder lograr uniformidad en tamaño y peso de los terneros, y también para poder definir…" (repeticiones innecesarias). "Por contar con una cierta rusticidad, aportada por la raza Brahman, otorgando habilidad para adaptarse a condiciones climáticas más adversas, resistencia a parásitos, con buena fertilidad aún con poca disponibilidad de alimentos y agua y teniendo que recorrer largas distancias para conseguirlo…" (ausencia de verbo conjugado)
Uso de la puntuación	"La media anual que se registra en el establecimiento es de 816 mm "(sin punto seguido o final).
Concordancia	"Una vez cumplido la vida útil tanto de los toros como las vacas CUY, estos serán destinados a la faena. (género)
Uso de tildes	"También programamos las practicas complementarias…"
Capitalización de nombres propios	"El rincón del tata cuenta con una superficie total de 3.030 has aproximadamente". (nombre propio) "…el establecimiento Los álamos, el cual está localizado en la provincia de Córdoba…" (nombre propio)

Tabla 2: Ejemplos de dificultades en la redacción de informes en las asignaturas MSyA y PPPII.

A la luz de estos resultados y de las necesidades observadas durante el análisis, se diseñó desde la cátedra de inglés una secuencia pedagógica para una clase de dos horas reloj en la asignatura Idioma Inglés con el objetivo de sensibilizar a los estudiantes en cuanto a las características de los informes en el contexto específico y de hacerlos reflexionar acerca de las diferentes dimensiones del género. Esta intervención se realizó con aproximadamente 100 estudiantes en el año 2025.

5.3. Intervención pedagógica

Se introdujo la actividad con preguntas disparadoras de prelectura acerca de las características situacionales del género y las experiencias previas de los estudiantes en su lectura.

A continuación, se presentó un informe en inglés sobre un establecimiento productivo en expansión que reflejaba las secciones previamente identificadas en los informes analizados, esto es, una descripción pormenorizada de las características del campo, sus fortalezas y debilidades, y una propuesta superadora para el incremento y optimización de los recursos existentes.

Se propuso la lectura global del texto seguida de la identificación de su estructura retórica y actividades grupales de comprensión lectora y de vocabulario técnico organizadas por secciones diferenciadas del texto. Los estudiantes completaron una presentación PowerPoint previamente diagramada y compartieron lo realizado con el grupo en clase.

Luego de esas presentaciones breves, se compartió un recurso visual para acompañar la reflexión de los estudiantes sobre las características funcionales, situacionales, semánticas y formales de los informes que reflejó los resultados del análisis previo de informes de MSyA y PPPII, así como también sobre sus propias fortalezas y debilidades a la hora de abordar este tipo de textos académicos.

Como actividades de poslectura, se propusieron dos instancias de reflexión: una puesta en común oral a partir de preguntas orientadoras dirigidas a todo el grupo y, posteriormente, la administración de un formulario en línea. En ambos casos, se indagó sobre la utilidad de la clase y de las actividades propuestas —incluida la reflexión final—, así como sobre sugerencias y comentarios para futuras implementaciones.

En el marco de la reflexión oral, se generó un espacio de intercambio en torno al género informe y a la experiencia de escritura en la asignatura. Los estudiantes que participaron calificaron la clase como interesante; algunos de ellos mencionaron haberse sentido desorientados ante la perspectiva de redactar sus primeros informes y valoraron positivamente la posibilidad de lectura de un informe con acompañamiento en clase. Asimismo, participaron activamente en la reflexión acerca del género y destacaron su importancia para ganar seguridad en la producción de textos similares. Entre las dificultades señaladas, manifestaron inseguridades en el manejo de normas para citas bibliográficas, ante lo cual la cátedra de Idioma Inglés elaboró un instructivo para asistirlos en este aspecto. Durante esta instancia, las respuestas fueron registradas por el equipo docente y posteriormente sistematizadas y cuantificadas para la elaboración del gráfico. La Figura 1 muestra la percepción de los estudiantes respecto de la utilidad de la intervención.



Figura 1: Percepción estudiantil de la utilidad de la intervención en Idioma Inglés.

En el formulario en línea (Google Forms) se registraron resultados similares a los obtenidos en la instancia oral. De los 81 estudiantes que respondieron, el 97,5 % consideró la clase provechosa. Entre los aspectos mejor valorados se destacaron la identificación de la estructura temática (75,4 %) y el reconocimiento de las características generales del género (74,1 %). Asimismo, el trabajo en equipo fue percibido como un aporte significativo a la experiencia, en tanto el 58

% valoró positivamente la puesta en común oral. En menor medida, se destacaron el trabajo de vocabulario (48,1 %), la lectura detallada de las secciones en grupo (42 %) y la reflexión final con toda la clase (35,8 %). La Figura 2 sintetiza estos resultados.

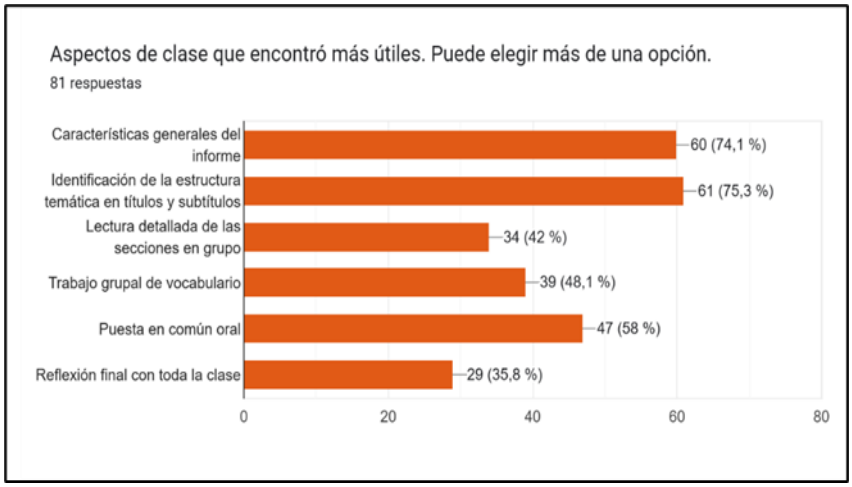


Figura 2: Valoración de la utilidad de diferentes aspectos de la intervención.

Estos hallazgos parecen reflejar la importancia del acompañamiento de los procesos de lectoescritura de textos académicos y del trabajo colaborativo para los estudiantes. La intervención implementada representó un aporte innovador que pone en valor el trabajo interdisciplinario con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura y abre la posibilidad de plantear este tipo de experiencias de manera más sistemática.

6. Conclusiones

Si bien la muestra analizada en este estudio es limitada y se circunscribe sólo a dos asignaturas, es posible trazar algunas conclusiones sobre el género informe en el ámbito de la Ciencias Agropecuarias y las implicancias del estudio realizado. Por un lado, el análisis multinivel de los informes de ambas asignaturas ayudó a responder la primera pregunta de investigación acerca de las

características funcionales, situacionales, semánticas y formales de los informes en el ámbito de las Ciencias Agropecuarias. El análisis evidenció, tal como se manifestó anteriormente, que los informes dentro de los espacios estudiados presentan características propias en cuanto a sus funciones ya que son descriptivos y propositivos, y que sus lectores potenciales incluyen tanto a docentes especialistas como, potencialmente, a lectores semilegos y legos del área de la producción agropecuaria. Este hallazgo parece confirmar en las Ciencias Agropecuarias los resultados obtenidos por Sologuren Insúa (2021) en las áreas de la Ingeniería Civil e Informática con respecto a la existencia de diferentes subtipos de informes que pueden ubicarse en un continuum que se extiende de lo estrictamente académico hacia lo profesional. Los resultados del presente estudio abren las puertas a posibles futuras líneas de investigación en otras subdisciplinas de las Ciencias Agropecuarias para profundizar el conocimiento del género en este contexto.

El análisis también aporta claridad sobre las exigencias que la redacción de este tipo de textos implica para los estudiantes. Una posible propuesta para acompañar a los estudiantes en las prácticas discursivas en la universidad es la sensibilización llevada a cabo por docentes disciplinares. Otra es el desarrollo de intervenciones en colaboración entre docentes de las disciplinas y de lenguas. En línea con esto, la intervención llevada a cabo en Idioma Inglés aportó información valiosa para responder la segunda pregunta de investigación acerca de cómo desde este espacio se puede fortalecer el proceso de lectoescritura del informe. A partir de las observaciones en clase y de los resultados de la encuesta aplicada se puede inferir la utilidad de la reflexión sobre la estructura del género y la necesidad de instrucción sobre aspectos formales para fortalecer la redacción de los estudiantes. Se podría concluir que la enseñanza sistemática del género, seguida del trabajo de lectura y análisis de aspectos salientes tiene un impacto positivo en la comprensión y eventualmente, en la redacción de informes.

Referencias

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garay, J. (2016). *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.

Belmonte, A., Martini, M. F., & Garay, V. (2022). El género textual etiqueta de producto agroquímico desde un abordaje de análisis multinivel: descripción e implicancias pedagógicas para cursos de IFE. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, *28*(1), 228–243. https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.496

Busso, N., & López, L. (2017). Géneros académicos y profesionales en inglés en el área de Ciencias Químicas en la UNC. En M. López Barrios et al. (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 46–63). Universidad Nacional de Córdoba.

Cadelago, V., Romero, C., Moreno, C., Agüero, G., Acuña, N., Sabadías, M., Ordóñez, A., & Bachmeier, O. (2022, noviembre). *El rezago académico en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC* [Ponencia]. 1º Congreso Latinoamericano de Ciencias, Tecnología y Sociedad, San Juan, Argentina**.**

Cardini, N. (2021). *Los géneros discursivos prototípicos de la Licenciatura en Administración de Empresas: Conformación de un corpus textual con fines pedagógicos* [Trabajo Final de Especialización, Universidad Nacional de Córdoba]. Repositorio Digital UNC.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355–381. https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf

Carlino, P. (2025). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia,* (5), 69–82.

Ciapuscio, G., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 37–73). Almar.

Guadagni, A., Lima, G., & Boero, F. (2019). Tenemos más estudiantes universitarios, pero menos graduados que Brasil y Chile. *Publicación mensual del Centro de Estudios de la Educación Argentina*, *8*(80). http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8768/cea_abril_2019.pdf

Harvey, A. M. (2005). La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos. En M. Pilleux (Ed.), *Los contextos del discurso* (pp. 215–228). Frasis.

Harvey, A. M., & Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*, (41), 95–114. https://doi.org/10.4067/S0071-17132006000100008

Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En K. Adamzik (Ed.), *Textsorten Reflexionen und Analysen*. Stauffenburg.

Heinemann, W., & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung*. Niemeyer.

Martini, M. F., Belmonte, A., & Garay, V. (2020). Abriendo puentes: descripción de prácticas de lectoescritura en los niveles medio y superior en dos instituciones del ámbito de las Ciencias Agropecuarias en Córdoba, Argentina. En *Libro de las Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas: Enseñar en el nivel superior: diálogos, proyectos y prácticas* (pp. 146–152). Universidad Nacional del Litoral.

Moreno, C. (2022). *Trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes universitarios de Argentina en época de pandemia* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba].

Moyetta, D. (2017). Tipologización de géneros académicos en inglés en el ámbito del Diseño Industrial. En M. López Barrios et al. (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 225–240). Universidad Nacional de Córdoba.

Moyetta, D. (2021). Criterios de selección y secuenciación textual en la Enseñanza de Inglés con Fines Específicos: Aspectos teóricos y principios metodológicos. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, *27*(1), 168–184. https://doi.org/10.20420/rlfe.2021.394

Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En F. Navarro (Ed.), *Escribir a través del currículum: Una guía de referencia* (pp. 38–48). Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030

Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez & C. González (Eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7–15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Núñez Lagos, P. (2019). La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial. *Perfiles Educativos*, *42*(169). https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59546

Oyanedel, M. (2005). Lo descriptivo en informes escritos de estudiantes universitarios. *Onomázein*, *11*(1), 9–21.

Romero, C., Acuña, N., Bruno, M., Ordoñez, A., & Sabadías, M. (2019). Trayectorias académicas interrumpidas: Perfiles de estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Congresos CLABES*, 151–159. https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2643

Romero, C., Moreno, C., Sabadías, M., Villar, M., Rodríguez Pesce, E., Acuña, N., Ordóñez, A., Rindertsma, L., & Bruno, C. (2020). El abandono y el rezago universitarios de estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias. *Revista Nexo Agropecuario*, *8*(1), 90–96.

Romero, C., Rodríguez Pesce, E., Rindertsma, L., Ordóñez, A., & Acuña, N. (2021). *Las prácticas de la enseñanza y su incidencia en las trayectorias académicas interrumpidas de estudiantes de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba* [Ponencia]. Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES), Montevideo, Uruguay.

Sologuren Insúa, E. (2021). Escritura académica en tres escuelas de ingeniería chilenas: la familia 'Informe técnico' como macrogénero discursivo en el área de Ingeniería Civil Informática. *Educatio Siglo XXI, 39*(1), 107–130. https://doi.org/10.6018/educatio.451781

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

Tapia-Ladino, M., & Fernández, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras, 51*(79), 17–49. https://ve.scielo.org/pdf/l/v51n78/art01.pdf

Tedesco, J., Aberbuj, C., & Zacarías, I. (2014). *Pedagogía y democratización de la universidad*. Aique.

Weht, G., & Delfederico, G. (2017). Los géneros académicos en inglés prototípicos del área de las Ciencias Económicas. En M. López Barrios et al. (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 64–77). Universidad Nacional de Córdoba.

PROCOA: un modelo institucional de alfabetización académica y comunicación científica bilingüe en ciencias veterinarias

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

Antonio E. Felipe
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta 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 (Argentina). El PROCOA constituye un dispositivo institucional que integra lectura, escritura y oralidad académica en español e inglés en actividades de grado, posgrado, investigación y vinculación, con el objetivo de fortalecer la formación comunicativa de estudiantes y docentes. Inspirado en el enfoque del Inglés con Propósitos Específicos (IPE) y en propuestas de alfabetización académica, el programa adopta un modelo interdisciplinario y situado que articula la enseñanza del inglés con las prácticas letradas del campo disciplinar. El artículo se organiza en tres secciones: primero, se examina la inserción curricular del inglés en la Educación Superior argentina, especialmente en Medicina Veterinaria; luego, se analizan las dinámicas de enseñanza del inglés en universidades nacionales, tanto bajo IPE como en programas de alfabetización académica; y finalmente, se revisa la noción de programa a partir de experiencias internacionales, regionales y locales, para situar al PROCOA y describir sus objetivos, diseño e implementación. Se concluye que integrar la alfabetización académica en español e inglés dentro de contextos disciplinares es clave para enfrentar los desafíos actuales de la educación superior, y que la sostenibilidad de estas iniciativas requiere marcos flexibles, colaborativos y orientados a la democratización e internacionalización del conocimiento científico.

Palabras clave: educación superior; inglés con propósitos específicos; alfabetización académica; integración disciplinar; comunicación científica

1. Introducción

El inglés se ha consolidado como la lengua adicional dominante en la Educación Superior latinoamericana. Su centralidad ha sido promovida mediante políticas de internacionalización y distintos programas de aprendizaje de inglés, situando este idioma en una posición de supremacía frente a otras lenguas extranjeras. Como señalan Innocentini y Sánchez (2023:39), "el ideologema acerca del inglés como lengua de la ciencia ha desempeñado un papel influyente para afianzar su preponderancia en diversos contextos de formación y comunicación", siendo esta una de las razones por las cuales ese idioma resulta ser la lengua extranjera enseñada en diferentes ámbitos educativos y, en particular, ha conducido a su inclusión como asignatura obligatoria en los planes de estudio de las carreras universitarias argentinas (Gastaldi & Grimaldi, 2016a) y latinoamericanas en general.

No obstante, esta centralidad ha sido objeto de críticas por su papel como vector de desigualdad, al beneficiar a quienes poseen mayores recursos, reproducir jerarquías lingüísticas y restringir la presencia de las demás lenguas extranjeras junto a las originarias (Corcoran, 2019; Roseti & De Francesco, 2017). Aun así, su relevancia persiste: el inglés facilita el acceso a la literatura científica internacional, la participación en redes globales y la inserción en los procesos de internacionalización educativa y productiva (Chávez-Zambano et al., 2017; Ortellado Mendoza, 2019).

La enseñanza del inglés en el nivel universitario cumple dos propósitos esenciales. En el plano académico, busca desarrollar competencias que complementen el español, permitiendo acceder a bibliografía especializada, integrarse en comunidades científicas y fortalecer la comunicación crítica y reflexiva. En el ámbito profesional, se lo considera un requisito clave para acceder a empleos de calidad y adaptarse a contextos laborales globalizados y tecnológicamente dinámicos (Ortiz Arceo & Glasserman Morales, 2017; Sirlopú Vera et al., 2023). Así, el inglés universitario trasciende

la dimensión instrumental y se inscribe en los procesos de socialización académica y profesional.

Esta perspectiva se articula con la noción de alfabetización académica, entendida como un proceso gradual de incorporación a las prácticas comunicativas propias de cada disciplina. Alfabetizar académicamente implica enseñar a leer, escribir, argumentar y producir conocimiento en los géneros específicos del campo, de modo que los estudiantes aprendan a pensar y comunicarse como especialistas (Carlino, 2004; Carlino, 2013). En este sentido, el inglés académico amplía el acceso a discursos especializados y fortalece la función epistémica de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, favoreciendo la construcción de una voz propia en diálogo con la producción internacional.

Las iniciativas de alfabetización académica buscan acompañar el tránsito universitario de los estudiantes, visibilizando la importancia de las habilidades comunicativas y de las normas que regulan la participación en las comunidades disciplinares. En Argentina, las políticas de ampliación del acceso han incrementado significativamente la matrícula de estudiantes no tradicionales, pero su permanencia y egreso continúan siendo problemáticos. Investigaciones recientes (Adrogué & García de Fanelli, 2021; García, 2023) evidencian que la masificación no se traduce en una mejora proporcional de las tasas de graduación. En este contexto, la exigencia de aprobar asignaturas o exámenes de inglés representa un obstáculo adicional, especialmente para quienes presentan limitaciones en sus competencias comunicativas en español o carecen de formación previa en la lengua extranjera, lo que amplía las brechas de aprendizaje y pone en riesgo la equidad educativa.

El objetivo central de este trabajo es presentar y describir el Programa Institucional de Prácticas de Comunicación Académica (PROCOA), el cual puede servir como un ejemplo de iniciativa innovadora en una comunidad universitaria mediante la cual se integran la enseñanza y el aprendizaje de este idioma en asociación directa con las prácticas letradas en el marco de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Para ello, se examinará la inserción curricular del inglés en la Educación Superior argentina, con especial atención al caso de Medicina Veterinaria, en el marco de la

enseñanza del inglés técnico en universidades nacionales. Seguidamente, se analizarán las dinámicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera, tanto bajo la tradicional denominación de Inglés con Propósitos Específicos (IPE) como dentro de los recientes dispositivos de alfabetización académica. Finalmente, se revisará la noción de programa a partir de experiencias internacionales, regionales y locales, para situar al PROCOA en un panorama comparativo y presentar sus objetivos, diseño y modalidad de implementación.

2. La inserción curricular del inglés en la Educación Superior en Argentina. El caso de la carrera de Medicina Veterinaria

En Argentina, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, las universidades cuentan con autonomía para seleccionar los idiomas que enseñan, definir sus políticas de enseñanza de lenguas y establecer los requisitos para sus programas académicos. En este marco, se observa que, mayoritariamente, como ya se anticipó, la lengua extranjera más enseñada es el inglés con fines instrumentales y que no existe "una estrategia cohesiva para regular los programas de inglés en las universidades o los niveles de dominio del inglés entre los estudiantes universitarios" (Cronquist & Fiszbein, 2017:21).

Si bien en Argentina la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521 no establece la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras en el ámbito universitario, al momento de plantearse los estándares para la acreditación de las carreras comprendidas en su artículo 43, el Ministerio de Cultura y Educación, junto con el Consejo de Universidades, incorporaron la obligatoriedad del inglés como lengua extranjera para esas carreras. Dicho artículo dispone que las carreras cuyos títulos estén regulados por el Estado puedan comprometer el interés público (salud, seguridad, bienes, entre otros) deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por agencias autorizadas. En este sentido, Lafforgue (2016) señala que, en el desarrollo del segundo ciclo de acreditación de las carreras de Veterinaria y Medicina Veterinaria, llevado adelante por CONEAU en 2015, se reconoció como un déficit la carencia de contenidos curriculares básicos de inglés técnico. A partir de ese momento, las facultades de

veterinaria y medicina veterinaria incorporaron este idioma como asignatura.

Ante estos requisitos de acreditación y aseguramiento de la calidad, las carreras, incluida Medicina Veterinaria, dieron distintas respuestas institucionales. La mayoría de las instituciones argentinas incorporaron el inglés como una asignatura curricular de carácter teórico-práctico acotado a la lectocomprensión de carácter disciplinar (Acosta de Galindo & Zonana, 2019; López & Tello, 2008; Magno, 2016; Porto, 2023). Otras alternativas de inclusión fueron los cursos curriculares de inglés general enfocados en las cuatro macrohabilidades ofrecidos por las facultades, los cursos de inglés general ofrecidos por áreas específicas de las universidades, la posibilidad de acreditación del inglés a través de un examen o la presentación de certificaciones académicas de organismos externos a la universidad tales como el TOEFL (*Test of English as Foreign Language*), CAE (*Certificate in Advanced English), FCE (First Certificate in English*), entre otros (Acosta de Galindo & Zonana, 2019; Basano et al., 2016; Bein et al., 2016; Gastaldi et al., 2016a). Es de destacar el caso de la Universidad Nacional del Litoral, donde, a través de un modelo innovador, se ofrece la combinación de formación en un ciclo inicial en idioma extranjero con fines generales enfocado en las cuatro macrodestrezas y el complemento de un ciclo superior que busca profundizar los discursos académicos de cada disciplina con énfasis en lectura y escritura, pero sin descuidar la oralidad (Gastaldi et al., 2016 b).

En su análisis de las lenguas extranjeras en el currículum de las carreras de la Universidad Nacional de Cuyo, Acosta de Galindo y Zonana (2019), por un lado, marcan la crítica a los cursos de inglés que se imparten en organismos externos o en áreas específicas de la universidad, con independencia de cada carrera, ya que en general no son gratuitos o no se ofrecen becas, debiendo los estudiantes afrontar su coste. Por otro lado, señalan que dichos cursos no abordan contenidos relacionados a las disciplinas específicas. Con respecto a los cursos de inglés para fines generales enfocados solo en la lectura, los autores mencionan no solo que estos carecen de adecuación al contexto disciplinar, sino que restringen el acceso de los estudiantes a movilidades internacionales en contextos angloparlantes, en cuyos casos se exige un nivel por lo menos intermedio de competencia en

esta lengua extranjera. Esta dificultad también la tienen las universidades o facultades que dictan cursos curriculares de lectocomprensión insertos en las disciplinas. Asimismo, las universidades que acreditan a los ingresantes con niveles de dominio de inglés general pero que no ofrecen un espacio para atender a la especificidad de las carreras ni a las tareas que los estudiantes deberán resolver en inglés al egreso, privan a los estudiantes del acceso a instancias de aprendizaje de la lengua en el contexto de su especialidad, dependiendo de la habilidad que tenga cada individuo para aplicar el conocimiento general de la lengua que posee a la situación particular en que se deba desempeñar.

Otras problemáticas se vinculan con la carga horaria y la ubicación del inglés en los planes de estudio, factores que muestran una marcada heterogeneidad en el ámbito universitario nacional debido a la ausencia de una regulación explícita en la Ley Nacional de Educación Superior N.º 24.521. Acosta de Galindo y Zonana (2019) advierten que, si bien se reconoce la importancia del inglés, la carga horaria asignada resulta "mezquina" en comparación con la destinada a las asignaturas disciplinares, observación que coincide con los hallazgos reunidos por Gastaldi y Grimaldi (2016). Esta limitación repercute directamente en el desarrollo de las competencias requeridas, incluso cuando la enseñanza se restringe a una sola macrohabilidad. En esta misma línea, Ramos (2015) señala que la concentración de la asignatura en un único año de las carreras resulta inadecuada, ya que no favorece aprendizajes duraderos. Asimismo, cuando las instituciones reducen la carga horaria con el propósito de evitar la sobrecarga de los estudiantes o de no competir con la formación disciplinar específica, se desconoce el tiempo y esfuerzo que demanda el aprendizaje, aunque sea parcial, de una segunda lengua (Acosta de Galindo & Zonana, 2019; Takemiche, 2020), lo cual puede también afectar la valoración de los estudiantes hacia la lengua extranjera y su predisposición a aprenderla. No menos importante es que la escasez de horas asignadas al inglés puede derivar en un aislamiento curricular. En este sentido, Zabala et al. (2020) destacan que dicho aislamiento se profundiza cuando no existe una decisión institucional clara respecto de las interacciones del inglés con otras asignaturas, consolidando una condición de extranjeridad académica. A este fenómeno también refieren López y Tello (2012) para reflejar los

condicionamientos sociales que generan la incomprensión y el aislamiento de la lengua extranjera en los contextos disciplinares.

A pesar de las dificultades planteadas, la investigación sobre la actitud y la motivación de los estudiantes de inglés en el ámbito universitario en Argentina muestra un panorama alentador. La mayoría de los estudios de caso y encuestas realizados en contextos disciplinares específicos acerca de la dimensión afectiva indican que, a pesar de ciertas resistencias, como las retratadas en los cursos de lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, donde se ha registrado reticencia por parte de algunas agrupaciones estudiantiles y rechazo de estudiantes de posgrado hacia la metodología de enseñanza, los estudiantes universitarios valoran positivamente la enseñanza del inglés, especialmente cuando se vincula con su desarrollo profesional (Bein et al., 2016).

Si consideramos este panorama, surge con claridad que la enseñanza del inglés en la Educación Superior argentina ha respondido durante años a lógicas fragmentadas y soluciones puntuales que, si bien permitieron cumplir con exigencias normativas y objetivos instrumentales mínimos, no lograron revertir las dificultades estructurales que afectan a la formación comunicativa de los estudiantes. Para visualizar con mayor precisión este contraste, la Tabla 1 presenta una síntesis comparativa entre lo que tradicionalmente se ha venido implementando en las universidades argentinas y las orientaciones que, según la literatura especializada, deberían guiar el diseño de propuestas integrales de alfabetización académica en inglés y español.

Dimensión	**Lo tradicional / situación actual**	**Lo propuesto / hacia dónde avanzar**
Finalidad del inglés	Predominio de una finalidad instrumental centrada en la lectocomprensión aislada.	Integración de lectura, escritura y oralidad académica para un desarrollo comunicativo integral.
Relación con la disciplina	Contenidos descontextualizados, no vinculados con necesidades reales de la carrera.	Enseñanza situada en prácticas letradas disciplinares, con materiales auténticos de Medicina Veterinaria.

Carga horaria y ubicación curricular	Asignaturas de duración limitada (un solo año o cuatrimestre) y con baja carga horaria.	Trayectos transversales a lo largo de toda la carrera, con actividades distribuidas y de aprendizaje progresivo.
Modelo institucional	Cursos aislados, sin articulación curricular ni coordinación entre cátedras.	Programa institucional que articulan docentes de lenguas y docentes disciplinares (modelo de "socios de enseñanza").
Accesibilidad y equidad	Cursos pagos, acreditaciones externas, o exigencias que desigualan el acceso y el egreso.	Política lingüística inclusiva dentro de la universidad, con acceso gratuito y seguimiento pedagógico.
Macrodestrezas trabajadas	Enfoque monohabilidad (lectura solamente).	Abordaje triádico: lectura + escritura + oralidad en español e inglés.
Evaluación del aprendizaje	Acreditaciones puntuales o exámenes que certifican nivel pero no garantizan transferencia.	Evaluación formativa y situada a través de trabajos integradores, producción de géneros y participación en eventos.
Relación con la investigación y la publicación	Desconexión entre la enseñanza del inglés y las prácticas de producción científica.	Talleres de escritura de artículos, posters, presentaciones y uso de IA para publicar y comunicar ciencia.
Internacionalización	Obstáculos para movilidad por bajo nivel oral y falta de experiencias auténticas.	Internacionalización real mediante preparación comunicativa para redes, congresos y cooperación académica.

Tabla 1. Enfoque tradicional vs. enfoque propuesto para la enseñanza del inglés en el nivel universitario. Fuente: elaboración propia

Esta comparación evidencia un cambio de paradigma: de una enseñanza fragmentada y centrada en la lectocomprensión, hacia un modelo institucional que articula prácticas sostenidas de lectura, escritura y oralidad académica en español e inglés, con foco en la transversalidad, la integración disciplinar y la formación progresiva. En este marco, el desafío consiste en diseñar dispositivos flexibles, colaborativos y sostenibles que trascienden la lógica del curso aislado y promuevan políticas institucionales de alfabetización académica capaces de articular formación lingüística, investigación, internacionalización y vinculación profesional.

Para resumir, las limitaciones de los cursos de inglés universitarios argentinos incluyen escasa accesibilidad, insuficiente adecuación al contexto disciplinar, atomización en una sola macrodestreza, carga horaria reducida, ubicación ineficaz en el plan de estudios, baja valoración frente a otras asignaturas, aislamiento curricular y dificultades en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Para abordar estos desafíos, han surgido alternativas didácticas que integran la enseñanza del inglés con otras áreas disciplinares, atendiendo las necesidades académicas y vinculando la formación lingüística con la carrera profesional (Al-Malki et al., 2022).

En este marco, el enfoque de la lectocomprensión, el más utilizado en la educación superior en Argentina, se sustenta en los contenidos de otras asignaturas, a partir de los cuales puede otorgar pertinencia y sentido a la enseñanza de la lengua y posibilitar que el aprendizaje trascienda los límites del aula. Así, potenciar las conexiones interdisciplinarias pude ser una estrategia valiosa para superar los obstáculos antes mencionados. Una de las vías más recurrentes para asegurar esta relación entre las disciplinas y el inglés es el análisis de los géneros discursivos que circulan en una determinada esfera disciplinar y el consecuente diseño de los materiales de inglés en función de ellos (Picchio & Placci, 2016; Porto, 2023). Otra estrategia complementaria consiste en promover diferentes modalidades de colaboración entre cátedras de lengua inglesa y disciplinas específicas. En este sentido, Acosta de Galindo y Zonana (2019) y Magno y Scagnetti (2016) señalan que la articulación entre espacios disciplinares puede potenciarse mediante la incorporación estratégica de textos en lengua extranjera trabajados a lo largo de distintas asignaturas.

La combinación, sistematización y profundización de este tipo de iniciativas puede derivar en el desarrollo de ejes de integración transversal, que se consolidan en proyectos y programas institucionales más amplios (Alviárez & Castellanos, 2013; López Meneses et al., 2022; Velásquez, 2009; Villa, 2013). En esta línea, el fortalecimiento de la competencia lingüística de los estudiantes universitarios requiere la constitución de un entorno académico diseñado e implementado dentro de un marco institucional (Oñate, 2016; Torres-Zapata et al., 2021), lo cual implica planificar proyectos formativos flexibles, con una adecuada estructuración y organización de contenidos y experiencias de aprendizaje que favorezcan la formación integral de los estudiantes (Pérez Cabrera, 2018). A su vez, estas propuestas deben orientarse a promover la alfabetización académica en el sentido planteado por Carlino (2004, 2013), entendida como el acercamiento progresivo de los estudiantes a las distintas culturas académicas que representan las disciplinas, a través de políticas y acciones que fortalezcan la interdisciplinariedad y consoliden la "literacidad" académica como dimensión transversal de la formación universitaria (López & Tello, 2012).

Para resumir, la mayoría de las instituciones de educación superior argentinas han asumido el enfoque de la lectocomprensión para la enseñanza del inglés, otorgándole una finalidad instrumental y formativa que facilita el acceso de los estudiantes a bibliografía actualizada de su campo de estudio (Magno, 2016; Porto, 2023). El caso de Medicina Veterinaria, comprendido entre las carreras reguladas por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior N.º 24.521, refleja la situación de la mayoría de las titulaciones universitarias, dado que la incorporación del inglés en sus planes de estudio respondió tanto a los requisitos de acreditación de la CONEAU como a la necesidad de fortalecer la formación académica y profesional de los futuros profesionales. Sin embargo, al igual que en el resto de los contextos universitarios, la enseñanza del inglés en esta disciplina no ha estado exenta de desafíos que han limitado su alcance.

Como paso previo a la presentación de una propuesta destinada a superar las dificultades planteadas en esta sección, en el siguiente apartado se introducirán antecedentes de programas e iniciativas de alfabetización académica a nivel internacional, regional y nacional.

Este análisis permitirá contextualizar y fundamentar la propuesta central de este artículo, el PROCOA, concebido como un modelo de integración transversal del inglés orientado a fortalecer la formación académica y profesional de los estudiantes universitarios de una facultad de ciencias veterinarias.

3. Antecedentes de programas e iniciativas de alfabetización académica a nivel internacional, regional y nacional

A nivel internacional, regional y nacional, se han desarrollado diversos programas destinados a fortalecer las habilidades discursivas de los estudiantes universitarios. Entre los antecedentes más influyentes se destacan el enfoque Language Across the Curriculum (LAC), surgido en el Reino Unido, y el Writing Across the Curriculum (WAC), originado en los Estados Unidos, cuyo principal exponente es Charles Bazerman (2005). En Australia, los aportes desde la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) también contribuyeron a consolidar una tradición de alfabetización académica institucional.

Siguiendo esta línea, Acebal (2021), retomando a Schwalm (2002), define los programas de escritura como dispositivos pedagógicos que articulan la enseñanza de la lectura y la escritura en distintas asignaturas, especialmente durante los primeros años de las carreras, bajo objetivos y criterios de evaluación comunes. Moyano (2017) amplía esta definición incorporando la lectura como práctica central y propone que los programas acompañen de manera sistemática a los estudiantes en su desarrollo como lectores y escritores expertos, capaces de abordar y producir géneros académicos y profesionales a lo largo de su vida universitaria y laboral. En esta concepción, la alfabetización académica se entiende como un proceso continuo que trasciende la decodificación textual, configurándose como una herramienta epistémica y profesional para la participación en comunidades discursivas.

En el ámbito regional, se destaca el Programa de Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA), implementado en 2014 en la Universidad de Chile. Este surgió tras la detección de deficiencias en comprensión lectora y producción escrita de los ingresantes (Lovera Falcón & Uribe Gajardo, 2023) y fue luego ampliado a distintas unidades académicas, consolidándose como una política institucional.

En Argentina, los antecedentes más relevantes son los programas dirigidos por Estela Moyano: el Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura (PRODEAC) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, aprobado en 2005, y el Programa de Lectura y Escritura Académica (PROLEA) de la Universidad de Flores, ambos orientados a integrar la enseñanza de la lectura y la escritura de manera transversal en todas las disciplinas.

En el centro bonaerense, se identifican también antecedentes significativos en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Entre ellos, el Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias (GICEOLEM)**,** dirigido por Paula Carlino, y la Red Intrainstitucional para el Abordaje de la Lectura, la Escritura y la Oralidad (LEO)**,** coordinada por Miriam Casco, que promueven prácticas de alfabetización avanzada en español a lo largo del currículum. Este último, dependiente de la Secretaría Académica de la universidad, se implementa tanto en unidades académicas específicas, como el caso del Nodo en la Facultad de Ciencias Veterinarias, como en otras dependencias de la universidad, con el propósito de consolidar una política institucional de alfabetización académica transversal y con alcance en todas las carreras.

Estos antecedentes evidencian la atención que ha recibido la institucionalización de estrategias sostenidas de alfabetización académica, especialmente en campos profesionales en que la comprensión y producción de textos especializados en español e inglés son esenciales para la formación y la inserción en comunidades científicas internacionales. En este marco, el PROCOA se propone como una iniciativa integral destinada a fortalecer las competencias de lectura, escritura y oralidad académica de estudiantes, docentes e investigadores, promoviendo una cultura institucional de comunicación científica y colaboración interdisciplinaria.

4. El PROCOA

4.1. Diseño y metodología de implementación del Programa Institucional de Prácticas de Comunicación Académica

A partir de un relevamiento de las necesidades de los equipos docentes respecto a la alfabetización académica en inglés de los

estudiantes, así como de las experiencias de uso de esta lengua en la Facultad de Ciencias Veterinarias (Borgnia & Felipe, 2023), se elaboró el PROCOA. Este programa busca institucionalizar de manera sistemática las prácticas de comunicación —lectura, escritura y oralidad— a lo largo del currículo en inglés, complementando y articulando los aprendizajes en español. Su implementación no solo acompaña el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, sino que también abre espacios de vinculación y colaboración entre docentes, investigadores y estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional, facilitando la participación en proyectos conjuntos, redes de cooperación y la producción de conocimiento en contextos científicos globales.

El PROCOA se inspira en el proyecto australiano IDEALL (Purser et al., 2008; Skillen et al., 1998), descrito por Carlino (2012) bajo la figura de "enseñanza en equipo". Este tipo de dispositivos, desarrollados desde el interior de las instituciones y enmarcados en esquemas estratégicos, permite que las colaboraciones internas impacten tanto en decisiones políticas como en la implementación de prácticas sostenibles. Asimismo, el dispositivo se inscribe en la concepción de programa desarrollada por Schwalm (2002) y ampliada por Moyano, que entiende estos dispositivos como marcos institucionales orientados a la enseñanza sistemática y transversal de las prácticas discursivas académicas. A partir de los lineamientos de la Lingüística Sistémico-Funcional, Moyano (2007, 2013) desarrolla la propuesta Leer y Escribir para Conocer (LEC)**,** que proporciona una metodología basada en la enseñanza explícita de géneros discursivos y se distingue por ofrecer a los estudiantes un andamiaje secuenciado que facilita su transición desde la heteronomía hacia la autonomía en el desarrollo de sus destrezas de lectura y escritura académicas.

El PROCOA integra aportes de la tradición del Inglés con Propósitos Específicos (IPE), un enfoque consolidado a lo largo de varios años en Argentina, con las propuestas de alfabetización académica, articulando ambas perspectivas para favorecer una enseñanza del inglés vinculada a las prácticas discursivas del ámbito universitario. De este modo, en el programa confluyen modelos teóricos, prácticas explícitas de enseñanza y políticas y legislación institucional.

4.2. Objetivos del PROCOA

El objetivo general del PROCOA es contribuir a la ampliación y sistematización de prácticas educativas que integren lectura, escritura y oralidad académica, científica y profesional en la formación de grado, en actividades de vinculación, investigación y posgrado, con énfasis en inglés, pero sin descuidar el español. Para ello, se crean espacios colaborativos e interdisciplinarios de formación e integración docente, orientados a implementar estrategias de enseñanza y a desarrollar materiales educativos innovadores, que faciliten la adquisición de competencias sociales y culturales generales y específicas del quehacer profesional de las ciencias veterinarias. Se reconoce que, para lograr una alfabetización integral de los estudiantes, es imprescindible el compromiso activo de los docentes en la planificación y ejecución de las prácticas de comunicación. Además, el programa busca promover la apropiación de una cultura académica e institucional por parte de los estudiantes, incentivar la reflexión sobre los distintos modos de comunicar la ciencia y sensibilizar acerca de las convenciones que regulan la comunicación académico-científica, institucional y profesional.

Desde una perspectiva institucional, el PROCOA busca fortalecer las prácticas docentes en lectura, escritura y oralidad mediante instancias de capacitación disciplinar orientadas a la planificación, implementación y evaluación de las prácticas letradas en las asignaturas. Estas acciones promueven la adquisición de recursos y estrategias didácticas para la enseñanza sistemática de los géneros académico-científicos, generando materiales adaptados a las necesidades académicas de los docentes y a las de los estudiantes tanto en su formación como en su futuro desempeño profesional. Asimismo, el programa incorpora la alfabetización en inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes, atendiendo a su creciente influencia en las competencias comunicativas y en la producción académica de docentes y estudiantes.

4.3. Organización académica del PROCOA

El programa se articula en cuatro conjuntos de actividades, diseñados para desarrollar de manera integrada las competencias de lectura, escritura y oralidad académica, científica y profesional, tal lo resume la Tabla 2.

Actividades	Propósito principal	Actividades centrales
1. Con estudiantes de grado	Desarrollar competencias comunicativas académicas en español e inglés.	Enseñanza de géneros académicos y científicos; integración de contenidos disciplinares; transición de la instrucción guiada hacia la autonomía.
2. De capacitación con docentes	Fortalecer la enseñanza de la alfabetización académica en las asignaturas.	Formación interdisciplinaria de equipos docentes; planificación, diseño, implementación y evaluación de prácticas letradas dentro de las disciplinas.
3. De investigación y posgrado	Potenciar la producción científica y académica avanzada.	Talleres de escritura de artículos, presentaciones orales, uso de tecnologías e inteligencia artificial aplicada a la comunicación académico científica.
4. De vinculación	Consolidar la proyección institucional del programa y la articulación con el entorno académico, profesional y social.	Promoción de redes y colaboraciones interinstitucionales nacionales e internacionales; transferencia de saberes y competencias comunicativas, pedagógicas y tecnológicas a contextos educativos, de investigación y del ejercicio profesional.

Tabla 2. Modelo de implementación del PROCOA. Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta una descripción detallada de cada eje, que da cuenta de su alcance, modalidades de implementación y contribuciones al fortalecimiento de las prácticas comunicativas de estudiantes, docentes e investigadores en el ámbito de la Medicina Veterinaria.

Actividades con estudiantes de grado

Estas actividades se organizan en dos etapas: a) en el marco de la asignatura Inglés Técnico y b) en un trayecto transversal que abarca acciones desarrolladas en diferentes asignaturas de la carrera denominado Trayecto Formativo en Alfabetización Académica.

a) La asignatura Inglés Técnico

Inglés Técnico es una asignatura anual ubicada en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria. Se implementa un enfoque basado en géneros discursivos, sustentado en materiales diseñados por la cátedra (Borgnia et al., 2024) y complementado con recursos elaborados por Bertazzi et al. (2003). Esta asignatura proporciona una base para el abordaje de la lectura y la escritura en inglés, además de introducir un metalenguaje, una metodología de trabajo y recursos didácticos fundamentales para las experiencias de integración con las distintas asignaturas de la carrera.

b) Trayecto formativo de alfabetización académica

El trayecto transversal se estructura en torno a un conjunto de actividades integradas que se desarrollan a lo largo de la formación, de manera paralela o posterior al cursado de Inglés Técnico. Su implementación se apoya en la colaboración entre los equipos docentes de inglés y de las distintas asignaturas disciplinares, en aquellas instancias donde se abordan contenidos específicos en lengua inglesa o vinculados al inglés académico.

Las actividades adoptan diversas modalidades para integrar el uso del inglés en contextos significativos de aprendizaje, incluyendo:

- Incorporación de textos breves en inglés dentro de secuencias iniciadas con materiales en español (con consignas comparables o complementarias).
- Lectura y análisis guiado de artículos científicos, informes técnicos o manuales especializados.
- Discusión colectiva de contenidos mediante preguntas orientadoras o situaciones problemáticas.
- Uso de videos, podcasts o presentaciones en inglés —con o sin subtítulos— como disparadores de debates, producciones o actividades experimentales.

Otras estrategias comprenden la elaboración de glosarios bilingües, análisis contrastivo de géneros académicos, identificación de vocabulario clave en materiales recientes, elaboración de posters científicos, búsquedas bibliográficas en inglés y redacción de breves reseñas o *abstracts* vinculados con los contenidos disciplinares.

Se promueven además instancias de integración curricular entre dos o más asignaturas, además de las clases de inglés, en las cuales los estudiantes elaboran producciones orales o escritas de carácter formal y obligatorio, como los Trabajos Prácticos Integradores. Los docentes seleccionan materiales en inglés que los estudiantes utilizan como base para proyectos, presentaciones orales o trabajos de investigación, favoreciendo así el uso significativo del inglés en contextos auténticos de la disciplina.

Actividades de capacitación con docentes

Para la implementación efectiva del PROCOA se propone adoptar la modalidad de socios de enseñanza, planteada por Moyano (2017) en el marco del dispositivo LEC. Este modelo concibe las tareas de alfabetización académico-científica como un trabajo integrado dentro de las asignaturas disciplinares, mediante la colaboración transversal entre docentes de ciencias del lenguaje —en el caso del PROCOA, principalmente de inglés— y docentes de las disciplinas específicas.

Según Moyano, cada socio aporta un tipo de conocimiento diferenciado y complementario. El profesor de inglés o de ciencias del lenguaje ofrece estrategias para abordar los textos según su tipología, función y estructura discursiva, además de diseñar estrategias pedagógicas cuando es necesario. Por su parte, el docente disciplinar contribuye con su conocimiento sobre la temática, el contexto de circulación del género y las relaciones académicas y profesionales que dan sentido a los textos. Este trabajo colaborativo permite negociar y consensuar la selección de materiales, el diseño de actividades y los criterios de evaluación, lo cual contribuye a generar un enfoque compartido para la enseñanza de las prácticas discursivas en la formación universitaria.

Actividades de posgrado

La línea de posgrado del PROCOA se proyecta como un espacio de formación continua destinado a docentes e investigadores,

orientado al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés académico y científico. Esta propuesta contempla el dictado conjunto de los talleres y seminarios por docentes de lengua inglesa y de las disciplinas, tanto locales como de instituciones del exterior, con el fin de enriquecer las perspectivas pedagógicas y científicas de cada instancia formativa. En este marco, el programa busca consolidar una comunidad académica capaz de participar activamente en redes internacionales de investigación, publicación y divulgación del conocimiento. En función de estos propósitos, se planifica la implementación de talleres secuenciales y complementarios**,** diseñados para acompañar el desarrollo progresivo de las habilidades lingüísticas y discursivas de los docentes e investigadores. En este marco se propone el siguiente espacio formativo:

- *Taller de Oralidad Académica en Inglés*

  Dirigido a docentes que buscan fortalecer su confianza comunicativa y adquirir herramientas lingüísticas para desenvolverse en contextos académicos y científicos internacionales. Incluye actividades de exposición, explicación de procesos y presentación de resultados, con la elaboración de un póster académico en inglés como producto final y una instancia de intercambio oral con docentes participantes del curso.

- *Taller de Oralidad Académica en Inglés*

  Se centra en el diseño y ejecución de presentaciones orales complejas, incorporando estrategias de argumentación, gestión del tiempo y uso de recursos audiovisuales en inglés académico científico. Concluye con la preparación y exposición de una presentación oral simulada, semejante a la participación en una conferencia internacional.

- *Taller de Escritura de Artículos Científicos en Inglés*

  Enfocado en la comprensión de los géneros científicos, la planificación y textualización de artículos, y la reflexión sobre los procesos de producción y publicación académica. Promueve el uso crítico de corpus digitales y de herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo a la redacción. Incluye instancias de seguimiento individual que permiten adaptar los contenidos a las necesidades de cada participante.

Estas acciones se conciben como parte de una política institucional orientada a democratizar el acceso a la publicación científica**,** fortalecer la visibilidad internacional de la producción académica local **y** favorecer la formación de redes colaborativas interinstitucionales**.** En conjunto, constituyen un eje estratégico del PROCOA en su consolidación como programa integral de alfabetización académica en los distintos niveles de la formación universitaria.

Actividades de vinculación

En el marco de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, el PROCOA desempeña un papel estratégico en las políticas de vinculación académica e internacionalización. Su implementación sistemática fortalece las competencias comunicativas, lingüísticas y discursivas necesarias para participar en redes de cooperación, proyectos conjuntos y programas de movilidad académica. Al ofrecer un marco común para la comunicación académica en inglés y español, el programa facilita el intercambio entre universidades nacionales y extranjeras, amplía la difusión del conocimiento científico y promueve la colaboración interinstitucional. De este modo, el PROCOA consolida su función como instrumento de integración que articula formación lingüística, prácticas de investigación y proyección social de la universidad.

4.4. Perspectivas y proyecciones del PROCOA

A raíz de su diseño constituido por grupos generales de actividades interconectadas y flexibles, se espera que el PROCOA se consolide como un programa capaz de adaptarse tanto a las necesidades emergentes del contexto académico de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, donde fue concebido, como a otros contextos en los que pudiera implementarse, promoviendo la articulación de las prácticas de comunicación y la mejora continua de su impacto. Una de sus principales líneas de acción se orienta a las actividades dentro del grado, entre las cuales, la capacitación, el acompañamiento y asesoramiento a los equipos docentes es primordial ya que permite facilitar el desarrollo de las habilidades de comunicación académica

de los estudiantes dentro de las asignaturas. Esta línea resulta especialmente relevante durante las etapas iniciales de instalación del dispositivo, cuando se requiere adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades y particularidades de cada área curricular. A medida que los equipos disciplinares alcancen mayor autonomía, los docentes de ciencias del lenguaje reducirán gradualmente su intervención. De acuerdo con experiencias previas, luego de tres años consecutivos de trabajo conjunto en una asignatura, el docente de lenguas podrá rotar hacia otras o asumir un rol menos presencial, lo que favorece una distribución equilibrada del trabajo y una instalación progresiva del programa.

Dentro del conjunto de actividades del grado con impacto en la internalización, se prevé ofrecer a los estudiantes talleres optativos de acompañamiento para la preparación de presentaciones orales en inglés o bilingües, así como talleres de oralidad académica destinados a promover la participación estudiantil en actividades de vinculación internacional. A futuro, también se proyecta avanzar hacia módulos de formación y práctica colaborativa entre docentes y estudiantes de instituciones extranjeras con las cuales la facultad mantiene convenios, mediante talleres, seminarios o proyectos conjuntos. Estas experiencias incluirán la producción de publicaciones académicas, presentaciones orales, revisiones cruzadas y espacios virtuales de interacción que fomenten el intercambio cultural y académico.

El monitoreo y la evaluación del PROCOA constituyen componentes centrales para su sostenibilidad y mejora continua. Estas se llevan a cabo mediante encuestas y entrevistas a docentes y estudiantes participantes, así como a través del análisis de producciones escritas y orales que permiten valorar la evolución de las competencias comunicativas de los miembros de la institución. Los resultados obtenidos orientan la planificación, la metodología y los materiales, garantizando la pertinencia y eficacia de las acciones implementadas.

Desde la dimensión académica e institucional, el PROCOA se proyecta como un dispositivo dinámico y en constante evolución, capaz de adaptarse a las transformaciones del campo académico y profesional de la Medicina Veterinaria, incluyendo el cambio hacia un modelo curricular integrado. Asimismo, busca ampliar su alcance mediante la consolidación de redes interinstitucionales con

universidades nacionales y extranjeras, que favorezcan la cooperación, el intercambio de experiencias y la producción conjunta de conocimiento sobre alfabetización académica en contextos multilingües. En este sentido, la continuidad y consolidación del programa constituyen una oportunidad para fortalecer la política institucional en materia de comunicación científica e internacionalización del conocimiento, promoviendo prácticas sostenibles de producción, circulación y divulgación del saber que involucren a toda la comunidad académico-científica.

5. Discusión y conclusiones

En síntesis, el PROCOA es un planteo de una respuesta institucional a los desafíos contemporáneos que plantea la enseñanza del inglés en la Educación Superior argentina y latinoamericana. En un contexto en el que este idioma se ha erigido como lengua de la ciencia y vehículo privilegiado de internacionalización (Innocentini & Sánchez, 2023), el programa busca trascender una concepción meramente instrumental del inglés para integrarlo en procesos más amplios de alfabetización académica y profesional (Carlino, 2004, 2013). Desde esta perspectiva, el PROCOA promueve una política lingüística inclusiva y situada, que reconoce las desigualdades estructurales asociadas al acceso y dominio de lenguas extranjeras, al tiempo que impulsa estrategias orientadas a democratizar la formación universitaria y fortalecer la participación de los estudiantes en comunidades científicas y laborales transnacionales.

En coherencia con estos principios, el programa se articula con los lineamientos de la Ley de Educación Superior N.º 24.521 y con los objetivos formativos de las carreras comprendidas en su artículo 43, integrando la enseñanza del inglés con fines específicos en el marco de las prácticas letradas disciplinares. De este modo, el PROCOA no solo responde a las demandas de empleabilidad y actualización profesional propias de un mundo globalizado, sino que también contribuye a consolidar una educación superior más equitativa, crítica y comprometida con la producción y circulación del conocimiento en múltiples lenguas. Finalmente, su diseño flexible, interdisciplinario y de base institucional lo proyecta como un modelo replicable y adaptable a distintos contextos universitarios, capaz de articular la

enseñanza de lenguas con políticas de inclusión, desarrollo científico y vinculación internacional.

Referencias

Acebal, M. (2021). De las guías de escritura al macro-género. La relevancia del conocimiento lingüístico en los programas de lectura y escritura. *De signos y sentidos*, *22*, 193-217. https://doi.org/10.14409/ss.2021.22.e0009

Acosta de Galindo, S.P., & Zonana, V.G. (2019). *Las lenguas extranjeras en el curriculum universitario: implementación de la ordenanza 75/2016*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. https://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/acostayzonana.pdf

Adrogué, C., & García de Fanelli, A. (2021). Brechas de equidad en el acceso a la educación superior argentina. *Páginas de Educación, 14*(2), 28–51. https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2263

Alviárez, L., & Castellanos, L. (2013). La Transversalidad del Inglés en la Formación Integral. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *15*(2), 231-247. https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2136

Al-Malki, E., Al-Harthi, A., Javid, C., Farooq, M., & Algethami, G. (2022). Comparative Determination of Communicative Competence of Saudi Students of English for Tourism and Hospitality (SSETH) to Develop ESP Course Content. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *21*(4), 46-62. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.3

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016 [2005]). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia.* Universidad Nacional de Córdoba. Edición de Federico Navarro.

Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The genre and activity of the experimental article in science.* The University of Wisconsin Press.

Bein, R., Bengochea, N., & Sartori, M. F. (2016). Yo leo inglés, vos leés francés, ellos se quedan afuera…: La resistencia a las lenguas extranjeras en el nivel superior. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 36–44). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Basano, V., & Zenarruza, S. (2016). Capitalizar los estudios en lenguas extranjeras en UNL: Internacionalización y reivindicación de matrices culturales. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 492–499). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wpcontent/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Bertazzi, G., Catuogno, M., & Mallo, A. (2003). *Curso de lectura comprensiva en inglés*. Universidad Nacional de San Luis.

Borgnia, C., Martinenghi, L., Demeo Fanchi, L., & Bernabeu, A. (2024). *Curso introductorio de inglés técnico para medicina veterinaria.* Editorial UNICEN.

Borgnia, C., & Felipe, A. (2023). Relevamiento de prácticas de lectura disciplinar, necesidades de formación e interés en la curricularización del inglés en docentes de ciencias veterinarias. *Revista Docencia Veterinaria*, 7, 35-40.

Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En: P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp.5-21). Asociación Internacional de Lectura y Vida.

Carlino, P. (2012). Who takes care of writing in Latin American and Spanish universities? En: C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsik-Williams, & A. Sinha (Eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485-498). Colorado State University & Parlor Press.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.

Corcoran, J. (2019). Addressing the "Bias Gap": A research-driven argument for critical support of plurilingual scientists' research writing. *Written Communication, 36*(4), 538-577. https://doi.org/10.1177/0741088319861648

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina.* El Diálogo Interamericano.

Chávez-Zambano, M. X.., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio De Las Ciencias, 3*(3), 759–771. https://doi.org/10.23857/dc.v3i3 mon.707

Fernández, G. M. E.; Uzuzquiza, M. E.; & Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En: P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Asociación Internacional de Lectura.

García, P. D. (2023). El ingreso a la universidad argentina: tendencias y desafíos en torno al derecho a la educación superior. *Cuadernos Universitarios, 16*(16), 11–28. https://doi.org/10.53794/cu.v16i16.576.

Gastaldi, M. del V., & Grimaldi, E. I. (Eds.). (2016). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf.

Gastaldi, M. V., Grimaldi, E. I., & Mónaco, F. A. (2016a). La enseñanza de idiomas extranjeros en la UNL: Su evaluación tras una década de implementación de la propuesta vigente. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 523–532). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wpcontent/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf.

Gastaldi, M. V., Grimaldi, E. I., & Mónaco, F. (2016b). El ciclo superior de idiomas extranjeros: Segunda etapa del modelo de enseñanza implementado en la

Universidad Nacional del Litoral. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 523–532). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wpcontent/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Arnold.

Innocentini, V.A., & Sánchez, J. (2023). Inglés con Propósitos Académicos: reflexiones sobre la enseñanza de la lectura de géneros discursivos. *Ñemitỹrã*, *5*(3),89–100. https://doi.org/10.47133/NEMITYRA20232d12-3A10

López, M. E., & Tello, A. M. (2008). Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Fundamentos en Humanidades*, *1*(17), 43-69.

López, M. E., & Tello, A. M. (2012). Las Lenguas Extranjeras en la Educación Superior: La condición de extranjeridad y la búsqueda por trascender las fronteras disciplinares. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, *2*(2), 80-93.

Lovera Falcón, P., & Uribe Gajardo, F. (2023). Creando valor en la negociación: la gestión estratégica de los centros y programas de escritura y su influencia en la generación de nuevos modos de enseñar a leer, escribir y hablar desde las disciplinas. En: E. Moyano & M. Vidal Lezama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en América latina: Opciones teóricas y pedagógicas para la Enseñanza de la Escritura Disciplinar.* WAC Clearing-House and University Press of Colorado.

Lafforgue, J. (Ed.). (2016). *Acreditación de Carreras de Grado Veterinaria. Impacto en la Calidad Educativa.* CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/documentos/veterinaria2016.pdf.

López Meneses, X.R., Chasipanta Vega, A.L., Chiluisa Molina, M.F, & Robles Arboleda, G.A. 2022. La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Polo del Conocimiento 7*(6), 1338-1351.

Magno, C. (2016). La lectura de géneros disciplinares en la universidad. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 305–316). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wpcontent/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Moyano, E. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto pre-universitario: una aproximación desde la LSF. *Revista Signos, 40*, (65), 573-608. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009

Moyano, E. (Comp.). (2013). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura. Aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística.* Universidad Nacional

de General Sarmiento. http://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/publicaciones/598_EDU13%20-%20Aprender%20ciencias%20y%20humanidades%20-%20Web.pdf

Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Revista Lenguas Modernas, 50*, 47-72.

Oñate, O. (2016). Factores que inciden en el dominio del inglés a nivel universitario. *INNOVARE. Revista Electrónica de Educación Superior,* 1(1), 66-99. http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2016/08/0719-7500.2016.4.pdf

Ortellado Mendoza, D. R. (2019). Importancia de la Lengua Inglesa como medio para la Internacionalización de la Universidad Nacional de Itapúa. *Revista Sobre Estudios E Investigaciones Del Saber académico*, 13, 68–74. https://doi.org/10.70833/rseisa13item194.

Ortiz Arceo, V.F., & Glasserman Morales, L.D. (2017). Los estudiantes universitarios ante el compromiso de aprender y certificar un idioma. Educere, *21*(70), 705-713. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44225/art16.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez Cabrera, Y. (2018). La superación profesional en idioma inglés en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Centro de Estudios de Educación. https://dspace.uclv.edu.cu/server/api/core/bitstreams/73a9d9e1-3d7b-48d2-8cdd-c93b11fe165e/content

Picchio, R., & Placci, G. (2016). Relevamiento, selección y jerarquización de géneros textuales para la enseñanza del inglés con fines académicos. En: M. del V. Gastaldi & E. I. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior* (pp. 336–344). Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wpcontent/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Porto, M. (2023). Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas, 14*(2), 122- 176. https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06

Purser, E., Skillen, J., Deane, M., Donohue, J., & Peake, K. (2008). Developing academic literacy in context. *Zeitschrift Schreiben.* http:// www.zeitschriftschreiben.eu/Beitraege/purser_Academic_Literacy.pdf

Ramos, E. F. (2015). *La enseñanza del idioma inglés en el ámbito universitario: diferentes métodos y enfoques utilizados en el aprendizaje de una segunda lengua* [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/129

Roseti, L.P., & De Francesco, K.V. (2017). Inglés: la lengua extranjera por antonomasia. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas, 9*, 54-66.

Skillen, J., Merten, M., Trivett, N., & Percy, A. (1998). The IDEALL approach to learning development: A model for fostering improved literacy and learning outcomes for students. *Proceedings of the 1998 Australian Association for Active Research in Education Conference*. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro

Sirlopú Vera, E.J., Marrufo Rojas, D.R., & Ortega Cabrejos, M.Y. (2023). Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica. *Cuadernos de Investigación Educativa, 14*(2), https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370

Schwalm, D. (2002). The Writing Program (Administrator) in Context: Where Am and I Can I Still Behave Like a Faculty Member. En: I. Ward & W. J. Carpenter (Eds.), *The Allyn & Bacon Sourcebook for Writing Program Administrators* (pp. 9-22). Allyn & Bacon.

Takemiche, A. (2020). *Calidad educativa: factores que inciden en los procesos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en dos instituciones de educación pública.* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje en Lenguas Modernas].

Torres-Zapata, A.E., Brito-Cruz, T.J., & Villanueva-Echavarría, J.R. (2021). Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(22), e071. https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 5*(2). 29 – 44.

Villa, J. H. (2013). *Evaluación del aprendizaje de Inglés y su transversalidad en el programa de Psicología* [Tesis de doctorado, Universidad Veracruzana].

Zabala, M.T., Sagrario Tello, A.M., Lucero Arrúa, G., & Sochor, A.I. (2020). Cultura universitaria y enseñanza de la lectura en inglés. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 7*(2), 39-51. https://doi.org/10.2916/inter.7.2.6

Aprender a leer en inglés para aprender en las disciplinas: Propuestas didácticas para la formación de estudiantes de grado en carreras *STEM*

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

Diana M. Waigandt
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
diana.waigandt@uner.edu.ar

Claudia V. Bruno
Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
cvbruno17g@gmail.com

Gabriela A. Aruga
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
gabriela.aruga@uner.edu.ar

Pedro M. Tomiozzo
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
pedro.tomiozzo@uner.edu.ar

Resumen

Este capítulo busca contribuir a las discusiones actuales sobre la centralidad de las prácticas letradas para fortalecer las trayectorias académicas de estudiantes universitarios y prepararlos para su inserción profesional. En particular, se describen dos propuestas didácticas para el desarrollo de la lecto-comprensión en inglés en las carreras de Ingeniería Agronómica, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte en dos universidades públicas argentinas, partiendo de una concepción de la lectura como una práctica situada, socialmente construida y vinculada a cada disciplina. Cada secuencia didáctica se presenta en torno a las nociones de géneros discursivos, interdiscursividad y práctica discursiva, en articulación con las prácticas de cada campo profesional. Finalmente, reflexionamos sobre cómo aprender a leer en inglés contribuye a aprender en las disciplinas.

Palabras clave: géneros discursivos; práctica discursiva; inglés; lecto-comprensión; universidad

1. Introducción

En las últimas décadas, las universidades públicas argentinas han experimentado un crecimiento sostenido en la matrícula, posiblemente traccionado por políticas de acceso irrestricto (eliminación de exámenes de ingreso o reemplazo por cursos de ingreso nivelatorios, no excluyentes). Como consecuencia, no solo hay un mayor número de estudiantes en las aulas universitarias, sino también grupos más heterogéneos en términos socioeconómicos y culturales. A los perfiles tradicionales se suman hoy en día estudiantes con menor capital cultural —muchos de ellos, primera generación en cursar estudios superiores— para quienes es posible acceder a la universidad, pero difícil transitar con éxito sus carreras (Ezcurra, 2019; Linne, 2018).

El desafío de sostener una trayectoria universitaria no se limita únicamente a la disponibilidad de recursos económicos o al capital cultural previo. Permanecer implica apropiarse gradualmente de saberes, herramientas y habilidades del mundo académico y de cada campo disciplinar. Como plantea Carlino (2011), el estudiante universitario se asemeja a un inmigrante en un territorio nuevo, cuya lengua y cultura desconoce y necesita aprender. Dado que las epistemologías disciplinares influyen en la construcción, validación y circulación de ciertos géneros y prácticas discursivas académicas y profesionales (Navarro, 2018), es evidente la necesidad de asumir su enseñanza desde todas las asignaturas que componen la formación de grado.

Partimos aquí de la premisa que los conocimientos, valores y comportamientos necesarios para participar de las prácticas letradas de comprensión y producción en contextos académicos no son universales ni transferibles de forma automática (Cassany & Morales, 2008) sino que requieren ser enseñados de manera explícita. En tal sentido, los cursos de lectocomprensión en inglés ofrecidos en carreras *STEM* constituyen espacios de socialización académica que permiten no solo visibilizar los géneros y convenciones disciplinares, sino también apropiarse de las prácticas discursivas de cada profesión.

Este capítulo presenta propuestas didácticas desarrolladas en los cursos de lectocomprensión en inglés para tres carreras *STEM* (Ingeniería Agronómica, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte) en dos universidades públicas argentinas. Exploramos los géneros seleccionados en función de cada campo disciplinar, las tareas diseñadas en torno a ellos y las decisiones pedagógicas que las sustentan, y reflexionamos sobre cómo aprender a leer en la lengua extranjera puede contribuir a leer para aprender y desarrollarse en cada disciplina.

2. Leer en las disciplinas: géneros discursivos, interdiscursividad y práctica discursiva

La lectura es, sin duda, una práctica cotidiana y necesaria para cualquier estudiante universitario. Desde que ingresan a la universidad, deben acceder a una serie de textos escritos cuyas funciones, formatos y objetivos comunicativos son tan variados como complejos: leen las carteleras para informarse, leen los programas de las asignaturas para identificar contenidos y bibliografía, leen recursos didácticos diversos —guías de estudio, presentaciones en soporte visual, textos multimodales— y los reelaboran para acceder al contenido, interpretarlo y evaluarlo —apuntes de clase, resúmenes, exposiciones. Está claro que no se trata de leer para decodificar, sino de leer para conocer, para aprender a *hacer* y aprender a *ser* en este nuevo trayecto de formación académica y en el marco de cada carrera elegida. Es una práctica situada, compleja y directamente influenciada por cada campo disciplinar y profesional (Navarro, 2018).

Los estudiantes deben ser acompañados académicamente para acceder a los textos que circulan en sus disciplinas y participar gradualmente de las prácticas académicas y profesionales (Swales & Feak, 2000). Los géneros discursivos constituyen una herramienta descriptiva y pedagógica mediante la cual los docentes podemos facilitar el acceso a los textos y andamiar las trayectorias académicas (Navarro, 2018). Sin embargo, las propuestas didácticas basadas únicamente en el análisis de géneros (*genre analysis* en inglés) simplifican e idealizan las clases textuales y resultan insuficientes para preparar a los estudiantes para participar de las prácticas académicas y profesionales. El trabajo con géneros discursivos

requiere, entonces, articular la descripción textual con las prácticas discursivas que le dan sentido.

En línea con los argumentos de Vijay Bhatia, debemos avanzar hacia propuestas que integren las prácticas discursivas con las profesionales y preparen a los estudiantes para la interdiscursividad, es decir, para apropiarse de los géneros, las prácticas y las culturas profesionales (Bhatia, 2012; Sánchez-Jimenez, 2017). Como señala el autor, "para desmitificar los discursos académicos y profesionales debemos ir más allá del mero análisis y descripción del uso del lenguaje y ampliar considerablemente la noción de contexto en el que ocurren dichos actos discursivos" (Bhatia & Nadoushan, 2015:124, traducción propia). Esto no implica desestimar la importancia de los géneros discursivos, sino abordarlos con mayor profundidad, atendiendo a cuestiones vinculadas al ejercicio de cada profesión, para preparar gradualmente a los estudiantes universitarios para la práctica discursiva.

Andamiar los aprendizajes —es decir, promover la alfabetización académica y disciplinar de los estudiantes universitarios mediante apoyos pedagógicos que los acompañen en el desarrollo de tareas de aprendizaje y en la construcción autónoma del conocimiento— desde los cursos de lecto-comprensión en la lengua extranjera involucra una serie de estrategias que a menudo se dan de manera gradual, pero interrelacionadas: i. ayudar a identificar y utilizar estrategias de lectura (uso de cognados, inferencia de significados por contexto, apoyo en el paratexto), ii. visibilizar las características de los géneros y familias de géneros a leer (patrones retórico-discursivos, funciones comunicativas, relación escritor-audiencia), iii. preparar para la autonomía en la búsqueda y selección bibliográfica (buscadores académicos y profesionales, criterios de selección), iv. contribuir a desarrollar flexibilidad lingüística y cultural (contrastes y similitudes entre lenguas, comunicación inter/ multi/transcultural), v. mostrar la naturaleza interdiscursiva del lenguaje en uso y favorecer la integración natural de géneros y macro-habilidades (reelaboración a partir de la lectura, multimodalidad), y vi. favorecer la enculturación académica y disciplinar (oportunidades para la práctica discursiva y pre-profesional). Partiendo de los géneros discursivos no de manera simplista y atomizada, sino teniendo en cuenta la complejidad con que se usan en los distintos contextos o esferas de la praxis, es posible

acompañar a los estudiantes y mediar en sus procesos de enculturación disciplinar (Navarro, 2018; Prior & Bilbro, 2011). Para lograrlo, Bhatia propone focalizarse en la *práctica* profesional además del discurso profesional (Bhatia & Nadoushan, 2015) para entender los contextos reales en que se insertan los géneros y cómo son usados por los especialistas.

3. Los niveles de inglés en carreras STEM: descripción del espacio curricular en relación a las demandas externas

Desde hace algunas décadas, en Argentina el inglés no solamente es una herramienta. Está tan estrechamente vinculado a representaciones operantes en la sociedad sobre las posibilidades de inserción en el mundo laboral, visibilidad internacional y prestigio (Innocentini, 2022; von Stecher, 2020; Waigandt et al., 2019) que se ha transformado en una necesidad para un número considerable de estudiantes universitarios y profesionales. Las carreras técnico-científicas como, por ejemplo, ingeniería y matemáticas (conocidas también como carreras *STEM*) son posiblemente las más influenciadas por ideologemas que asocian el inglés a la ciencia, el futuro y el desarrollo profesional (Innocentini, 2022; von Stecher, 2020). Para los estudiantes de dichas carreras, el inglés permite acceder a conocimiento científico-tecnológico producido globalmente para adquirir o actualizar saberes disciplinares. Del mismo modo, el inglés constituye una necesidad a mediano y largo plazo. Numerosos trabajos (Beigel, 2014, 2017; Uzuner-Smith & Englander, 2015) evidencian la relación directa entre el dominio del inglés y la obtención de fondos para desarrollos científico-tecnológicos, el acceso a becas y estancias de investigación, la posibilidad de ascenso para profesionales vinculados con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemática.

Los cursos de inglés ofrecidos en estas carreras —Inglés con Fines Específicos o Académicos (*ESP/EAP* por su denominación en inglés)— suelen orientarse al desarrollo de la comprensión lectora de textos disciplinares. La selección de clases textuales (o géneros discursivos) responde, en gran medida, a la decisión de los docentes, pero está fuertemente anclada en las necesidades de los estudiantes, percibidas o informadas por cada institución. Tales necesidades determinan además otras decisiones pedagógicas —selección de

recursos didácticos, priorización de contenidos léxico-gramaticales, diseño de tareas y grado de integración con otras macro-habilidades o prácticas letradas— en función de cuestiones contextuales, como la duración de los cursos y su ubicación en el plan de estudios de cada carrera.

Otro factor a considerar en los cursos de *ESP/EAP* en carreras *STEM* declaradas de interés para el estado nacional argentino, como las ingenierías, es la influencia de organismos externos que establecen criterios comunes y mecanismos de certificación de la calidad de enseñanza. Así, por ejemplo, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y el Consejo Federal de Decanos de Ingenierías (CONFEDI) promueven explícitamente el desarrollo de competencias comunicativas en los planes de estudio y regulan —en mayor o menor medida— las características de los cursos ofrecidos; en el caso particular de la CONEAU, por ejemplo, no solo se establecen períodos y formas de (auto)evaluación de las carreras para asegurar la calidad de la enseñanza, sino que se explicitan contenidos mínimos comunes, criterios que rigen la intensidad de la formación práctica, e incumbencias profesionales.

Como surge de lo anterior, planificar la enseñanza en cursos de *ESP/EAP* en carreras de ingeniería trae aparejada una serie de consideraciones y requiere articular conocimientos pedagógicos y lingüísticos, conciencia de los contextos de aprendizaje, y un saber especializado sobre la disciplina que se enseña, como sugieren Moyetta y otros (2024). Implica partir del análisis de las necesidades de los estudiantes para crear entornos de aprendizaje apropiados para cada comunidad disciplinar. Promover el acceso al conocimiento especializado va más allá del contenido lingüístico e implica, tal como sostiene Ferguson (1997), explorar la cultura de cada disciplina: sus formas de comunicación, sus trayectorias epistemológicas, los eventos comunicativos en los que participan los miembros de la comunidad. Esto supone un gran desafío para los docentes de lengua extranjera. Las propuestas pedagógicas para el desarrollo de la lecto-comprensión en inglés en carreras *STEM* deben propiciar el acceso a las clases textuales (géneros discursivos) que circulan en sus ámbitos de formación y promover gradualmente la enculturación académico-profesional para que los estudiantes puedan *hacer* a partir de las lecturas lo que se *hace* en sus disciplinas (analizar problemáticas

diversas, participar de reuniones de equipos, tomar decisiones de manejo, evaluar la factibilidad técnica de proyectos, entre otras). A continuación, se presentan dos propuestas didácticas desarrolladas en cursos de lectocomprensión en inglés en carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Entre Ríos, orientadas a facilitar el acceso de los estudiantes a los géneros y prácticas discursivas de sus campos disciplinares. Desde una perspectiva descriptiva, el capítulo busca aportar a la reflexión pedagógica sobre la importancia de la alfabetización avanzada para acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes y ofrecer orientaciones potencialmente útiles para otros docentes de inglés.

4. Propuestas didácticas para el abordaje de la lecto-comprensión en inglés en la formación de ingenieros

4.1. Fundamentos teórico-metodológicos comunes

En línea con lo señalado, es evidente la necesidad de promover el desarrollo de competencias comunicativas de estudiantes de ingeniería —cualquiera sea su especialidad— para aprender sobre la disciplina y para desempeñarse en cada campo. Los estudiantes deben familiarizarse, tal como se señaló, con un amplio repertorio de géneros y prácticas discursivas (Waigandt et al., en prensa) que habiliten su enculturación en la comunidad académica y los preparen para interactuar con actores diversos. Como docentes, debemos promover el desarrollo de prácticas letradas avanzadas de lectura, escritura y comunicación oral necesarias para aprender a lo largo del currículum (Bazerman et al., 2005) en las diversas disciplinas.

Aunque la inclusión de las prácticas letradas como objeto de enseñanza en las ingenierías es aún incipiente, la alfabetización académica ha ido ganando terreno en algunos espacios curriculares (De Diego, 2024; Nadal et al., 2021; Waigandt et al., 2025). Los cursos de ESP/EAP, en particular, se han configurado como espacios de mediación: facilitan la integración de saberes disciplinares y acercan a los estudiantes a los géneros y prácticas discursivas prevalentes en sus carreras a través del inglés. Desde un enfoque pedagógico situado, estos cursos permiten articular actividades de aprendizaje en / desde la lengua extranjera con las prácticas discursivas propias de la formación universitaria (Bracchi, 2016) y profesional.

4.2. El inglés en Ingeniería Agronómica (Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Mar del Plata)

En la carrera de Ingeniería Agronómica, el curso de ESP/EAP denominado *Nivel de idioma inglés* integra el plan de estudios como una asignatura obligatoria del ciclo de formación básica. Tiene una duración de 17 semanas y una carga horaria de 34 horas reloj de clases, a la que se suma trabajo complementario tendiente a fortalecer los procesos de aprendizaje. Los géneros discursivos representan el eje estructurador del curso; a partir de ellos se desarrolla la lecto-comprensión en la lengua extranjera, entendida como una práctica situada mediante la cual los estudiantes acceden a saberes disciplinares y se apropian gradualmente de las prácticas discursivas prevalentes en sus disciplinas.

Pese a la ubicación de la asignatura en los primeros años, se leen textos expertos especializados: reseñas y artículos de investigaciones experimentales. La selección responde a las necesidades inmediatas de los estudiantes, en tanto esos textos (o parte de ellos) constituyen el material didáctico utilizado por los expertos disciplinares en el ciclo superior. Atendiendo a criterios de gradualidad y relevancia, los géneros discursivos y las tareas propuestas se complejizan y profundizan a medida que transcurre el cuatrimestre: se parte del trabajo inicial con los títulos —a partir de los cuales se identifica el tema y anticipa el objetivo de cada investigación— y se culmina con la selección y análisis de artículos pertinentes y actualizados para responder a situaciones o problemáticas vinculadas a las trayectorias académicas y/o al ejercicio profesional. En el transcurso, se leen resúmenes (*abstracts)* tradicionales y gráficos, se accede a los *highlights (o textos destacados)*, se identifican diseños experimentales, variables y tratamientos, y se comparan resultados a partir de tablas y figuras, entre otros.

La enseñanza es explícita; se fomenta el análisis crítico-reflexivo de las temáticas abordadas en los textos y se promueve una mirada flexible y plurilingüe respecto del inglés. En relación a los géneros, se visibilizan sus funciones retórico-discursivas y características salientes y se analizan estrategias variadas para acceder a la información según los propósitos de lectura. Las actividades de intercambio pretenden generar espacios abiertos de discusión sobre

temas actuales vinculados al agro, propiciar una actitud crítica respecto de los recursos, y reflexionar sobre la adopción de estrategias alternativas de manejo —produccionistas[1], en virtud del perfil profesional esperado, pero amigables con el medioambiente, atendiendo a problemáticas de interés actual. Finalmente, la inclusión de investigaciones de contextos lingüísticos y geopolíticos diversos pretende evitar asociaciones reduccionistas y hegemónicas sobre quienes leen y escriben en inglés, y generar conciencia acerca de la importancia de democratizar el acceso —en términos de producción y circulación del conocimiento científico mundial.

Las actividades propuestas son diversas, así como los patrones de interacción utilizados en las clases —mayormente en modalidad taller— para el desarrollo de la lectura de textos disciplinares especializados en inglés. En respuesta a las necesidades de los estudiantes, se diseñan tareas que promuevan la integración natural de prácticas letradas y contribuyan a desarrollar las competencias comunicativas que les son demandadas. Así, por ejemplo, se incorporan géneros orales y/o multimodales característicamente asociados a la formación de los Ingenieros Agrónomos y frecuentemente utilizados tanto en otras asignaturas de la carrera como en el ejercicio profesional. Se parte de la lectura para preparar reuniones de discusión (debate), tomar decisiones, planificar / diseñar ensayos, analizar problemáticas, buscar soluciones conjuntas, y exponer oralmente y con soporte visual propuestas alternativas de manejo surgidas de fuentes confiables y actualizadas consultadas. Como surge de lo anterior, no se trata únicamente de extraer información de los textos sino de seleccionarlos, analizarlos y reelaborarlos, atendiendo a aspectos contextuales (situación, objetivos comunicativos, audiencia). Al acercar a los estudiantes del ciclo básico a realidades agropecuarias, avances tecnológicos y temas de interés actual, integran horizontal o verticalmente saberes disciplinares de otras asignaturas de la carrera, y desarrollan su alfabetización académica y disciplinar.

A continuación, sintetizamos una propuesta didáctica basada en el análisis de casos como disparadores de búsqueda, selección y lectura de un artículo de investigación en inglés, a partir de la cual se propone

[1] Con énfasis en la producción de cultivos, según el perfil de graduados de la carrera.

una jornada de intercambio conocida en la carrera de Ingeniería Agronómica como *seminarios* —exposiciones orales breves con soporte visual, mayormente realizadas en grupos con el objeto de dar a conocer / compartir aportes de investigaciones sobre temas vinculados al agro, identificar posibles aplicaciones prácticas y proponer estrategias de manejo. Generalmente, los estudiantes no se limitan a exponer, sino que participan activamente de intercambios posteriores con la audiencia (ronda de preguntas y respuestas). Los seminarios son una práctica común tanto en grado como en posgrado en la Facultad de Ciencias Agrarias. Suelen desarrollarse en la primera lengua, partiendo de la lectura de artículos en español o en inglés en asignaturas del ciclo superior, o bien partiendo de fases experimentales y borradores de escritura, en el caso de "avances" de maestrías y doctorados. En lo que respecta al mundo laboral, los seminarios tal como se conocen y usan en la universidad son menos frecuentes, aunque se utilizan géneros emparentados (presentaciones en reuniones de empresas, charlas a grupos de productores en jornadas de extensión a campo, y disertaciones en eventos científico-tecnológicos) que involucran competencias discursivas similares, como la capacidad de síntesis, la habilidad para argumentar, la interacción con la audiencia.

4.3. Propuesta didáctica basada en la lectura en inglés: análisis de casos y seminarios orales

La propuesta didáctica que comienza con el *análisis de casos* y culmina con los *seminarios* se enmarca en la asignatura en un *proyecto* de trabajo práctico grupal (TPG) de resolución obligatoria y con aporte a la calificación final en la asignatura. Se entiende como proyecto en tanto se orienta hacia una meta específica a la cual se llega en un período de tiempo, con estrategias articuladas de forma conjunta (estudiante-estudiante / docente-estudiante / estudiante-docente) para responder a una situación determinada. Como sostiene Tobón (2006:1), "desde el marco del pensamiento complejo, un proyecto se concibe como la construcción de un conjunto de estrategias articuladas entre sí que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado".

En términos educativos, la inclusión de proyectos en los primeros años de una carrera como Ingeniería Agronómica —cuando a las

restricciones de tiempo y a la carencia de saberes agronómicos previos se suma la dificultad de los estudiantes que están luchando con asignaturas básicas complejas como matemática, física y química— podría percibirse como un sinsentido; sin embargo, estos contribuyen a "desarrollar competencias básicas, genéricas y específicas dentro del currículo integrando los diferentes saberes (el saber hacer, el saber conocer y el saber ser)" (Tobón, 2006:4). El análisis de casos, utilizado como disparador que da inicio al proyecto, propone un primer acercamiento de los estudiantes a situaciones similares a las que encontrarán durante el tránsito por la universidad y la inserción laboral (lo que en el caso de agronomía ocurre, a menudo, mucho antes de la graduación). Para dar respuesta a una situación determinada, los estudiantes recurren a saberes disciplinares previos y los complementan y profundizan mediante la búsqueda bibliográfica. El trabajo con casos o situaciones hipotéticas constituye una herramienta de alfabetización académica, promueve el acceso a conocimientos disciplinares nuevos y resulta motivador para los estudiantes, en tanto los acercan —al menos hipotéticamente— a situaciones directamente relacionadas con el agro, en concordancia con los criterios de intensidad de la formación práctica establecidos por la CONEAU para la carrera[2].

El TPG tiene una duración aproximada de doce semanas, en tanto pretende acompañar a los estudiantes a lo largo del curso. La secuencia didáctica comienza con la asignación del caso o situación hipotética (ver apéndice) y la conformación de subgrupos de trabajo (en la quinta semana de cursada de la asignatura). Está organizado en seis etapas, como se ilustra en la tabla 1.

[2]Ver Anexos III a., b., c. (CONEAU, 2021).

a. Criterios de Intensidad de la Formación Práctica - Ingeniero Agrónomo. https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/06/IF-2021-35322057-APN-SECPUME-Anexo-3.pdf

b. Criterios de Intensidad de la Formación Práctica - Ingeniero Biomédico/Bioingeniero. https://www.coneau.gob.ar/coneau/wp-content/uploads/2021/06/IF-2021-32368197-APN-SECPUME-Anexo-3.pdf

c. Criterios de Intensidad de la Formación Práctica - Ingeniero en transporte. https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/IF-2025-13334087-APN-SSPU-MCH-Anexo-Transporte.pdf

Etapa 1	Análisis de situación y planificación de búsqueda
Etapa 2	Búsqueda bibliográfica individual, y toma de notas para el intercambio
Etapa 3	Discusión grupal (ponderación de opciones) y selección definitiva
Etapa 4	Lectura de secciones y planificación de la presentación con soporte visual
Etapa 5	Edición de la presentación con soporte visual
Etapa 6	Seminarios: ronda de exposiciones y discusión

Tabla 1. Secuenciación de la propuesta didáctica implementada en Ingeniería Agronómica: etapas y actividades principales. Fuente: elaboración propia

Inicialmente (etapa 1), cada subgrupo de estudiantes analiza el caso o situación hipotética asignada para identificar aspectos agronómicos de interés (temas, subtemas) y las necesidades de búsqueda determinadas por la situación. El propósito de esta primera etapa es que puedan planificar la búsqueda que deberán hacer en la etapa subsiguiente, identificando conceptos claves alternativos (en su L1) y sus posibles realizaciones lingüísticas en inglés (L2). Se espera además que discutan acerca de la clase de texto (ej. artículo de revisión, artículo empírico) que resultará más apropiada para responder a la situación hipotética en cuestión. Producto del análisis, cada estudiante elabora un listado de entre 3 y 5 alternativas de búsqueda —palabras o conceptos claves— que se discuten informalmente con los pares y docentes en el seno de cada grupo; de ser necesario, el / la docente realiza intervenciones que permitan a los estudiantes ajustar, especificar, reformular alguno de los conceptos listados.

La segunda etapa se orienta a la búsqueda y selección bibliográfica en la web (partiendo de los listados anteriores). Los estudiantes trabajan de manera individual y autónoma (actividad domiciliaria) en

la exploración de fuentes que resulten de posible utilidad para responder —total o parcialmente— a la situación asignada. Se espera que incluyan conceptos claves en un motor de búsqueda electrónica (en inglés) y que utilicen criterios de selección abordados previamente en las clases (actualización, confiabilidad, pertinencia) para analizar títulos de investigaciones en inglés e información paratextual usualmente hallada en la primera página o *print* de pantalla (revista, fecha de publicación, filiación institucional, Orcid de los autores). La semana siguiente, en clase, los estudiantes se reúnen en subgrupos de trabajo para compartir los títulos de textos buscados y discutir la posible utilidad de cada uno en relación a la situación / caso asignado y sus ventajas / desventajas; producto del intercambio grupal originado, pre-seleccionan tres (3) textos para profundizar la lectura. Los docentes monitorean el trabajo grupal pero solo intervienen a demanda.

Durante la tercera etapa, cada subgrupo debe realizar la selección definitiva del texto con el que darán respuesta a la situación planteada. Para ello, recurren a la lectura del *resumen* y las palabras claves; en línea con actividades previas realizadas en las clases y atendiendo a aspectos centrales de las investigaciones en ciencias agrarias, cada subgrupo debe buscar en los *resúmenes* información específica que les permita confirmar el objetivo anticipado a partir del título, identificar el diseño experimental, los tratamientos principales y las variables respuesta de interés, e identificar el tratamiento con mejores resultados. Pueden además recurrir al texto completo para reconocer su extensión y organización / estructura general, leer rápidamente alguna tabla o figura y apoyar la toma de decisiones (leer en profundidad o descartar el texto). La lectura puede hacerse de manera individual o en grupos e incluso puede recurrirse a ambas alternativas, en caso de considerarlo necesario para aunar criterios respecto del texto más apropiado / conveniente a seleccionar. La toma de notas es una herramienta / estrategia esperada y requerida explícitamente, aunque la forma es libre (pueden resaltar los textos y hacer anotaciones, esquematizar). Cuando es posible —dependiendo del tiempo para el trabajo en clase y la cantidad de estudiantes cursantes— se recurre a una ronda de intercambio con la clase completa en la que cada grupo comenta brevemente su situación (caso) y los motivos principales por los que cree que el texto

seleccionado será de utilidad (apoyándose en la toma de notas realizada previamente). Los grupos restantes y docentes (audiencia) pueden hacer comentarios o recomendaciones que crean pertinentes para orientar el trabajo posterior (así, por ejemplo, estudiantes más avanzados en la carrera podrían alertar a quienes están en los primeros años acerca de cómo las condiciones edafoclimáticas distintas deberían ser tenidas en cuenta a la hora de replicar un ensayo).

La cuarta etapa es la más extensa, dado que involucra la lectura de cada una de las secciones principales del artículo de investigación (introducción, materiales y métodos, resultados y discusión, conclusión). Ya que, como se mencionó, el TPG acompaña la cursada de la materia, la lectura de cada sección del texto elegido en los subgrupos se realiza de forma posterior a la clase teórico-práctica en la que se visibiliza (análisis de género, realizaciones lingüísticas) dicha sección. Así, por ejemplo, cada subgrupo avanza en la lectura selectiva de la introducción habiendo trabajado / discutido previamente aspectos que permitan a los estudiantes conocer su función principal (resaltar la importancia o dar cuenta de una problemática existente), su organización característica en forma de embudo (general-específica) para explicitar lo que se sabe y lo que no (nicho) y plantear finalmente los objetivos del estudio en cuestión. En función de ello, cada grupo deberá decidir qué y cómo leer respecto de cada parte del *artículo* elegido.

Semanalmente, cada subgrupo avanza de manera autónoma; los docentes y ayudantes estudiantes colaboran monitoreando el trabajo grupal, interviniendo a demanda o cuando se considera pertinente para andamiar los procesos de aprendizaje. De forma paralela a la lectura (en inglés) y a la oralidad resultante de la interacción en subgrupos de trabajo, se inserta la escritura (en español) de dos géneros emparentados y necesarios para planificar y apoyar el género último: el archivo de *PowerPoint q*ue compartirán con la audiencia el día de la exposición oral en formato de *seminarios* y el guion o notas de apoyo con las que organizarán su discurso. En relación a estos géneros, la estrategia de intervención docente es diferente. Para guiar la realización de la presentación a utilizar como soporte visual, se brinda información general a los estudiantes (también a través de un *PowerPoint* de consulta compartido en Google drive) acerca del propósito general del seminario, la función del *PowerPoint* tanto para

los expositores como para la audiencia, y la duración esperada de cada exposición; se incluyen además indicaciones y/o sugerencias respecto de la inclusión de fotos, tablas y figuras, la importancia de considerar aspectos visuales y tipográficos, y la posible utilidad de recursos para marcar transiciones entre diapositivas y/o animar la presentación. Respecto del guion o notas de apoyo, la intervención es menos explícita y se limita a generar conciencia sobre las expectativas docentes (manejo sólido de la fuente consultada, capacidad de síntesis y estrategias para relacionar explícitamente el trabajo realizado con el caso o situación hipotética que lo originó).

La etapa 5 está destinada a la edición de la presentación con soporte visual. Los grupos destinan este periodo de trabajo domiciliario a revisar tanto el contenido, como el diseño de las presentaciones que utilizarán como soporte visual. Aunque en general se espera que cada grupo trabaje de manera autónoma y sin intervención docente, se ofrecen horas de consulta a demanda. Además de realizar algunos ajustes, durante esta etapa debería distribuirse la información a exponer por cada integrante y planificarse el tiempo total de exposición.

El proyecto culmina (etapa 6) con una jornada de seminarios orales, durante la cual cada grupo retoma / comparte con la audiencia la problemática o caso que dio origen a la búsqueda, expone el análisis del texto seleccionado y argumenta acerca de la posible utilidad de dicho texto para responder a la situación planteada. En ocasiones, se mencionan las dificultades o limitaciones encontradas respecto de la búsqueda bibliográfica o de la aplicabilidad del trabajo a un nuevo contexto. La interacción con la audiencia se lleva a cabo mediante una ronda de preguntas y respuestas posterior a cada presentación o grupo de presentaciones (si se tratara de temáticas similares); los estudiantes y docentes intervienen de manera ordenada con comentarios y preguntas mayormente vinculadas a la selección bibliográfica y a la investigación, propiamente dicha. Los aportes resultan pertinentes y de utilidad, especialmente cuando son realizados por estudiantes más avanzados a estudiantes de los primeros años, en tanto permiten mediar en el acceso a saberes disciplinares específicos. Las prácticas discursivas materializadas en la jornada de intercambio —*seminarios*— constituyen, para muchos de los estudiantes que cursan la asignatura, un primer acercamiento a la realidad agropecuaria desde

la lectura en inglés. En concordancia con los lineamientos establecidos por la CONEAU, estas prácticas les permiten introducirse en temas de interés actual, interpretar la realidad agropecuaria —de nuestro país y de otros contextos— analizar grupalmente situaciones problemáticas, discutir y reflexionar acerca de las intervenciones —prácticas agronómicas, estrategias de manejo— posibles.

4.4. El inglés en Bioingeniería e Ingeniería en Transporte (Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de Entre Ríos)

Inglés II, asignatura obligatoria anual con una carga de dos horas semanales, forma parte de los planes de estudio de las carreras de Bioingeniería e Ingeniería en Transporte de la Universidad Nacional de Entre Ríos (FIUNER). En este espacio curricular se han implementado acciones orientadas a contribuir tanto a la alfabetización académica y profesional como a la formación en el oficio de estudiante. Desde un enfoque situado basado en géneros (Navarro, 2018; Prior & Bilbro, 2011) se vincula la lectura de géneros académicos en lengua extranjera inglés (revisión bibliográfica, artículo de investigación y patente) con actividades de diseño y producción escrita, oral y audiovisual en la lengua primera (español), tales como presentaciones de diapositivas, póster, simulaciones de presentaciones en eventos científicos, *video pitch*, *resumen* y guion de *pitch*.

A partir de 2014, se sistematizó el trabajo realizado en el marco de un proyecto de innovación e incentivo a la docencia para el desarrollo de estrategias de aprendizaje experiencial (ver Monzón et al., 2016; Soto & Waigandt, 2017; Waigandt et al., 2016), adoptando un enfoque basado en géneros discursivos (Bazerman, 2013; Swales, 1990) que articula la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con propuestas pedagógicas que promueven la participación activa, la retroalimentación y la construcción de saberes con sentido en contextos relevantes (Anijovich & Cappelletti, 2017). Los estudiantes participan activamente en actividades propias de su campo disciplinar, lo que favorece tanto su formación académica como su futura inserción profesional. La propuesta se apoya en la evaluación formativa como estrategia central para acompañar el aprendizaje (Black & Wiliam, 2009) y en el andamiaje como recurso pedagógico

para facilitar la apropiación progresiva de las prácticas discursivas. Finalmente, se privilegia un enfoque experiencial que valora el proceso por sobre el producto, en línea con la alfabetización académica entendida como construcción gradual de saberes y de identidad académica (Carlino, 2013).

El proyecto promueve un abordaje interdisciplinar que reconoce las especificidades de los campos en los que se están formando los estudiantes. Para ello, la capacidad del docente de *ESP/EAP* de trabajar en estrecha colaboración con profesores de otras asignaturas del plan de estudios y/o con especialistas en temáticas de interés cumple un rol esencial. La cooperación interdisciplinaria (CI) (Bocanegra-Valle, 2012; González Ardeo, 2008) es una oportunidad para familiarizar a los estudiantes con los géneros disciplinares y profesionales propios de su carrera y con las formas en que sus comunidades académicas y profesionales construyen, valoran, utilizan y comunican conocimiento.

En nuestro país, las experiencias que promueven la CI se han multiplicado en los últimos años, y han permitido promover el diálogo y la integración de saberes entre distintos campos del conocimiento (Busso & Fernández, 2024; Costa & del Río, 2016; Galende et al., 2021). Nuestra experiencia de CI es el producto de diálogos informales mantenidos hace casi veinte años con quien fuera el Responsable de la Oficina de Vinculación Tecnológica de la FIUNER. Desde entonces, la asignatura Inglés II ha buscado ampliar la oferta de géneros discursivos prototípicos del ámbito de las carreras y del desempeño profesional de los egresados para desarrollar la lecto-comprensión en la lengua extranjera con base en géneros y temáticas pertinentes.

La definición de los perfiles de egresado también resulta clave para orientar una propuesta didáctica que permita alinear las prácticas letradas y los géneros con las demandas de cada campo disciplinar y situar las actividades en escenarios afines a las prácticas profesionales reales. La bioingeniería —una de las ramas más jóvenes de la ingeniería— surge con el propósito de aportar soluciones a problemáticas de la salud humana y animal mediante el uso de tecnologías y forma profesionales para diseñar y desarrollar productos médicos, equipamiento y software especializado, evaluar la seguridad y funcionamiento de tecnologías biomédicas, gestionar instituciones

y servicios vinculados con la salud; participar en la elaboración y certificación de normas, entre otros. La Ingeniería en Transporte forma profesionales capacitados para diseñar, planificar y gestionar redes y sistemas de movilidad, diseñar terminales y estaciones, evaluar la factibilidad técnica, económica, social y ambiental de proyectos, entre otros.

Los perfiles de ambas carreras abarcan diversos campos de conocimiento para los cuales es pertinente la inclusión del género *patente* como objeto de estudio, para acceder a información técnica, identificar tendencias y desarrollar mejoras o soluciones alternativas. El abordaje de este género también se fundamenta en su relevancia en los procesos de innovación y transferencia de conocimiento en áreas *STEM*, así como en su escasa presencia en la formación de grado. Si bien existen cursos y talleres sobre patentes —impulsados, entre otros, por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería y el Instituto Nacional de la Propiedad Industrial[3]—, estos se desarrollan mayoritariamente en instancias extracurriculares o de posgrado, y se centran en aspectos legales y procedimentales. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, los relevamientos de géneros en algunas carreras de ingeniería en nuestro país no incluyen la patente, lo que refuerza su ausencia en el currículo y la pertinencia de su incorporación como objeto de enseñanza.

En este apartado se presenta un recorte del proyecto, enfocado en la enseñanza del género *patente*, a partir de cuya lectura —en inglés— se desarrollan tareas de escritura en español (guion de *pitch*) y de producción de un género audiovisual/multimodal (*video pitch*).

4.5. Propuesta didáctica basada en la lectura en inglés: patentes de invención y video pitch

Con base en los perfiles descritos, nos proponemos desarrollar la lectura de patentes en inglés, en tanto permiten entender el estado actual del campo de ambas carreras, identificar áreas de oportunidad para la innovación, adquirir conocimientos sobre el proceso científico y prepararse para futuras investigaciones o el desarrollo de tecnologías. Las patentes constituyen una fuente de información

[3] https://confedi.org.ar/etiqueta/patentes/
https://secyt.presi.unlp.edu.ar/Wordpress/?p=5572

primaria necesaria para la innovación en contextos competitivos, por lo que se han convertido en *armas estratégicas* (Somaya, 2012) para comprender situaciones, tomar decisiones, evitar la duplicación de investigaciones y optimizar recursos. Su relevancia se evidencia en múltiples ámbitos de la ingeniería (Polanco, 2001). Pese a las ventajas que conlleva su lectura, el grado de uso y aprovechamiento de estos textos como fuente de información es insuficiente (Diessler, 2010). Esta subutilización puede deberse a la complejidad de su lenguaje jurídico-técnico, la falta de formación especializada para su búsqueda e interpretación, la escasa integración de este género en procesos de I+D, y el desconocimiento de su valor como herramienta de inteligencia competitiva. Como resultado, las patentes permanecen infrautilizadas, aun cuando podrían evitar la duplicación de investigaciones y favorecer la innovación.

Dada la necesidad de preparar a los estudiantes de ingeniería en la lectura de patentes y en la comunicación de su contenido, y atendiendo a la importancia de la CI, desde la cátedra se convoca a actores externos, quienes contribuyen a la alfabetización profesional y multimodal de los estudiantes. Un especialista en gestión y vinculación tecnológica permite abordar desde el curso de *ESP/EAP* la utilidad de las patentes como fuente de información y guía la búsqueda en repositorios pertinentes. Un emprendedor tecnológico, por otra parte, enseña a los estudiantes las estrategias de comunicación audiovisual necesarias para la preparación adecuada de un *video pitch* en el ámbito laboral.

La secuencia didáctica se lleva a cabo en cuatro semanas, durante el segundo cuatrimestre, e incluye una etapa orientadora (preparatoria) y una etapa final destinada a la presentación —puesta en común— de los *video pitches* elaborados grupalmente a partir de la búsqueda, selección y lectura de *patentes*, tal como se ilustra en la tabla siguiente.

Etapa preparatoria	Análisis guiado de patentes auténticas. Identificación de su estructura retórica y propósito
Etapa 1	Criterios de patentabilidad Búsqueda y selección de patentes

Etapa 2	Análisis grupal de patentes, identificación de información técnica, jurídica y comercial. Puesta en común.
Etapa 3	Introducción al género *video pitch:* análisis de estructura y estrategias de comunicación audiovisual persuasiva.
Etapa 4	Elaboración del guion y creación de *video pitch*
Etapa final	Presentación del producto final y debate

Tabla 2. Secuenciación de la propuesta didáctica implementada en Ingeniería en Transporte y Bioingeniería: etapas y actividades principales. Fuente: elaboración propia

Como se señaló, la secuencia comienza con una clase preparatoria previa a la visita del primer especialista, durante la cual se activan conocimientos previos sobre el género *patente de invención*, proponen algunas definiciones y establecen comparaciones con géneros estudiados anteriormente (revisión bibliográfica y artículo de investigación) en términos de comunicación (simétrica/asimétrica), saberes (expertos/no expertos) y canales de circulación (boletines oficiales, bases de datos). A partir del análisis de patentes auténticas (no didactizadas), se reconoce su organización, estructura retórica y propósito comunicativo (Burk & Reyman, 2014; OMPI, 2018).

La semana siguiente (etapa 1) el docente invitado —especialista gestión y vinculación tecnológica— guía a los estudiantes en la co-construcción de conocimientos básicos sobre las patentes (estructura, clasificación, contenido técnico y tipos) y los criterios a cumplir para que una invención sea patentable (novedad, altura inventiva y aplicación industrial). Además, se presenta y analiza el sistema estandarizado de identificadores que permiten localizar los documentos de patente fácilmente en todo el mundo y hace referencia al *IPC* (*International Patent Classification*), un sistema jerárquico de símbolos independientes del lenguaje utilizado para la clasificación de patentes según las diferentes áreas tecnológicas a las que pertenecen. El especialista invitado se refiere al procedimiento administrativo y las etapas del proceso de registro de una patente de

invención y a la información publicada en los documentos de patente o en los expedientes de tramitación (información técnica procedente de la descripción y los dibujos de la invención; información jurídica procedente de las reivindicaciones de la patente, en las que se define su alcance, o bien de su situación jurídica; información de tipo comercial que se obtiene a partir de los datos correspondientes al solicitante, inventor, fecha de presentación, país de origen) en base a los lineamientos de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI, 2007).

Posteriormente, en la clase el especialista propone una búsqueda de patentes en internet basada en los temas de interés de los estudiantes. Para mitigar la sobrecarga de información y el desafío de evaluar y seleccionar datos relevantes y confiables, el docente invitado comparte información sobre los sitios y bases de datos de patentes accesibles gratuitamente en internet. Además, orienta a los estudiantes en el proceso de búsqueda en relación a una serie de etapas: i. definición del objeto y finalidad de la búsqueda, ii. selección de las bases de datos adecuadas, iii. establecimiento de la estrategia de búsqueda, iv. análisis de las referencias bibliográficas recuperadas, y v. consulta del documento completo. Este aporte a la alfabetización informacional de los estudiantes es un aspecto clave de la CI en esta propuesta formativa ya que permite desarrollar un conjunto de habilidades integradas, desde la comprensión de cómo se produce la información al su uso para crear nuevos conocimientos y participar en comunidades de aprendizaje (Busso & Fernández, 2024).

La etapa siguiente (etapa 3) está destinada a la lectura y discusión de las patentes seleccionadas por los estudiantes y publicadas en inglés. Se realiza en grupos previamente conformados, como tarea domiciliaria. La elección de la modalidad domiciliaria para esta etapa permite que los estudiantes trabajen de manera autónoma pero colaborativa, y contempla la posibilidad de efectuar consultas por correo electrónico o a través del campus virtual, cuando se considere necesario.

Para complementar la CI del primer especialista, en la siguiente etapa (etapa 4), el segundo invitado experto (un emprendedor tecnológico) introduce a los estudiantes al *video pitch*, un género actual, multimodal y audiovisual. Se presentan sus funciones retórico-discursivas (busca comunicar de manera clara y atractiva una idea,

proyecto o propuesta) y sus características más salientes (brevedad, claridad del mensaje y uso de recursos visuales y sonoros para reforzar la comunicación). Se hace especial hincapié en el uso de recursos con una función persuasiva y en los componentes marcadores de su estructura (presentación de quien expone, identificación de un problema o necesidad, propuesta de solución, beneficios esperados y cierre con llamado a la acción), en tanto puede resultar especialmente útil en la universidad para sintetizar proyectos y desarrollar competencias comunicativas. Al cierre de este encuentro, se comparte un listado de recursos con herramientas de diseño y publicación de imágenes, y creación y edición de contenido y audios.

En relación a la preparación del producto final (etapa final), se trata de una actividad integradora, orientada por los principios de la evaluación formativa, que se suma a otras cinco desarrolladas durante el año, basadas en la lectura y producción de diferentes géneros. La reelaboración del contenido surgido de la lectura de las patentes a través de la creación colaborativa de un nuevo género —*video pitch*— desplaza a los cuestionarios tradicionales utilizados a menudo para verificar la comprensión de los textos, aportando motivación a los estudiantes, quienes no solo deben centrarse en el contenido a leer y comprender sino también en el uso de estrategias discursivas adecuadas para persuadir a la audiencia del valor de la invención. Aunque esta etapa se realiza en el seno de cada grupo de manera domiciliaria, cuando el tiempo de cursado lo permite, se dispone de un encuentro presencial para consultas y trabajo en equipo en el laboratorio de computación.

Para favorecer la organización y planificación de la producción del *video pitch*, se trabaja en la elaboración de un guion (*script*). Esta instancia de escritura (en español) permite a los estudiantes organizar el contenido y la estructura del video, considerando no solo quiénes intervienen y en qué momento, sino también el discurso oral asociado —tanto el texto como las imágenes y otros recursos propios de un texto multimodal. Si bien se apela a la creatividad y puesta en escena de cada grupo, para favorecer esta producción se indican posibles roles y situaciones hipotéticas como disparadores y/o destinatarios del producto final; solo a modo de ejemplo, puede orientarse la producción a una empresa que busca compradores o socios, o a un

grupo de investigadores que buscan financiamiento para apoyar sus estudios. Finalmente, para promover un aprendizaje significativo y vincular el trabajo desde la asignatura con actividades institucionalizadas y abiertas a la comunidad, se fomenta la participación de los estudiantes en el *Rally Latinoamericano de Innovación* que realiza la FIUNER como sede organizadora desde el año 2017. En este evento, tienen la posibilidad de compartir el producto final desarrollado grupalmente y recibir retroalimentación en un entorno académico que promueve la performance discursiva de los estudiantes y contribuye a su enculturación disciplinar.

4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo presentamos propuestas didácticas para los cursos de lecto-comprensión en inglés en las carreras de Ingeniería Agronómica, Bioingeniería e Ingeniería en Transporte organizadas en torno a géneros discursivos auténticos y situados. Si bien la literatura existente destaca la necesidad de visibilizar las convenciones discursivas y retóricas de los textos científico-académicos, los enfoques basados en el análisis de los géneros tienden a privilegiar el análisis textual por sobre la inserción académico-disciplinar de los estudiantes. En contraste con tales aproximaciones —que abordan los textos únicamente como objeto de análisis y conciben la lectura como una habilidad instrumental aislada— en este capítulo mostramos que no solo es posible sino necesario integrar la lectura en inglés a las prácticas discursivas de cada ámbito de formación, recuperando condiciones reales del ejercicio profesional.

En los contextos analizados, existen criterios pedagógicos que sustentan la elección y la forma de trabajo con cada género discursivo, pero las decisiones docentes están orientadas además por los perfiles de egresados, las incumbencias de cada título y las demandas reales identificadas y/o delineadas (inter/trans) institucionalmente. En ambas universidades se contemplan los criterios de intensificación práctica de la enseñanza establecidos por la CONEAU, aunque se evidencian algunas diferencias, principalmente atribuibles a la ubicación de los cursos de *ESP/EAP* en trayectos formativos distintos de las carreras analizadas.

Así, por ejemplo, el análisis de casos o situaciones hipotéticas vinculadas al agro constituye un primer acercamiento a la realidad

agropecuaria para quienes cursan Ingeniería Agronómica. Es, por otra parte, un disparador a partir del cual se desarrolla la habilidad de búsqueda bibliográfica en la web, se discuten criterios de selección de fuentes, y se enseña un nuevo género discursivo central en la carrera —*seminario* —, entendido aquí en su dimensión multimodal. En torno a este género, se exploran aspectos tipográficos y lingüísticos, y se promueven habilidades de síntesis y argumentación necesarias para transitar con éxito la carrera universitaria y comenzar a ejercer la profesión.

De manera similar, el trabajo con un género contemporáneo como el *video pitch* en Ingeniería en Transporte y Bioingeniería permite a los estudiantes de tercer año avanzar hacia la comunicación orientada en la acción —captar la atención de potenciales interlocutores, persuadir sobre la relevancia de una propuesta, presentar un proyecto— en escenarios realistas. Partiendo de la lectura de un género altamente especializado como las patentes de invención, se promueve la reelaboración de la información mediante la elaboración de un texto nuevo que articula la función organizadora de la escritura (guion planificado) con la persuasión asociada al *video pitch*. La incorporación de expertos disciplinares y la participación en eventos genuinos aporta motivación a los estudiantes y les permite ajustar su práctica discursiva a las necesidades reales del mundo académico y laboral.

Para finalizar, este capítulo no pretende ser prescriptivo; surge, más bien, del diálogo sostenido entre docentes y especialistas disciplinares, del análisis contextualizado de las necesidades comunicativas de los estudiantes, y de la reflexión conjunta acerca de cómo la enseñanza de la lectura en lengua extranjera puede contribuir a la formación académica y disciplinar de estudiantes. En este sentido, consideramos que el principal aporte radica en mostrar que los cursos de lectocomprensión en inglés pueden transformarse en espacios de integración entre la lectura, las prácticas discursivas y la inserción disciplinar, superando modelos reduccionistas y promoviendo formas de participación más complejas y situadas. Esperamos aportar a las discusiones actuales sobre la alfabetización avanzada como eje transversal necesario para acompañar las trayectorias académicas de los estudiantes y favorecer su inserción profesional.

Referencias

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garuffis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. The WAC Clearing House.

Bazerman, C. (2013). *A Rhetoric of Literate Action: Literate Action,* Vol. 1. The WAC Clearinghouse & Parlor Press. https://doi.org/10.37514/PER-B.2013.0513

Beigel, F. (2014). Publishing from the periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, *62*(5), 743-765. https://doi.org/10.1177/0011392114533977

Beigel, F. (2017). Científicos periféricos, entre Ariel y Calibán: Saberes institucionales y circuitos de consagración en Argentina: Las publicaciones de los investigadores del CONICET. *DADOS – Revista de Ciências Sociais,* *60*(3), 825–865. https://doi.org/10.1590/001152582017136

Bhatia, V. (2008). Discursive practices in disciplinary and professional contexts. *Linguistic and Human Sciences*, *2*(1), 5–28. https://doi.org/10.1558/lhs.v2i1.5

Bhatia, V. (2012). Critical Reflections in Genre Analysis. *Iberica*, *(24*), 17–28.

Bhatia, V. K., & Nodoushan, S. (2015). Genre Analysis: The State of the Art (An Online Interview with Vijay Kumar Bhatia). *International Journal of Language Studies*, *9*(2), 121-130.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, *21*(1), 5-31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bocanegra-Valle, A. (2012). El profesor de inglés para fines específicos ante el espacio europeo de educación superior. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *18*, 29-41. https://doi.org/10.14201/8870

Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, *2*(3), 3-14.

Burk, D. L., & Reyman, J. (2014). Patents as Genre: A Prospectus. *Law & Literature*, *26*(2), 163-190. https://doi.org/10.1080/1535685X.2014.888193

Busso, N., & Fernández, S. (2024). Primera experiencia de articulación entre inglés y el taller de diseño de investigación en geografía: Trascender fronteras en múltiples territorios. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, (21).

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica. Un cambio necesario. Algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En: E. Narvaez Cardona & S. Cadena Castillo (Eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.155-190). Universidad

Autónoma de Occidente.

Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. *Suplemento de Educación en el periódico El Eco de Tandil*.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *18*(57), 355-381.

Cassany, D., & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, *5*(2), 69-82.

Costa, V. A., & del Río, L. S. (2016). La articulación en la enseñanza. En: *I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación* (pp. 149-157). Universidad Nacional de La Plata.

Diessler, G. (2010). Las patentes como fuente de información para la innovación en entornos competitivos. *Información, Cultura y Sociedad*, (22), 43-77. https://doi.org/10.34096/ics.i22.763

De Diego, J. (2024). Enseñar escritura en ingeniería: Entre la inclusión educativa y la inclusión disciplinar. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *11*(22), 164–186. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/8348

Ezcurra, A. M. (2019). *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y políticas en Argentina y América Latina*. UNTREF, Universidad Nacional Tres de Febrero.

Ferguson, G. (1997). Teacher education and LSP: The role of specialised knowledge. En: R. Howard & G. Brown (Eds.), *Teacher education for languages for specific purposes* (pp. 80-88). Multilingual Matters.

Galende, B. C., Scalenghe, M. V., & Hidalgo, A. L. (2021). El desafío de la articulación horizontal en la formación superior. Una experiencia de las carreras del Departamento de Comunicación de la UNSL. Kimün. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 10, 304-315.

González Ardeo, J. (2008). Cursos de IFE y colaboración interdisciplinar: rol de los especialistas. *Odisea*, *9*, 93–103.

Innocentini, V. (2022). El inglés como lengua dominante de la comunicación científica: representaciones e ideologías en pugna en investigadores noveles argentinos. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 16, 1-14.

Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *12*(1), 129-147. https://doi.org/10.4067/S071873782018000100009

Monzón, S., Soto, M.A. & Waigandt, D. (2016) El uso de TIC en un curso de IFE como medio para trasponer el umbral hacia la comunidad de práctica. En: M. Gastaldi & E. Grimaldi (Comp.), *Políticas Lingüísticas y Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Universidad Nacional del Litoral. https://www.unl.edu.ar/idiomas/wp-content/uploads/sites/19/2019/02/Jornadas2016-e-book_IV-JLE.pdf

Moyetta, D., Carpintero, P., Galfioni, G., & Bracamonte, F. (2024). What do ESP practitioners need to know? A reflective article on ESP practitioners'

knowledge base. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, *12*(2).

Nadal, M., Alegre, N., Rosso, F., Pozzo, M.I. (2021). Repensar el trabajo docente en torno a la escritura en la formación de ingenieros. *Revista de Educación* 22, 131-148.

Navarro, F. (2018). Introducción. Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En: F. Navarro & G. Aparicio (Comp), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp.13-24). Universidad Nacional de Quilmes editorial.

OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual). (2007). *Panorama general*. OMPI. https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/geeral/1007/wipo_pub_1007.pdf

OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual). (2018). *Inventar el futuro: introducción a las patentes dirigida a las pequeñas y medianas empresas*. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

Polanco, X. (2001). *Transformación de la información en conocimiento y del conocimiento en decisiones estratégicas. Temas actuales de indicadores de ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe*. RICYT Ediciones.

Prior, P., & Bilbro, R. (2011). Academic enculturation: Developing literate practices and disciplinary identities [Enculturación académica: desarrollo de prácticas alfabetizadoras e identidades disciplinarias]. En: M. Castelló & C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 19-31). Emerald.

Sánchez-Jiménez, D. (2017). Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos, *Estudios de Lingüística Aplicada*, *34*(64), 203-204.

Somaya, D. (2012). Patent strategy and management: An integrative review and research agenda. *Journal of Management*, *38*(4), 1084-1114. https://doi.org/10.1177/0149206312444447

Soto, M. A., & Waigandt, D. (2017). Authenticity in an ESP course: Building communities of practice. En: D.L. Benegas, M. Lopez-Barrios & D. Waigandt (Eds.), *Authenticity in ELT: Selected Papers from the 42nd FAAPI Conference*, (pp. 109-118). APIM.

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

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. The University of Michigan Press.

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Uninet.

Uzuner-Smith, S., & Englander, K. (2015). Exposing ideology within university policies. A critical discourse analysis of faculty hiring, promotion and remuneration practices. *Journal of Education Policy*, *30*(1), 62-85. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.895853

von Stecher, P. (2020). Dime en qué lengua publicas y te diré qué tipo de científico eres. Reflexiones de Pío del Río Hortega sobre la lengua, el patriotismo y las comunicaciones científicas. *Boletín de Filología*, 55(1), 29-457. https://revistaestudiosarabes.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/57743/

61273

Waigandt, D., Noceti, A., & Lothringer, R. (2019). Writing for Publication in English: Institutional Initiatives at the Universidad Nacional de Entre Ríos. En: J. N. Corcoran, K. Englander, & L. M. Muresan. (Eds.), *Pedagogies and Policies for Publishing Research in English Local Initiatives Supporting International Scholars* (pp. 56-73). Routledge.

Waigandt, D.M., Soto, M.A., & Monzón, S.S. (2016). Teaching Written, Oral and Mixed Academic Genres in an ESP Course at the Universidad Nacional de Entre Ríos. En: E. G. Lousada (Org.), *Diálogos brasileiros no estudo de gêneros textuais/discursivos* (pp. 777-789). Letraria.

Waigandt, D., Perassi, M., Carlino, N., Soto, M.A., Stahringer, G., Aruga, G., Monzón, S. & Ramírez, G. (2025). Prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en la formación de ingenieros. *Suplemento Ciencia, Docencia y Tecnología*, *(15)*18. https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/hfbux5kcq

Waigandt, D., Perassi, M., Carlino, N., Stahringer, G., Soto., M.A., Aruga, G., Monzón, S. Ramírez, G. (en prensa). Researching Reading, Writing, and Oral Communication Practices in a STEM (Engineering) Program. En: G. Skar, P. Rogers & J. Marine (Eds.), *From early literacy learning to writing in professional life: Writing research across borders* (volume 2). The WAC Clearinghouse.

Apéndice

Situaciones hipotéticas (Usos de mulches en la agricultura)

Caso 1: Estás cursando la asignatura optativa Fruticultura. Los docentes proponen como una actividad complementaria a la cursada realizar un encuentro de seminarios en los que cada grupo exponga los resultados de alguna investigación realizada en frutos con los que no estén familiarizados y que involucre alguna tecnología o práctica de manejo amigable con el medioambiente. A tu grupo se le asignó el calafate, un fruto muy similar al arándano. Deciden buscar alguna investigación en la que se use / evalúe algún mulch orgánico. Como en su grupo hay estudiantes de agronomía y de alimentos, tratan de orientar la búsqueda a investigaciones en las que se analicen también algunas características de interés (en términos funcionales) del cultivo.

Caso 2: Estás cursando la asignatura Horticultura. Los docentes proponen como una actividad complementaria a la cursada realizar un encuentro de seminarios en los que cada grupo exponga los resultados de alguna investigación realizada en cultivos hortícolas que involucre alguna tecnología o práctica de manejo con el que no estén familiarizados. A tu grupo se le asignó el mulch biodegradable y el cultivo de tomates (para industria).
Deciden buscar alguna investigación en la que se muestre el efecto de distintos mulches biodegradables para controlar malezas en ese cultivo. Aunque conocen los

tomates más usados para consumo (perita, platense, cherry) no están familiarizados con los que se cultivan especialmente para procesar. Uno de los docentes les comenta que "perfect peel" está entre los más usados con fines industriales, así que deciden buscar alguna investigación que se haya hecho con esa variedad.

Caso 3: Estás cursando tus últimas materias y empezando a pensar en algunas ideas para tu tesis. Te gustaría enfocar tu trabajo hacia alguna práctica de manejo sustentable, pero no sabés exactamente en qué enfocarte.
En una cena informal, un conocido de tu familia que es diseñador industrial te comentó que se están desarrollando productos nuevos y biodegradables para usar como mulch en la agricultura y que hay uno ("hydramulch") hecho a partir de papel de diario que se probó en EEUU y dio muy buenos resultados para controlar malezas.
A partir de esa charla con el diseñador, decidiste buscar alguna publicación sobre ese mulch en particular, para ver si podés plantear una réplica en el sudeste bonaerense. No querés analizar los efectos del mulch en un cultivo determinado, pero te interesa saber cómo respondería ese "hydramulch" en un suelo diferente, en relación a la supresión de malezas pero también a algunas características del suelo.

Caso 4 : Estás cursando la asignatura Horticultura. Los docentes proponen como una actividad complementaria a la cursada realizar un encuentro de seminarios en los que cada grupo exponga los resultados de alguna investigación realizada en cultivos hortícolas que involucre alguna tecnología o práctica de manejo con el que no estén familiarizados. A tu grupo se le asignó el cultivo de pimiento.
Escucharon que otro de los grupos va a investigar sobre el uso de mulch biodegradable y les pareció interesante poder buscar algún estudio en el que no se evalúe el rendimiento del pimiento sino aspectos económicos vinculados al uso de estas formas de mulch para saber si son rentables o no, además de ser amigables con el ambiente. Deciden hacer una búsqueda en Google Scholar para saber si hay alguna investigación relativamente actualizada sobre este tema.

Caso 5: Estás cursando el último año de Ingeniería Agronómica y empezaste a pensar en temas posibles para tu trabajo de tesis. Hace unos meses hiciste un curso online sobre el uso de cultivos con fines ornamentales, medicinales y cosméticos que te resultó muy novedoso e interesante, así que tenés ganas de orientar tu trabajo final de carrera (y posiblemente también tu inserción laboral) hacia ese campo. Hablando de esto con una de las docentes que dio ese curso, te comentó que se están haciendo trabajos interesantes con un híbrido natural del cultivo de menta (piperita). Te dice que hay varias investigaciones agronómicas focalizadas, por ejemplo, en el uso de mulch para el control de malezas. Aunque te parece interesante el tema, querés buscar más para saber si hay algún estudio en el que ya se haya evaluado el efecto del mulch pero en el contenido de aceite esencial de menta x piperita. Decidís hacer una búsqueda en Google Scholar para ver qué encontrás e identificar una posible línea de trabajo para tu tesis.

Caso 6: Estás por empezar a hacer una pasantía de 6 meses en Misiones en una empresa productora de yerba mate y té. Vas a colaborar en algunos ensayos nuevos con el cultivo de Melissa officinalis L. (Lamiaceae), una planta que se utiliza para hacer infusiones con propiedades digestivas (entre otras).
Antes de comenzar la pasantía, debés participar de algunas reuniones virtuales con otros pasantes y demás integrantes del equipo. Para una de estas reuniones a cada nuevo pasante se le pidió que realizara una búsqueda de investigaciones recientes realizadas con el cultivo de melisa en el que se analicen prácticas de manejo distintas.
En tu caso, te pidieron indagar acerca de la interacción entre distintas densidades de siembra y el uso de mulch. Tenés que armar una presentación breve para el día de la reunión, en la que puedas exponer aspectos centrales del estudio realizado y proponer una estrategia de manejo basada en el análisis criterioso del trabajo seleccionado.

Situaciones hipotéticas (cultivo de olivos)

Caso 1: Hace poco tiempo que te recibiste y tuviste algunos trabajos temporarios en el SE bonaerense, pero nada formal ni muy motivador. Mandaste tu cv a varias empresas que estaban realizando búsquedas laborales y te llamaron para una entrevista en una olivícola en Mendoza. Además de producir aceite de oliva se dedican a hacer algunos ensayos para intentar mejorar la calidad del aceite que producen. En principio, tendrías a tu cargo el seguimiento de ensayos de densidad de plantas. Aunque ya has participado de algunos ensayos en otros cultivos, nunca trabajaste con olivos, así que decidís buscar investigaciones actualizadas que te permitan ir a la entrevista mejor preparado.

Caso 2: Estás cursando el último año de la carrera y por un contacto a través de un docente conseguís una pasantía de seis meses con un grupo de investigadores mendocinos de la zona de Cuyo. Ellos estudian específicamente la relación entre el riego y la poda en olivos. Vos vas a cursar algunas materias que te interesan en la UNCUYO y vas a colaborar en tareas de seguimiento de los ensayos que el grupo está llevando a cabo. Como no tenés formación ni experiencia previa con olivos, decidís buscar investigaciones actualizadas para llegar con al menos algunas nociones básicas de las características y problemas habituales vinculados al manejo de olivos en esa zona.

Caso 3: Estás cursando Patología y como parte de los requisitos de la materia tenés que hacer una presentación oral en seminarios sobre estrategias sustentables (no químicas) de manejo de los patógenos estudiados. Les pidieron específicamente evitar concentrarse sólo en cultivos de esta zona e indagar en otras producciones de nuestro país. Te asignaron Verticillium y decidiste buscar material bibliográfico actualizado sobre el manejo de plantas de olivo.

Caso 4: En una de las asignaturas de tu carrera están estudiando la relación entre el manejo de los cultivos y la formación de compuestos fenólicos en olivos. La docente

del curso les pidió que busquen bibliografía actualizada sobre Argentina y asignó distintas provincias a c/grupo. A Uds se les asignó San Juan y Mendoza, así que decidieron buscar trabajos de investigación actualizados sobre los compuestos fenólicos en las aceitunas de mesa en función de prácticas de manejo del cultivo (riego, fecha de siembra). Como parte del trabajo, se espera que participen de una mesa debate cuyo objetivo es intercambiar opiniones con expertos y orientar a pequeños productores sobre prácticas de manejo viables (y económicamente rentables) en relación a las características de esa zona productiva (clima, suelo, disponibilidad de recursos, déficit hídrico).

Tercera Sección

LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUAS ADICIONALES

The assessment of reading in ESP contexts: A perspective on comprehension questions

Jorge A. Abboud
Universidad Nacional de Tucumán
jorge.abboud@filo.unt.edu.ar

Abstract

This study examines reading assessment tasks used in English for Specific Purposes (ESP) courses at the National University of Tucumán (UNT), Argentina. Drawing on a corpus of 32 achievement tests from five ESP reading courses, the study identifies comprehension task types, categorizes question types by form and content, and analyzes the cognitive processing levels activated by inferential questions. Results reveal that questions are the predominant task type, far outweighing other formats such as translation and matching. Within the set of questions analyzed, wh-questions are the most frequent in terms of form, while inferential questions predominate in terms of content. A closer look at inferential items indicates a strong bias toward lower-level processing while textual and intertextual representations are only minimally assessed. These findings suggest that current assessment practices tend to privilege localized comprehension over broader and more integrated forms of reading, which are central to academic work in ESP contexts. The study highlights the pedagogical implications of this imbalance and calls for more varied assessment design that can engage a wider range of cognitive processes.

Keywords: ESP courses; reading comprehension assessment; test task types; question types; cognitive processing levels

1. Introduction

Assessment practices play a central role in teaching and learning because tests serve as instruments for gathering information about students' language abilities as well as about teachers' instructional

choices. This study focuses on the assessment of one specific skill, reading, within the context of English for Specific Purposes (ESP)[1].

The teaching of ESP in undergraduate programs at universities in Argentina shares at least two crucial characteristics with ESP provision in other Latin American universities. The first is that content courses are taught in the L1 and English functions as an auxiliary language (Dudley-Evans & St John, 1998; Lau, 2023). The second main characteristic is that most ESP courses focus primarily on one skill, namely reading (Porto et al., 2021). Salager-Meyer et al. (2016), in their survey of English for Academic Purposes (EAP) in Latin America, found that over 60% of the courses focus on reading, 26% on writing, and only 11% are aimed at developing the four skills. A similar situation is found in Argentina (López & Tello, 2008; Bussone et al., 2016; Acosta de Galindo & Zonana, 2019) and, particularly, at the National University of Tucumán (UNT), where the majority are ESP reading courses, with only a few exceptions offering four-skills courses.

Given these trends, it is not surprising that the topic of reading English texts at university has attracted the attention of many regional researchers. However, the assessment of reading in this context has received comparatively little attention. The present study addresses part of this gap by examining comprehension tasks in achievement tests administered in ESP reading courses at UNT. To this end, the study examines the kinds of comprehension tasks included in the tests, identifies the question types that are most frequently used, and analyzes the cognitive processing levels activated by the inferential questions found in the corpus.

The chapter begins with a brief review of previous research on teaching and assessment in ESP reading courses at national universities in Argentina. It then presents the theoretical framework, which includes a simple but effective pedagogical classification of questions based on Larsen-Freeman (2013) along with a socio-cognitive model of second language reading proposed by Khalifa and Weir (2009). Together, these frameworks support the analysis of the corpus and the discussion of its pedagogical implications.

[1]The term "English for Specific Purposes" (ESP) is meant to include different possible variations, like English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Academic Purposes (ESAP).

2. Literature review

Reading in ESP contexts has received considerable attention in our region, whereas far less attention has been paid to how reading is assessed in ESP courses. In Argentina, research on ESP reading has addressed issues such as course design, genre awareness, disciplinary discourse, and reading instruction in higher education (López & Tello, 2008; Gastaldi & Grimaldi, 2016; Acosta de Galindo & Zonana, 2019). However, the assessment of reading in these contexts remains comparatively underexplored. Porto et al. (2021), in their meta-analysis of research in Argentina covering the period 2014-2018, identify a tendency in ESP studies to focus mainly on linguistic features of specialist discourse, teaching practices, and genre analysis. They review ten papers that focus on reading in ESP contexts, of which only one, De Francesco et al. (2016), deals with assessment. In their article, De Francesco et al. (2016) propose a set of analytical categories to assess students' written productions in L1 when their reading skills in L2 are being assessed.

A similar emphasis on genre remains visible in more recent work, particularly in studies intended to inform ESP reading instruction. Grodek (2025) presents a theoretical basis for the inclusion of specific genres in classroom instruction according to university students' profiles. Bennasar (2020) reports an empirical study that supports explicit and systematic teaching of relevant discursive features according to specific genres. Among the various genres studied, abstracts appear to receive particular attention. For instance, Loutayf (2017) analyzes rhetorical moves in abstracts written in English by Argentine researchers in various fields, whereas Innocentini (2020) conducts a rhetorical analysis of abstracts in Agricultural Sciences. Although these studies are valuable for understanding the kinds of texts that inform reading instruction in ESP, their connection to reading assessment is indirect. More directly relevant to the present study are works that address comprehension questions in reading contexts.

Abboud (2019) examines the types of reading comprehension questions asked by EFL teachers in Tucumán, Argentina. Data from 21 teachers, who work across different educational levels revealed a predominant reliance on the use of wh- questions and literal questions for the assessment of reading tasks. This finding is useful as

background for the present analysis, although the category of "literal" in that study does not fully coincide with the classification adopted here, as discussed later in the paper.

On his part, Sánchez (2008) compares the responses of first-year students from the Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, to literal and inferential questions about a text in English. Although students showed some limitations in answering literal questions, greater challenges were observed in their responses to inferential items. This distinction is relevant to the present study, which not only considers the difference between literal and inferential questions but also examines the cognitive processing levels involved in answering inferential items.

These studies suggest that research on reading in ESP contexts in Argentina has tended to prioritize discourse, genre, and instructional practices, while giving comparatively less attention to assessment design and, more specifically, to the kinds of comprehension questions used in tests. The present study seeks to contribute to this underexplored area by examining the question types found in ESP reading tests and the cognitive demands they appear to place on students.

3. Theoretical framework

3.1. A pedagogical classification of question types

In this study, questions are approached from both a pedagogical and a cognitive perspective. From the pedagogical standpoint, we adopt a simple classification of questions according to content and form based on Larsen-Freeman (2013), which, in turn, follows Stevick (1959). Even though the classification is simplified, it is functional for the aims of the present study. According to form, questions can be yes/no ("Are naturalists concerned with the environment?"), alternative ("Does ocean acidification provoke reversible or irreversible changes in marine species' habitat quality?"), or Wh- ("What are some consequences of over-tilling on soil erosion and fertility?"). According to content, questions are classified as Stage I, II or III by Larsen-Freeman (2013) (based on Stevick, 1959). Stage I can be termed literal, as the answer is found in the wording of the text; Stage II can be inferential, as the answer has to be inferred from what is presented in the text; finally, Stage III can be considered personal, as

the answer requires students to relate their own lives to the text. For the purposes of this study, this last category is expanded to include students' previous readings and disciplinary knowledge, given the relevance of such resources in ESP courses.

3.2. A socio-cognitive model of L2 reading

To analyze inferential questions in greater detail, this study draws on the premise that tasks can direct "learners' attention to certain aspects of the input" (Reinders, 2010:72). More specifically, the study explores question-text interactions in terms of the cognitive processing levels required to complete the tasks successfully. This type of analysis fits into what Bachman and Palmer (1996:54) call the "relationship between input and response". This relationship is crucial as it defines how directly and explicitly the information needed for a response is presented in the text. Within this perspective, the study adopts Khalifa and Weir's (2009) socio-cognitive model as a framework for conceptualizing L2 reading. According to their socio-cognitive model, the reading ability involves socio-metacognitive activity and cognitive processing linked to a knowledge base. Each of these mechanisms has different components that are interconnected with one another. This model has been used in a number of recent research projects (for example, Unaldi, 2010; Owen, 2016; OECD, 2021) because it is regarded as theoretically sound and operationally viable. Although the model is described here in a simplified and linear manner for explanatory purposes, reading itself is not a linear process. Readers construct meaning by processing language at different levels simultaneously and by drawing on both bottom-up and top-down processes. The linearity, therefore, belongs only to the organization of the explanation, not to the model itself or to the reading process it represents.

Khalifa and Weir's (2009) model comprises three main dimensions: the socio-cognitive aspect, the cognitive processing core, and the knowledge base. Since the socio-metacognitive dimension lies beyond the scope of the present analysis, only its main element, the goal setter, is briefly considered here. At this level, the reader selects the type of reading to be performed (e.g., local, global, or careful reading) according to the context and purpose. The model also includes a monitor that checks for possible inconsistencies during

processing; when these arise, the reader may adjust the reading strategy accordingly. These socio-metacognitive decisions directly affect the cognitive processing core, whose components perform specific functions and draw on different areas of the knowledge base. This knowledge base consists mainly of linguistic knowledge and background knowledge. The main components of the processing core are summarized below, together with the areas of knowledge they involve.

- *Word recognition*: the shape of a word matches a mental representation of an orthographic nature. It is linked to the lexical form in the knowledge base.
- *Lexical access*: the meaning of a word is retrieved. It is linked to the lexical lemma in the knowledge base.
- *Syntactic parsing*: morphosyntactic structures are processed. Syntactic and morphological knowledge are needed here.
- *Establishing propositional meaning*: the core meaning of a sentence is grasped as a proposition. The reader achieves a literal interpretation.
- *Inferencing*: Inferences may be established at any level of the processing, depending on the needs and the limitations of the reader's knowledge base. For example, a student may resort to some inference, based on the co-text, to infer the meaning of some word he does not know, or to solve some lexical cohesive linkage. Similarly, but on some higher level of processing, a student may establish some inference to fill in a particular cultural gap in a passage. Thus, inferencing makes use of general knowledge of the world as well as partial model of the text.
- *Building a mental model*: An ongoing representation of the text is constructed by enriching the propositions previously established and integrating the new information as reading is in progress. The reader's general knowledge of the world is also at stake here.
- *Creating a text level representation*: a representation of the text as a whole is achieved, as a set of macro-propositions creating a discourse-level structure. Knowledge of text structure, genre and functions is necessary here as well as in the following component.
- *Creating an intertextual representation*: the representation of the new text fits into a broader discursive structure of a representation of multiple texts within the same area or domain. At this level of

comprehension, readers adopt a personal, academic or professional stance toward the text by relating it to prior readings and disciplinary knowledge or experience. This level is particularly relevant in academic contexts, where students are expected to engage with multiple texts and sources in order to express opinions, compare and contrast perspectives, and formulate critical responses.

These conceptual tools provide the analytical basis for examining the questions included in the corpus. More specifically, the pedagogical classification of question types and the socio-cognitive model of reading make it possible to analyze not only the formal and content-related characteristics of the items, but also the cognitive processing levels they appear to require. Against this background, the research questions in the following section guide the study.

4. Research questions

The present study is guided by the following research questions (RQs):

RQ1: What types of comprehension tasks are represented in the tests?

RQ2: Which question types occur most frequently?

RQ3: What cognitive processing levels are involved in the inferential questions identified in the corpus?

5. Method

5.1. Data Collection

The data for this study are derived from a corpus of 32 written achievement tests (mid-term and end-of-year tests) used in ESP reading courses in five schools at UNT in 2023. The participating institutions are:

- Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (FACET)
- Facultad de Filosofía y Letras (FILO)
- Facultad de Educación Física (FACDEF)
- Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo (CSNAT)
- Facultad de Odontología (FOUNT)

These ESP courses vary in duration, weekly instructional load and curricular placement. FACET, FILO and FACDEF offer year-long courses, whereas CSNAT and FOUNT offer single-term courses. Weekly instruction also differs across institutions: CSNAT allocates

5 hours per week, FACET and FACDEF 4 hours, and FOUNT and FILO 3 hours each.

The courses are also located at different stages of the degree programs. At FILO and CSNAT, ESP is offered in the first year; at FACET and FOUNT, in the second year; and at FACDEF in the fourth year.

Although the syllabuses do not explicitly specify CEFR levels, all courses appear to target reading abilities within the B1–B2 range.

All the tests analyzed in this study are comprised in a larger corpus of educational materials compiled within the Research Project H755 at the Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

5.2. Units of analysis

Since the aim of this study is to examine task and question types, with particular attention to the interaction between questions and the text passages they draw on, questions and texts are not analyzed in isolation. The units of analysis are therefore the questions and the key passages to which they refer. In some cases, completing these tasks may also involve movement between L1 and L2, especially when prompts are written in one language and answers are produced in the other. However, because the focus of the study is on reading comprehension rather than on translation processes, this cross-linguistic dimension falls outside the scope of the analysis.

A related issue concerns the use of L1 and L2 in the corpus. In ESP reading tests, texts are presented in L2, students' answers are produced in L1, and tasks may be formulated in either language. In the corpus, 112 questions were identified, 42 (37%) written in L1 and 70 (63%) in L2. This distribution indicates that some tasks may involve movement between the two languages. However, since such processes involve cognitive activity that extends beyond reading comprehension itself, they fall outside the scope of the present study, which constitutes a limitation. Questions written in L1 are nevertheless included in the analysis of form and content. In the case of inferential questions, L1 items are considered only when they involve text-level or intertextual processing and do not rely directly on translation.

5.3. Categorization

The cognitive processing levels assigned to each question represent the minimum mental activity needed to complete the item successfully, although additional processes may also be involved in responding to the task (Cilia & del Potro, 2016). In the case of multiple-step tasks, that is, tasks that combine more than one instruction within a single prompt (e.g. "What different forms of energy are evident in our daily life? Explain"), only the interrogative component is categorized and analyzed as a question. Additional instructions, such as "explain", "justify", or "underline" are not included in the analysis.

6. Results

6.1. Comprehension tasks

The 32 tests analyzed contain 88 comprehension tasks, grouped into nine different categories. Table 1 shows the task types identified in the corpus along with their number of occurrences and relative frequency.

No.	Task	Quantity	Relative Frequency
1	Question	34	.39
2	Translation	22	.25
3	Referential cohesion	8	.09
4	True / False	7	.08
5	Sentence completion	6	.07
6	Matching	4	.05
7	Word definition	3	.03
8	Summary	3	.03
9	Chart completion	1	.01
	Total	**88**	

Table 1. Distribution of comprehension task types in the corpus.

Questions are the most commonly used task, comprising 34 instances (relative frequency = .39). The next most frequent task is

translation with 22 instances (relative frequency = .25). The remaining task types occur much less frequently: referential cohesion (8; .09), true/false (7; .08), sentence completion (6; .07), matching (4; .05), word definition (3; .03), summary (3; .03) and chart completion (1; .01).

Figure 1 visually represents the relative frequency of the task types identified. As the figure shows, questions clearly predominate, followed at some distance by translation, while all remaining task types occupy a much smaller place in the corpus.

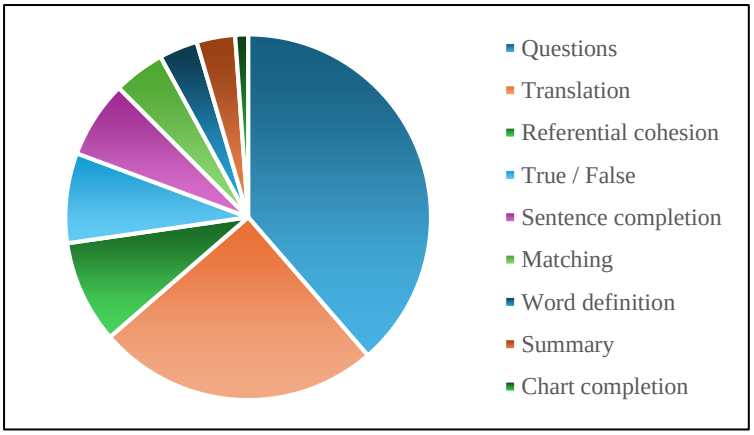


Figure 1. Relative frequency of comprehension task types.

These results indicate a strong reliance on questions as the dominant assessment format. This predominance warrants a closer examination of the question types used in the tests.

5.2. Question types: Form and content

The tests analyzed contained 34 question tasks, comprising 112 items. Table 2 presents the three question forms identified in the corpus: wh-questions, yes/no questions, and alternative questions, together with their number of occurrences and relative frequency.

Form	Items	Relative frequency
Wh-	99	.88
Yes / No	10	.09
Alternative	3	.03

Total	112

Table 2. Distribution of question types by form.

Wh- questions account for the overwhelming majority of the items, with 99 instances and a relative frequency of .88.

c) Where did Einstein move when Hitler got to power?

Sample 1. Example of a wh- question.

Yes/No questions represent a considerably smaller proportion, with 10 instances (.09).

4- Are they really forms of energy?

Sample 2. Example of a yes/no question.

Alternative questions are the least frequent, with only 3 items (.03).

2. When booking a flight, does a person or the AI decide the price you pay?

Sample 3. Example of an alternative question.

Figure 2 summarizes the distribution of question types by form and highlights the marked predominance of wh- questions in the corpus.

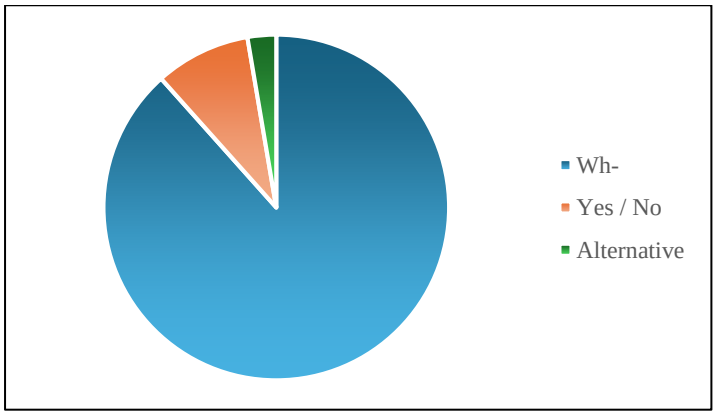


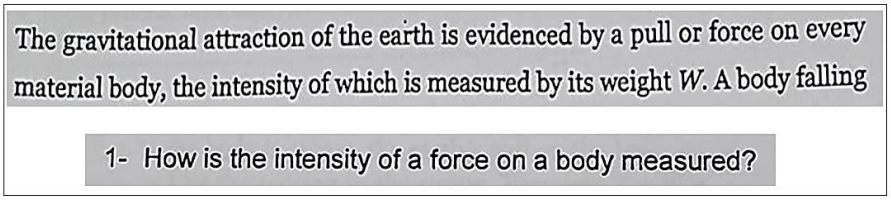
Figure 2. Relative frequency of question types by form.

The analysis then turns to question content. Table 3 presents the three content categories identified in the corpus —literal, inferential, and personal— together with their number of occurrences and relative frequency.

Content	Items	Relative frequency
Inferential	66	.59
Literal	45	.40
Personal	1	.01
Total	112	

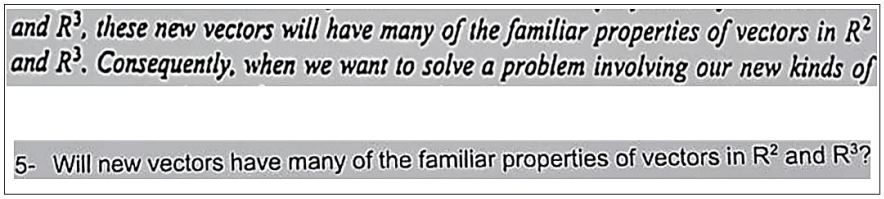
Table 3. Distribution of question types by content.

Inferential questions are the most frequent, with 66 items and a relative frequency of .59.



Sample 4. Example of an inferential question and its key passage.

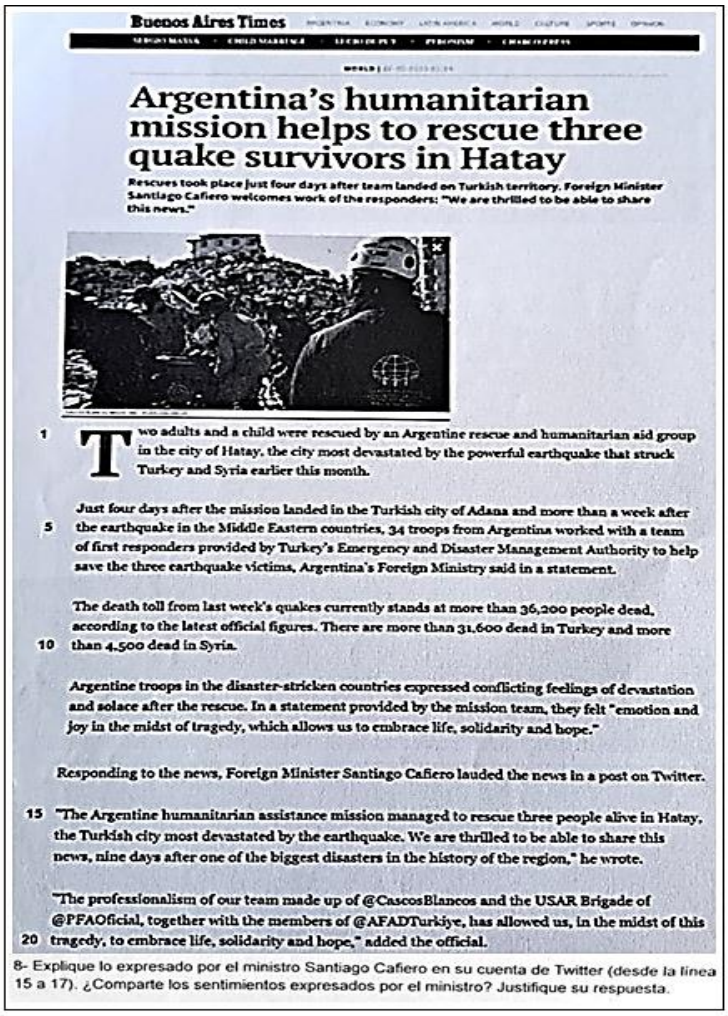
Literal questions follow, with 45 items (.40).



Sample 5. Example of a literal question and its key passage.

In the latter case, the wording of the question closely mirrors that of the key passage, which suggests that the item may be answered largely through local matching between question and text.

Personal questions are virtually absent, with only one instance (.01).



Buenos Aires Times

Argentina's humanitarian mission helps to rescue three quake survivors in Hatay

Rescues took place just four days after team landed on Turkish territory. Foreign Minister Santiago Cafiero welcomes work of the responders: "We are thrilled to be able to share this news."

Two adults and a child were rescued by an Argentine rescue and humanitarian aid group in the city of Hatay, the city most devastated by the powerful earthquake that struck Turkey and Syria earlier this month.

Just four days after the mission landed in the Turkish city of Adana and more than a week after the earthquake in the Middle Eastern countries, 34 troops from Argentina worked with a team of first responders provided by Turkey's Emergency and Disaster Management Authority to help save the three earthquake victims, Argentina's Foreign Ministry said in a statement.

The death toll from last week's quakes currently stands at more than 36,200 people dead, according to the latest official figures. There are more than 31,600 dead in Turkey and more than 4,500 dead in Syria.

Argentine troops in the disaster-stricken countries expressed conflicting feelings of devastation and solace after the rescue. In a statement provided by the mission team, they felt "emotion and joy in the midst of tragedy, which allows us to embrace life, solidarity and hope."

Responding to the news, Foreign Minister Santiago Cafiero lauded the news in a post on Twitter.

"The Argentine humanitarian assistance mission managed to rescue three people alive in Hatay, the Turkish city most devastated by the earthquake. We are thrilled to be able to share this news, nine days after one of the biggest disasters in the history of the region," he wrote.

"The professionalism of our team made up of @CascosBlancos and the USAR Brigade of @PFAOficial, together with the members of @AFADTurkiye, has allowed us, in the midst of this tragedy, to embrace life, solidarity and hope," added the official.

8- Explique lo expresado por el ministro Santiago Cafiero en su cuenta de Twitter (desde la línea 15 a 17). ¿Comparte los sentimientos expresados por el ministro? Justifique su respuesta.

Sample 6. Example of a personal question.

As explained in the Method section, only the interrogative component of this multi-step task is considered here.

Figure 3 summarizes the distribution of question types by content.

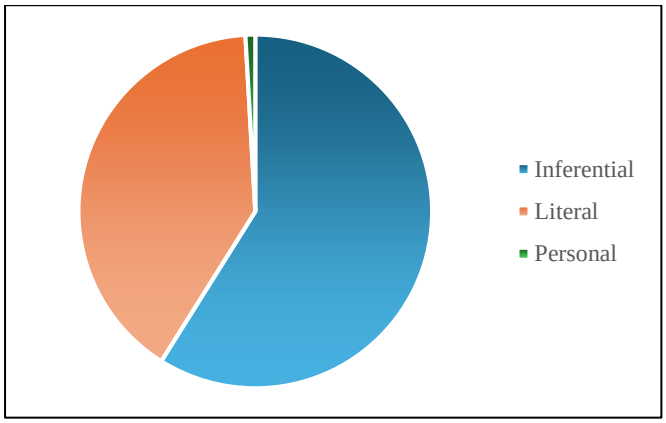


Figure 3. Relative frequency of questions type by content.

These findings show that question design in the corpus relies heavily on wh- questions and gives clear priority to inferential and literal questions, while personal questions are almost entirely absent.

5.3. Inferential questions: Cognitive processing levels

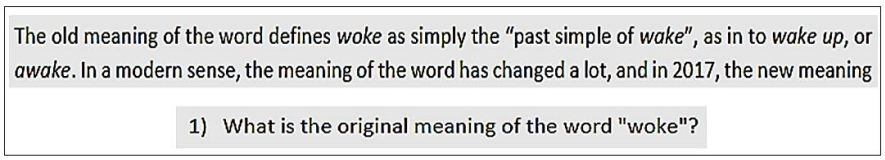
As explained in the Method section, the present study does not analyze translation processes directly. For this reason, some questions written in L1 are excluded from this part of the analysis. Only those L1 items that involve text-level or intertextual processing and do not depend directly on translation are retained.

The results of an analysis of the inferential questions in terms of the cognitive processing levels are presented in Table 4. A total of 43 inferential questions were analyzed across four levels: lexical/grammatical cohesion, mental-model construction, textual representation, and intertextual representation.

Processing levels	Items	Relative frequency
Lexical/Grammatical cohesion	28	.65
Mental model	9	.21
Textual representation	4	.09
Intertextual representation	2	.05
Total	43	

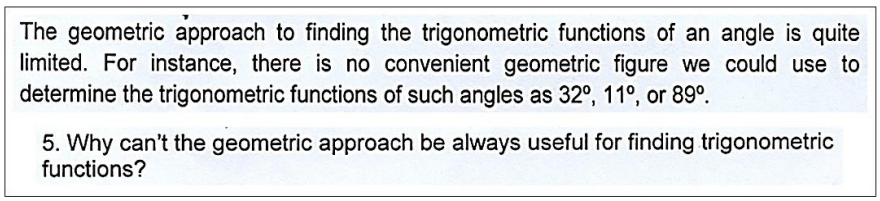
Table 4. Distribution of inferential questions by cognitive processing level.

Lexical/grammatical cohesion is the most frequent category, with 28 items and a relative frequency of .65. These questions typically require readers to establish local inferences to resolve cohesive relationships in the text.



Sample 7. Example of an inferential question involving lexical/grammatical cohesion.

Mental-model construction is the second most frequent category, with 9 items (.21). Questions at this level require readers to build a localized representation of meaning that goes beyond individual lexical or grammatical links.



Sample 8. Example of inferential question involving mental model construction.

Textual representation appears much less frequently, with 4 items (.09). These questions require readers to integrate information across

larger stretches of text in order to construct a coherent representation of the text as a whole.



The Culture of Latinos in the United States

mon kin, ethnic, religious and other cultural variables, including a common national and migratory history. Marriage is recognized in the four groups as being culturally legitimized through church or legal rituals, or through free union. Of course, marriage is the basic institution which brings about all the other extended relationships, both genetically, through parenting, and with those brought into the group as relatives of the in-marrying spouse. This provides quite a large network of persons to whom, potentially, one owes obligations and responsibilities. Confianza (trust) is the basis of most relationships in many of the other institutions described so far and permeates national, ethnic, community, neighborhood and racial categories as well.

Mexican-American Family Patterns

The close physical and historic proximity between Mexico and the United States, particularly with the Southwest, has resulted in the creation of the largest Latino group in the United States. Mexicans and Mexican Americans in the United States will soon reach 20 million in number and after the turn of this century will constitute more than half of the population in California. The ease of communication between the two countries, the economic ties which exist, the transfer of persons and money and other factors have led to the creation of a separate subculture here. It continues to be reinforced by the constant exchange and visiting between relatives and friends in both countries. The result is a strong ethnic presence and the exhibition of Mexican culture in this country. Also strong is the presence of the familia, both as a positive and a negative factor. From a positive point, the familia has been of great service to new and old migrants, settling and settled. Negatively, some younger people find that the tight family and culture create problems for those who are upwardly mobile or who want to acculturate to American standards. More education, language dominance and economic power in the hands of the younger generations does not promote respect or deference for the older, more traditional ones. Resources gained in the context of a nuclear family, working under the individualistic norms of American culture, are sometimes not shared with the extended familia and friends when this act is seen as slowing the upward movement of acculturating individuals. Similar statements that have been made for the other Latino groups such as the changing role of women, the diminishing importance of patriarchy, machismo, and respect for elders can be made about Mexican American family ideals. They continue as ideals subscribed to by many, but a few are beginning to break away to establish patterns which are closer to the American ideal.

Puerto Rican and Other Single Parent Families

Puerto Ricans are the poorest of Latinos in the United States, having the lowest per capita income. This poverty is reflected in the presence of more female headed households than among other Latino groups. This form of adaptation is not restricted to Puerto Ricans; it is found in most of the other Latino and Black families. It is characterized by fragmented families, absent fathers and absent mothers who must work, unwed motherhood, and results in poor socialization, un- or under-employment, poor housing and crowded conditions, high drop out rates in schooling at all levels, and makes it easier for the children raised in such families to continue these patterns and perhaps to get into lives of crime and alcoholism. Because women have become the bread winners in these units, it has resulted in a change in male-female relationships in the family, a diminished status of the male, a strengthening of the woman as an authority figure and more economic choice and independence for females. It is not meant here to give the impression that the only Puerto Rican family is the female-headed family. It is just more prevalent among them than other Latino groups. The presence of the extended family is very helpful in these conditions, and relatives are counted on for supplemental child care, socialization and economic assistance.

Cuban Families

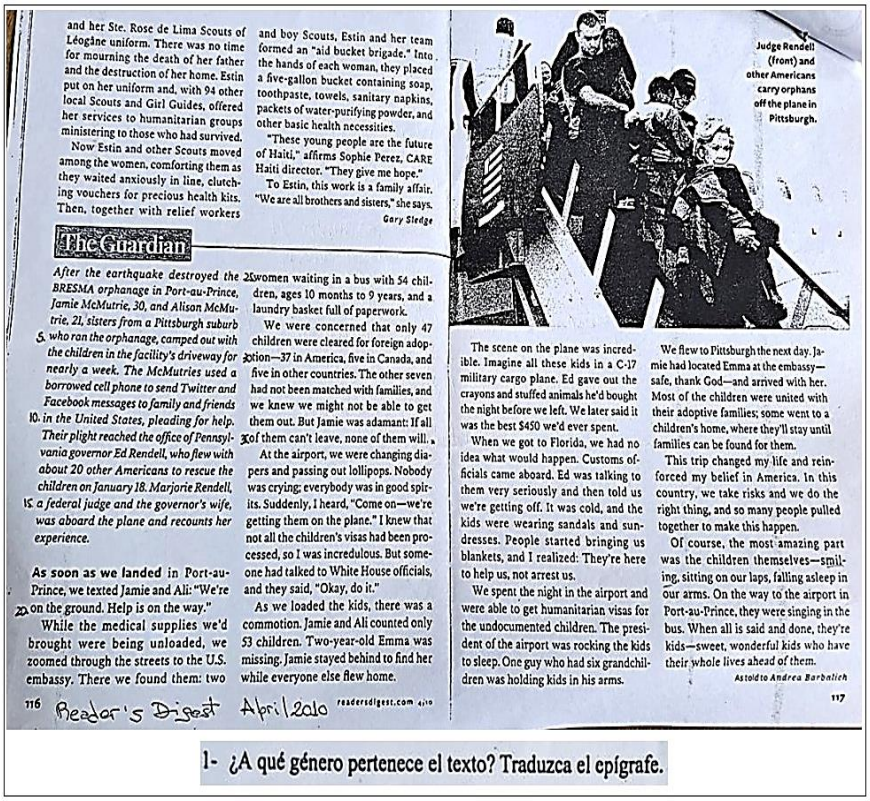
The strong political and economic status of Cubans in America has resulted in the re-enforcement of a strong family unit and ideology, perhaps stronger than for any other Latino group in the United States. Chaperoning is the norm as is the care of children by older grandparents. This creates a stronger Hispanic culture, with family values, ideology, and the other supportive institutions described by Alvarez. It has also resulted in ethnic solidarity and in-group economic cooperation.

The Cuban American household, like many other Hispanic households, is more likely to include an extended family, which means that there are one or more relatives living under the same roof who are not members of the nuclear family. This member is likely to be a widowed or dependent parent, but could be another relative such as a niece or nephew, uncle or aunt. They are likely to be elderly and serve as housekeepers or baby sitters when the mother works. This means that there is an older relative present on a full time basis who is significant in passing on language and traditional cultural patterns. Such arrangements provide for a secure autonomous unit which perpetuates family and cultural patterns for another generation. This arrangement is also found in the other Latino groups.

D. Sólo para alumnos libres: ¿Qué características comparten el resto de los grupos latinos con las familias Méjico- americanas.

Sample 9. Example of inferential question involving textual representation.

Intertextual representation is the least frequent, with only 2 items (.05), indicating very limited opportunities for readers to relate the text to prior texts or broader disciplinary knowledge.



and her Ste. Rose de Lima Scouts of Léogâne uniform. There was no time for mourning the death of her father and the destruction of her home. Estin put on her uniform and, with 94 other local Scouts and Girl Guides, offered her services to humanitarian groups ministering to those who had survived.

Now Estin and other Scouts moved among the women, comforting them as they waited anxiously in line, clutching vouchers for precious health kits. Then, together with relief workers and boy Scouts, Estin and her team formed an "aid bucket brigade." Into the hands of each woman, they placed a five-gallon bucket containing soap, toothpaste, towels, sanitary napkins, packets of water-purifying powder, and other basic health necessities.

"These young people are the future of Haiti," affirms Sophie Perez, CARE Haiti director. "They give me hope."

To Estin, this work is a family affair. "We are all brothers and sisters," she says.

Gary Sledge

The Guardian

After the earthquake destroyed the BRESMA orphanage in Port-au-Prince, Jamie McMutrie, 30, and Alison McMutrie, 21, sisters from a Pittsburgh suburb who ran the orphanage, camped out with the children in the facility's driveway for nearly a week. The McMutries used a borrowed cell phone to send Twitter and Facebook messages to family and friends in the United States, pleading for help. Their plight reached the office of Pennsylvania governor Ed Rendell, who flew with about 20 other Americans to rescue the children on January 18. Marjorie Rendell, a federal judge and the governor's wife, was aboard the plane and recounts her experience.

As soon as we landed in Port-au-Prince, we texted Jamie and Ali: "We're on the ground. Help is on the way."

While the medical supplies we'd brought were being unloaded, we zoomed through the streets to the U.S. embassy. There we found them: two women waiting in a bus with 54 children, ages 10 months to 9 years, and a laundry basket full of paperwork.

We were concerned that only 47 children were cleared for foreign adoption—37 in America, five in Canada, and five in other countries. The other seven had not been matched with families, and we knew we might not be able to get them out. But Jamie was adamant: If all of them can't leave, none of them will.

At the airport, we were changing diapers and passing out lollipops. Nobody was crying; everybody was in good spirits. Suddenly, I heard, "Come on—we're getting them on the plane." I knew that not all the children's visas had been processed, so I was incredulous. But someone had talked to White House officials, and they said, "Okay, do it."

As we loaded the kids, there was a commotion. Jamie and Ali counted only 53 children. Two-year-old Emma was missing. Jamie stayed behind to find her while everyone else flew home.

Judge Rendell (front) and other Americans carry orphans off the plane in Pittsburgh.

The scene on the plane was incredible. Imagine all these kids in a C-17 military cargo plane. Ed gave out the crayons and stuffed animals he'd bought the night before we left. We later said it was the best $450 we'd ever spent.

When we got to Florida, we had no idea what would happen. Customs officials came aboard. Ed was talking to them very seriously and then told us we're getting off. It was cold, and the kids were wearing sandals and sundresses. People started bringing us blankets, and I realized: They're here to help us, not arrest us.

We spent the night in the airport and were able to get humanitarian visas for the undocumented children. The president of the airport was rocking the kids to sleep. One guy who had six grandchildren was holding kids in his arms.

We flew to Pittsburgh the next day. Jamie had located Emma at the embassy—safe, thank God—and arrived with her. Most of the children were united with their adoptive families; some went to a children's home, where they'll stay until families can be found for them.

This trip changed my life and reinforced my belief in America. In this country, we take risks and we do the right thing, and so many people pulled together to make this happen.

Of course, the most amazing part was the children themselves—smiling, sitting on our laps, falling asleep in our arms. On the way to the airport in Port-au-Prince, they were singing in the bus. When all is said and done, they're kids—sweet, wonderful kids who have their whole lives ahead of them.

As told to Andrea Barbalich

1- ¿A qué género pertenece el texto? Traduzca el epígrafe.

Sample 10. Example of inferential question involving intertextual representation.

Figure 4 summarizes the distribution of inferential questions across the four cognitive processing levels. As the figure shows, lexical/grammatical cohesion and mental-model construction together account for 85% of all inferential items. By contrast, textual and intertextual representation appear only marginally in the corpus.

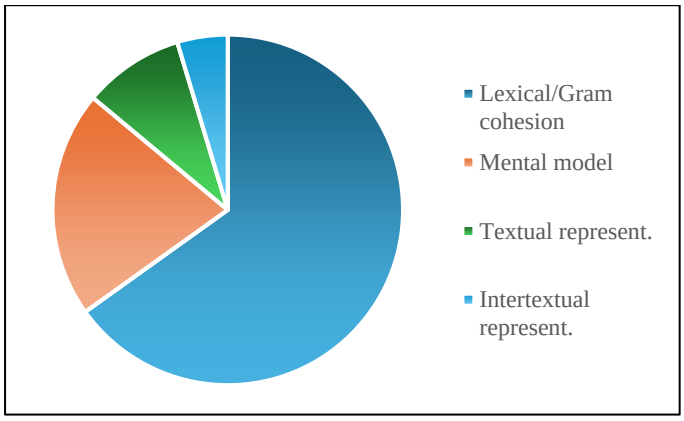


Figure 4. Relative frequency of inferential questions by cognitive processing level.

These results show that inferential questioning in the corpus is concentrated mainly at lower-level processing stages, with relatively limited attention to broader textual or intertextual engagement.

6. Discussion

The present study set out to examine the kinds of comprehension tasks included in ESP reading tests at UNT, the question types most frequently used, and the cognitive processing levels activated by inferential questions. Taken together, the findings provide an answer to the three research questions and offer a basis for reflecting on current assessment practices in ESP reading courses.

With regards to RQ1, the results show a marked predominance of questions over all other task types. Translation is the second most frequent format, whereas the remaining tasks appear only occasionally. This suggests that, in the corpus analyzed, reading comprehension is assessed mainly through question-based formats. Since assessment practices are closely linked to instructional practices, this tendency is pedagogically relevant, as it may help shape the kinds of reading operations that are repeatedly practiced and valued in ESP courses.

As for RQ2, the results reveal a clear predominance of wh-questions and, in terms of content, a strong presence of inferential and literal questions, while personal questions are almost entirely absent. In relation to form, the predominance of wh- questions is in line with

the findings reported in Abboud (2019), where this type also appeared as the most frequently used in reading comprehension activities. However, the present study shows that form alone does not account for the actual processing demands of a question. A wh- question may still require only limited engagement with the text, depending on the relationship between the wording of the item and the passage from which the answer is drawn. In this sense, the findings support the idea that question form, although pedagogically useful, is not sufficient on its own to characterize the cognitive demands of reading assessment tasks.

A similar point can be made in relation to question content. At first sight, the predominance of inferential questions might suggest that the corpus gives priority to deeper levels of comprehension. Yet the more detailed analysis carried out in response to RQ3 shows that this is only partially the case. Sánchez (2008) had already shown that inferential questions tend to be more difficult for university students than literal ones. The present study complements that distinction by showing that inferential questions are not homogeneous, since they may activate different levels of cognitive processing. In other words, not all inferential items require the same kind or degree of textual engagement.

This becomes clearer when inferential questions are examined through Khalifa and Weir's (2009) socio-cognitive model of reading. Most of the inferential items analyzed in the corpus were found to operate at the levels of lexical/grammatical cohesion and mental-model construction, while textual and intertextual representation were only marginally represented. From this perspective, the inferential work required by the corpus tends to remain local or partial, rather than global, integrative, or intertextual. This is consistent with Bachman and Palmer's (1996) notion of narrow scope in the relationship between input and response, since in many of the items analyzed the information needed to answer the question is still relatively close to the relevant textual segment, even when some inferential work is required.

These findings are also in line with Reinders' (2010) observation that tasks direct learners' attention to particular aspects of the input. In the corpus examined here, many inferential questions appear to direct attention primarily to lexical links, grammatical cohesion, or

localized segments of meaning. Far fewer items seem to direct readers toward broader textual integration or toward connections between the text and other texts, prior readings, or disciplinary knowledge. From a pedagogical point of view, this restricted range of processing may be important, especially in ESP contexts, where reading is expected to function as a means of access to disciplinary discourse.

The pedagogical classification adopted in this study also helps to illuminate one of the main tensions in the corpus. Larsen-Freeman's (2013) reformulation of Stevick's stages is useful because it distinguishes questions not only according to form but also according to the kind of response they invite. Although inferential questions are indeed frequent in the corpus, personal questions are almost entirely absent, and questions involving text-level or intertextual representation are very scarce. This suggests that students are seldom invited to adopt a broader academic stance toward the text by relating it to other texts, prior knowledge, or disciplinary frameworks. In ESP reading courses at university, however, such kinds of engagement would appear to be especially relevant.

At the same time, these results should be interpreted with caution. The courses analyzed differ in duration, curricular placement, and instructional load, and their syllabuses do not explicitly state identical proficiency targets. Moreover, the study does not examine students' actual responses, nor does it claim that the questions necessarily determine the strategies readers will use. What it does show is the kind of cognitive activity that the items appear to make available or prioritize according to the analytical framework adopted. In this sense, the discussion is not about whether lower-level processing should be excluded, but about the limited presence of tasks that go beyond it.

This finding is particularly relevant in university ESP contexts. As discussed earlier in the paper, ESP reading in Argentina is often the main or only skill developed in these courses and functions as a means of access to disciplinary knowledge (López & Tello, 2008; Gastaldi & Grimaldi, 2016; Acosta de Galindo & Zonana, 2019; Porto et al., 2021). In such settings, academic reading involves more than identifying explicit information or resolving local cohesive links. It also involves understanding how information is organized across a text, how ideas relate across sources, and how a given text contributes

to a broader disciplinary conversation. From this perspective, the limited presence of text-level and intertextual items in the corpus appears to be at odds with some of the broader purposes of university ESP reading.

This point is also compatible with Cilia and del Potro's (2016) reminder that the processing involved in answering an item may exceed the minimum level identified by the analyst. Even so, taking the minimum required level as a basis for analysis remains useful, because it makes it possible to observe the overall tendency of the corpus. That tendency, in the present case, points to an assessment design that relies heavily on local inferencing and more limited forms of mental-model construction, while offering relatively few opportunities for textual and intertextual engagement.

Overall, the three research questions converge on a common conclusion. Questions are the dominant task type in the corpus; within them, wh- questions and inferential questions predominate; and, among inferential items, most activate lower levels of cognitive processing. For this reason, the issue is not simply whether inferential questions are present, but what kinds of inferential work they actually require. A more varied assessment design in ESP reading courses could preserve attention to local comprehension while also incorporating more items that require readers to construct a representation of the text as a whole, relate it to other texts, and respond from a more clearly academic or disciplinary position. Such a move would be more consistent with the broader aims of university ESP reading and with the theoretical perspective adopted in this study.

7. Conclusions

This study examined the assessment of reading in ESP courses at the National University of Tucumán by analyzing the comprehension tasks included in a corpus of 32 achievement tests, the question types most frequently used, and the cognitive processing levels involved in inferential items. The findings show that questions are the predominant assessment format, that wh- questions and inferential questions are the most frequent types, and that the inferential work required by the corpus is concentrated mainly at lower levels of processing. More specifically, most inferential questions operate at the levels of lexical/grammatical cohesion and mental-model

construction, whereas textual and intertextual representation are only minimally represented.

All said, these results suggest that the issue is not simply whether inferential questions are present in ESP reading tests, but what kinds of inferential work they actually require. Although inferential questions are frequent, they do not necessarily promote broader textual integration or intertextual engagement. In this sense, the study shows that question form and content alone are not sufficient to account for the cognitive demands of assessment items. A more detailed examination of the relationship between item and text is needed in order to determine the level of processing involved.

From a pedagogical point of view, the trends observed point to the need for greater variety in assessment design in ESP reading courses. Lower-level processes clearly have an important place, particularly in contexts where students are still consolidating foundational reading abilities in English. However, if ESP reading at university is expected to provide access to disciplinary discourse, assessment should also create opportunities for students to engage with texts in broader and more integrated ways. This includes items that invite textual integration, intertextual comparison, and responses informed by prior reading and disciplinary knowledge.

The study also has some limitations. It is based on a corpus drawn from a single institution, and the analysis focuses on the processing levels that the items appear to require, rather than on students' actual responses. In addition, although some tasks in the corpus involve the use of both L1 and L2, translation processes were not analyzed directly, as they fall beyond the specific scope of the study. Even so, the analysis offers a useful description of current assessment tendencies in ESP reading courses and provides a basis for future work on the design of reading tasks and questions in higher education.

Future research could extend this line of inquiry by examining students' responses to different question types, by comparing assessment practices across institutions, or by exploring how more varied question design might support broader reading processes in ESP contexts. In this way, assessment can be viewed not only as a means of measuring comprehension, but also as a pedagogical resource for shaping the kinds of reading that university ESP courses seek to develop.

References

Abboud, J. (2019). Tipos de preguntas de comprensión de lectura en Lengua Extranjera Inglés en Tucumán. In: Robin, S. (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional: Política y Educació*n (pp. 876-882). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Acosta de Galindo, S. & Zonana, G. (2019). *Las lenguas extranjeras en el curriculum universitario. Implementación de la ordenanza 75/2016 CS.* Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.

ALTE (2018). *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests. A Supplement to the Manual for Language Test Development and Examining.* ALTE.

Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.

Bachman, L. & Palmer, D. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.

Bennasar, M. (2020). Género académico y comprensión lectora en inglés en la FACET. *Revista: Investigaciones en Facultades de Ingeniería del NOA, 5*, 45-52.

Bussone, N., Garofolo, A & Rocha, S. (2016). Las lenguas extranjeras con fines académicos en la Universidad Nacional de Río Cuarto en espacios curriculares de formación y de mejoramiento de la enseñanza de grado. En: M. Gastaldi & E. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 110- 119). Universidad Nacional del Litoral.

Cilia, F. & Del Potro, A. (2016). Analyzing multiple choice questions as a way of promoting and assessing reading comprehension. En: M. Sarasa, D. Solis, & L. Ferreyra (Comp.)*, I Jornadas Nacionales del Profesorado de Inglés: Actas de congreso* (pp. 116-125). Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.

De Francesco, K., Lauría, S. & Roseti, L. (2016). Evaluación cualitativa de lectura comprensiva en inglés: una propuesta de categorías analíticas. En: M. Gastaldi & E. Grimaldi (Eds.), *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 149- 157). Universidad Nacional del Litoral.

Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge University Press.

Gastaldi, M. del V., & Grimaldi, E. I. (Comps.). (2016). *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel superior*. Universidad Nacional del Litoral.

Grodek, S. (2025). *Diseño de material para la enseñanza de la lectura en lengua extranjera desde un enfoque basado en los géneros discursivos* [Paper presentation]. X Jornadas de Adquisición y Didáctica de Lenguas Extranjeras en la Escolaridad, Tucumán, Argentina.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. *A Learning-centered Approach*. Cambridge University Press.

Innocentini, V. (2020). Inglés con Propósitos Específicos (IPE): el análisis de corpus como insumo para la enseñanza de la lectura del discurso científico-académico. En: U. K. Alves & P. L. Luchini (Eds.), *Cuestiones del lenguaje: desarrollo de lenguas extranjeras, enseñanza y traducción (*pp. 114-122). Universidad Nacional de Mar del Plata.

Khalifa, H. & Weir, C. J. (2009). *Examining Reading. Research and Practice in assessing second language reading*. Cambridge University Press.

Larsen-Freeman, D. (2013). Complex systems and technemes: learning as iterative adaptations. In: J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching* (pp. 190-201). Cambridge University Press.

Lau, B. (2023). La reflexión metalingüística como estrategia facilitadora para la comprensión de estructuras morfosintácticas complejas del inglés en las etapas iniciales de la adquisición de la habilidad de la lectura [Doctoral dissertation]. Universidad Nacional de Tucumán.

López, M. & Tello, A. (2008). Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). *Fundamentos en Humanidades, 9*(17), 43-70.

Loutayf, S. (2017). Analysis of abstracts in English: A study of abstracts written by EFL writers in Argentina. *Argentinian Journal of Applied Linguistics, 5*(1), 15-36.

OECD (2021). *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*. PISA, OECD Publishing.

Owen, N. (2016). An evidence-centred approach to Reverse Engineering: Comparative analysis of IELTS and TOEFL iBT reading sections [Doctoral dissertation]. University of Leicester.

Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching, 54*(3), 355-387. https://doi.org/10.1017/S0261444821000082

Porto, M., Montemayor-Borsinger, A. & López-Barrios, M. (2016). Research on English language teaching and learning in Argentina (2007–2013). *Language Teaching, 49*, 356-389. https://doi.org/10.1017/S0261444816000094

Reinders, H. (2010). *The Effects of Task Types and Instruction on Second Language Acquisition.* Cambridge Scholars Publishing.

Salager-Meyer, F., de Segura, G., & Ramos, R. (2016). EAP in Latin America. In: K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes* (pp. 109-124). Routledge.

Sánchez, J. (2008). La comprensión literal e inferencial de textos escritos en inglés. *Confluencia, 4*(7), 13-26.

Stevick, E. W. (1959). "Technemes" and the rhythm of class activity. *Language Learning, 9*(3-4), 45-51.

Unaldi, A. (2010). *Investigating reading for academic purposes: Sentence, text and multiple texts.* University of Bedfordshire [Doctoral dissertation]. University of Bedfordshire.

Student teachers' initial perceptions of portfolio tasks in EFL argumentative essay writing

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

Agostina Rasini Robles
Universidad Nacional de Mar del Plata
agostinarasini@gmail.com

Abstract

This study explored student teachers' initial perceptions regarding using portfolios in an advanced English as a Foreign Language course that aimed, among other objectives, to develop students' argumentation skills through argumentative essay writing. The research involved 20 participants enrolled in an advanced language development course at a state-owned university in Mar del Plata, Argentina. Participants completed a pre-portfolio questionnaire comprising 23 Likert scale items and one open-ended question, designed to capture their views on the potential benefits, feedback mechanisms, motivational aspects, and practical challenges associated with portfolio tasks. Quantitative findings revealed positive initial attitudes towards the portfolio's role in promoting reflection and structured feedback, while qualitative data provided detailed insights into specific concerns regarding motivation and workload management. Comparative analyses with recent studies validated these findings, highlighting both consistencies and divergences. Limitations identified included the small sample size and the absence of post-intervention data. Recommendations for future research emphasize the need for longitudinal studies and mixed-method approaches that incorporate post-intervention evaluations to assess portfolios' effectiveness in EFL contexts more comprehensively.

Keywords: argumentative essays; EFL writing; feedback mechanisms; portfolio tasks; reflective practice

1. Introduction

The integration of portfolios in English as a Foreign Language (EFL) writing classes has increasingly gained attention as an effective instructional and assessment approach (Khodashenas & Rakhshi, 2017; Marin, 2020). In this study, a portfolio is understood as a purposeful, curated collection of students' written work compiled over time to document development and to support reflection and feedback (Paulson et al., 1991). Portfolios allow learners to engage in reflective practice, continuous revision, and structured feedback, ultimately fostering greater autonomy and proficiency in writing (Guo & Li, 2024). Specifically, in argumentative essay writing, portfolios offer opportunities for learners to critically evaluate their ideas, systematically improve their writing, and develop critical thinking skills essential for effective argumentation (Tsai & Chuang, 2013; Roohani & Taheri, 2015).

This work investigates student teachers' initial perceptions regarding the use of portfolio tasks within an argumentative essay-writing context. It examines students' views on the potential benefits of portfolios, their expectations of structured feedback, and the motivational and practical challenges they foresee (Khodashenas & Rakhshi, 2017; Muin & Hafidah, 2021). To capture these baseline perceptions, data were collected prior to the implementation of the portfolio-based approach through a pre-course questionnaire combining Likert-scale items and open-ended prompts. This mixed-methods design provides a detailed examination of the strengths, concerns, and expectations reported by learners before the portfolio work began.

This chapter begins with a literature review, which highlights existing research on portfolio tasks in EFL contexts, especially focusing on writing and argumentative essay skills. Following the literature review, the research questions guiding this investigation are presented. The next section describes the research context and participants. Results from the quantitative and qualitative data analyses are then detailed, followed by a comprehensive discussion connecting these findings to previous literature. The paper concludes by outlining the limitations of the current research, suggesting directions for future studies, and providing recommendations to optimize portfolio implementation in EFL writing courses.

2. Literature Review

Portfolio assessment can be defined as the systematic, curated collection of learner work gathered over time, typically accompanied by reflection, which is used to document progress and/or make evaluative judgments about performance. Building on the foundational principles outlined by Hamp-Lyons and Condon (2000), portfolios in writing pedagogy are commonly operationalized in several forms, including (a) working/developmental portfolios (drafts and process evidence), (b) showcase portfolios (best work selected for presentation), and (c) assessment portfolios (purpose-built collections aligned with scoring criteria). In language teaching contexts, portfolio tasks have become increasingly prevalent due to their capacity to integrate reflective practice, formative cycles of drafting and feedback, self-regulated learning, and learner autonomy. Research in EFL writing similarly reports positive effects of (e-)portfolio use on writing performance and related learner variables, particularly when reflection and feedback are systematically embedded in the process (Khodashenas & Rakhshi, 2017; Farrah, 2018; Marin, 2020). In particular, portfolios are highly suitable for teaching argumentative essays as they encourage students to develop structured arguments, critically evaluate their ideas, and engage in iterative revision processes informed by comprehensive feedback (Tsai & Chuang, 2013; Roohani & Taheri, 2015).

Marin (2020) highlights the value of portfolio-based tasks in promoting reflective practice, enabling students to recognize their learning trajectories clearly. This systematic reflection not only facilitates improvements in writing quality but also significantly enhances critical thinking skills. Similarly, Esternon and Diva (2024) have quantitatively demonstrated how portfolios systematically enhance grammatical accuracy and textual coherence among secondary school students. Their findings underline that portfolios are not merely evaluative instruments but also tools for ongoing language development.

Khodashenas and Rakhshi (2017) provided additional evidence for the positive impact of portfolio tasks in English language teaching (ELT) environments. Their study emphasized how portfolios significantly enhance writing performance and bolster self-efficacy,

especially when supported by explicit instructional strategies that address challenges like task complexity and student workload. Such findings parallel concerns expressed qualitatively by students about the practical burdens of maintaining portfolios, emphasizing the importance of structured support systems.

The motivational dimensions of portfolio-based work were foregrounded in recent evidence syntheses. In particular, systematic reviews of (e-)portfolios used for formative purposes emphasized that portfolio tasks tended to be most meaningful when they were embedded in iterative cycles of reflection and continuous, structured feedback, including input from both teachers and peers (Gün-Tosik et al., 2023; Zhang & Tur, 2024). Complementary synthesis work on portfolio assessment in educational settings reported overall positive effects on learning-related outcomes (i.e., learning attitudes) and similarly highlighted the role of sustained feedback processes in supporting learners' ongoing engagement with portfolio work (Doğan et al., 2024). This aligned closely with the qualitative insights from the present study, which showed that student teachers particularly valued consistent feedback mechanisms as a key condition for sustaining investment in portfolio tasks.

Muin and Hafidah (2021) further explored students' initial perceptions of portfolios, identifying instructional clarity and explicit expectations as critical factors influencing student acceptance. The study concluded that clear, transparent instructions and consistent teacher support substantially reduce student apprehensions and facilitate better engagement with portfolio tasks. This finding is consistent with qualitative observations from students who reported challenges associated with unclear expectations and instructional gaps.

Empirical research provides additional quantitative validation for the efficacy of portfolios. Nezakatgoo (2011) found that students who engaged in portfolio-based tasks demonstrated superior performance in writing skills compared to those assessed through traditional methods. Similarly, Hudori et al. (2020) documented positive outcomes of portfolio use in secondary education contexts, noting marked improvements in students' overall writing quality.

Research by Guo and Li (2024) further corroborates the effectiveness of portfolios in ELT contexts, highlighting their positive

impact on enhancing learners' metacognitive skills, autonomy, and overall language proficiency. Additionally, Tsai and Chuang (2013) demonstrated how portfolios facilitate improved argumentative writing through structured revisions and collaborative feedback processes, reinforcing the suitability of portfolios specifically for argumentative essay writing tasks.

Despite the broad agreement on the positive impacts of portfolio use, the literature also acknowledges challenges. For instance, Mohamadi (2018) notes that portfolios may initially overwhelm students unfamiliar with reflective writing practices. To mitigate this, clear instructional frameworks and consistent feedback loops are recommended. Similarly, Roohani and Taheri (2015) emphasize the importance of scaffolding portfolio tasks to ensure that students fully understand expectations and can effectively manage the workload involved.

Published research conducted with Spanish-speaking participants also supported the relevance of portfolios for EFL writing instruction and assessment. In Chilean English teacher education, writing portfolios were examined as a pedagogical strategy to promote reflective learning, and findings suggested that teachers and student teachers did not always align in how they understood the portfolio's purposes, benefits, and implementation demands (Saavedra Jeldres & Campos Espinoza, 2024). Evidence from other Spanish-speaking EFL settings likewise framed portfolio assessment as conducive to formative monitoring of writing development and learner autonomy (Tomalá Guzman & Almeida, 2025), and earlier work with Spanish-speaking university students in Venezuela also examined portfolios as a means of evaluating written production in English (Lunar, 2007). In Argentina, although research with Spanish-speaking EFL learners and teacher trainees has documented key tensions around writing assessment and feedback practices, portfolio-focused evidence has remained comparatively less visible, which justified further inquiry in this context.

3. Research Questions

Based on the literature and the identified gaps, this study addresses the following research questions:

1. What are students' initial perceptions regarding the effectiveness of portfolio tasks in enhancing writing skills and reflective practices?
2. How do students perceive the role of structured feedback and guidance in managing portfolio tasks?
3. What specific challenges related to motivation, task complexity, and workload do students anticipate when engaging with portfolio-based writing instruction?
4. To what extent do quantitative perceptions of portfolio effectiveness align or diverge from qualitative insights provided by students?

4. Method

4.1. Context and Participants

This study was conducted within the course *Comunicación Avanzada II* (Advanced Communication II, ACII), a language development course taught during the fourth year of the Teaching English as a Foreign Language (TEFL) program at a state university in Mar del Plata, Argentina (National University of Mar del Plata). Students enrolled in this course have previously completed and passed *Comunicación Avanzada I* (Advanced Communication I, ACI) and other language development courses in earlier years of the program. The primary focus of ACII is on developing argumentative essay writing and persuasive oral communication skills. The course meets for eight hours per week throughout one academic semester.

In the course, the portfolio consisted of a series of handwritten essays produced under a fixed time limit, mirroring the conditions used in in-class assignments and tests. Essay prompts were provided by one of the ACII teachers. For each essay, students first planned their text and submitted an outline alongside the final version. All outlines and essays were kept in a single folder. After completing the full set of essays, students selected the piece they considered their strongest and placed it at the front of the folder. This essay was followed by a self-assessment paragraph on a separate sheet of paper, in which students explained why they considered it their best work by referring to the main criteria used for peer review. Peer review was guided by a peer feedback sheet, which functioned as a structured checklist/rubric aligned with course expectations for argumentative

essays (e.g., clarity of the position, support for claims, cohesion, and language accuracy) and prompted reviewers to comment on core aspects of essay quality and to provide specific, actionable suggestions for revision. Students also selected a second essay for peer correction, which was placed as the third page of the folder entry, followed by the classmate's written feedback as the fourth page. A revised second draft—produced by the original author in response to the peer feedback—was included as the fifth page. The remaining essays were placed at the end of the folder. Essays containing plagiarism or produced with the assistance of artificial intelligence tools were not reviewed or graded, as portfolio writing was intended to approximate the conditions of the course mid-term exam and to capture students' independent writing performance.

The participants in this study were 20 pre-service English teachers enrolled in the ACII course, aged 21-35 years. The majority of participants were women. Participation was voluntary, and students were asked to use nicknames to ensure their anonymity and protect their ethical rights as research participants. This measure was taken so that, in the post-questionnaire administered at the end of the process, the researchers could still identify each participant and analyze their longitudinal development and their perceptions regarding the impact of using portfolios. All participating students completed an informed consent form in which they authorized the researchers to use their data for research purposes, in compliance with established ethical standards.

4.2. Instrument for Data Collection

Data were collected using a pre-portfolio questionnaire consisting of 23 Likert scale questions, in which responses ranged from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The questionnaire was adapted from the one used in Mohammed A. A. Farrah's 2018 study. This questionnaire was validated by three experts from the National University of Mar del Plata. They were asked to validate the content and clarity of each question. Their comments helped us make minor adjustments and adapt the questions for the final version of the questionnaire. Additionally, an open-ended question was included at the end of the questionnaire, allowing students to provide further insights or comments not captured by the Likert-scale items. The

questionnaire was designed using Google Forms and distributed electronically. It aimed to capture students' initial perceptions of portfolios in terms of benefits, feedback expectations, motivation, and potential practical challenges. To preserve confidentiality and ethical standards, students' identities were kept anonymous throughout the data collection process: students picked a pseudonym to compare their perceptions towards portfolios before and after the experience, with another questionnaire. The questionnaire was administered before the portfolio task experience was implemented, providing a baseline understanding of student expectations and concerns.

5. Results

5.1. Reliability Analysis

A reliability analysis was conducted using Cronbach's Alpha to assess the internal consistency of the questionnaire items used in this pre-instructional survey. A higher alpha indicates better internal consistency, with values above 0.7 generally considered acceptable. The Cronbach's Alpha calculated for this questionnaire was **0.77**, indicating good internal consistency among the survey items. Table 1 summarizes the top five items according to their item-total correlations, reflecting each item's correlation with the combined scores of the other items.

Questionnaire Item	**Item-Total Correlation**
The portfolio encourages self-examination and reflection.	0.71
The portfolio helps me to become a critical thinker.	0.69
The portfolio helps me to profit from more instances of peer and professor feedback.	0.68
The portfolio is a useful learning tool.	0.60
The portfolio should be part of every writing course.	0.60

Table 1. Top Five Questionnaire Items by Item-Total Correlation.

Figure 1 visually presents the item-total correlations for all questionnaire items, highlighting their relative contributions to the survey's overall reliability.



Figure 1. *Reliability Analysis (Item-Total Correlations)*
Note: Authors' own work. Figure created using think-cell software (QSR International, 2024).

These results confirm that the questionnaire is reliable for capturing students' initial perceptions, making it appropriate for subsequent comparative analyses after instructional intervention.

5.2. Quantitative Analysis

This section presents the descriptive analysis of student perceptions gathered through the pre-questionnaire administered to twenty student teachers before engaging in a portfolio-based approach to argumentative essay writing. The questionnaire items, structured using a Likert scale from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree), explored students' initial attitudes toward various aspects of the portfolio method, including learning benefits, motivation, writing skills development, and overall effectiveness.

Table 2 summarizes the descriptive statistics, including mean scores, medians, modes, and standard deviations for each questionnaire item.

Questionnaire Item	Mean	Media	Mode	Std. Dev.
Helps to revise my work	4.60	5	5	0.50
Encourages self-examination & reflection	4.40	4.5	5	0.68
More peer/professor feedback	4.35	4.5	5	0.75
Useful learning tool	4.20	4	4	0.62
Helps with time management	4.20	4	4	0.77
Develops the ability to self-assess	4.20	4	4	0.70
Perceives growth and development	4.10	4	5	0.97
Better learner	4.10	4	4	0.64
Chance to evaluate my work	4.05	4		0.51
Worthwhile experience	4.00	4	4	0.65
Should be part of every writing course	3.95	4	3	0.83
Recognize strengths/weaknesses	3.85	4	5	1.04
Responsible learner	3.80	4	4	0.95
Grammar accuracy	3.70	4	4	0.86
Critical thinker	3.65	4	3	0.93
Meaningful and rewarding	3.40	3	3	0.82
Acquire vocabulary	3.40	3.5	4	0.68
Improves understanding of the material	3.15	3	3	0.67
Increased motivation	3.00	3	3	0.97
Exercise is boring	2.40	2	2	0.88
Writing texts is easy	2.30	2	3	0.98
Little help in writing	2.10	2	2	0.91
Waste of time	1.75	2	2	0.79

Table 2. Descriptive statistics of pre-questionnaire responses ($N = 20$).
Note: Authors' own work

As indicated in Table 2, the initial responses reveal generally positive perceptions regarding the portfolio's educational value. Students strongly agreed that the portfolio significantly assists them in revising their work (Mean=4.60, Median=5, Mode=5), reflecting a robust initial recognition of its potential benefits for writing improvement. Similarly, high scores were reported for self-examination and reflection (Mean=4.40), receiving more extensive feedback from peers and professors (Mean=4.35), and overall usefulness as a learning tool (Mean=4.20).

However, responses were more mixed concerning items related to motivation (Mean=3.00), the portfolio's meaningfulness and reward value (Mean=3.40), and its direct impact on vocabulary acquisition (Mean=3.40) and grammar accuracy (Mean=3.70). This ambivalence suggests that students were initially uncertain about the portfolio's specific contributions to linguistic improvement and motivational aspects.

The lowest mean scores were obtained on statements expressing critical views of the portfolio approach, indicating that participants generally disagreed that the portfolio was a waste of time (M = 1.75) or that it provided little support for writing development (M = 2.10). These responses suggested an overall positive orientation toward portfolio writing. At the same time, students reported some difficulty producing texts for their portfolios (M = 2.30), pointing to a practical concern about task manageability rather than a rejection of the portfolio method.

Table 3 summarizes the implications of these initial findings and provides recommendations for analysis following instructional intervention.

Aspect	Summary	Implications	Recommendations
Revision & feedback	Highly positive perceptions about revision and feedback aspects	Reinforces the strengths of portfolio use	Confirm post-instruction effectiveness with paired analyses
Learning benefits	Generally positive with some uncertainty in grammar and vocabulary	Potential to improve targeted instructional support	Post-test analysis to measure shifts in specific language skill perceptions
Motivation & meaningfulness	Mixed feelings indicating uncertainty or ambivalence	Opportunity to clarify benefits and boost motivation	Measure changes in motivational perceptions post-intervention
Negative perceptions & challenges	Low agreement with negative statements, but some difficulty in writing tasks	Need to address student concerns proactively	Evaluate whether structured guidance reduces perceived writing challenges

Table 3. Summary, implications, and recommendations for post-instruction analysis
Note: Authors' own work

Overall, the data from the pre-questionnaire provide valuable baseline perceptions that can later be contrasted with post-intervention data, thereby allowing a comprehensive evaluation of the portfolio method's effectiveness.

5.3. Qualitative Analysis

To gain deeper insights into students' perceptions, an open-ended question invited additional comments. NVivo qualitative analysis software was employed to systematically organize, code, and interpret qualitative responses, enhancing the rigor and transparency of the analysis (QSR International, 2024). Students' comments highlighted subtle perceptions not captured by quantitative scales. One student (S8) emphasized the challenge of managing time effectively, noting, "*In my experience, students who were assessed through portfolios found it meaningful but also challenging to manage their time effectively."* Similarly, another student (S5) acknowledged the provisional nature of their perception: *"What I chose are my initial thoughts based on previous experiences with portfolios. Maybe my opinion will change after the course."*

Further testimonies highlighted the importance of structured guidance and feedback. For example, a participant (S6) recommended *"clear and consistent feedback from teachers and peers"* to maximize portfolio effectiveness. Another student (S15) positively recognized the reflective component. In this regard, he stated, *"I like the fact that we should include our own reflections and evaluations because this helps us see our own growth."* Conversely, concerns were expressed regarding the potential burden of maintaining the portfolio, with one participant (S10) describing it as a *"useful gimmick to organize and keep track of progress, but might feel cumbersome or unnecessary to some students."*

These qualitative insights provide a valuable context for interpreting the quantitative findings and suggest specific areas for pedagogical improvement in portfolio implementation.

5.4. Cross-Analysis of Quantitative and Qualitative Data

Integrating quantitative and qualitative data revealed both converging and diverging insights regarding students' perceptions of

portfolio tasks, directly addressing the research questions outlined earlier.

The first research question explored students' initial perceptions of portfolio tasks in enhancing writing skills and reflective practices. Quantitative results showed positive initial attitudes, particularly emphasizing the portfolio's effectiveness in aiding revision and providing valuable feedback. This quantitative positivity was reinforced qualitatively, as students explicitly highlighted the importance of reflective practices and consistent, structured feedback. Thus, portfolios are generally perceived by students as beneficial tools that foster reflective thinking and ongoing skill development.

The second research question focused on students' perceptions regarding the role of structured feedback and guidance. Both qualitative and quantitative data converged strongly on this issue. Qualitative testimonies from students underscored the need for rich, frequent feedback, corroborating quantitative findings that indicated high agreement on feedback's essential role in effective portfolio management.

Addressing the third research question on anticipated challenges related to motivation, task complexity, and workload, a notable divergence emerged between the datasets. Quantitative findings suggested some ambivalence regarding motivation and perceived meaningfulness and indicated that students were uncertain about these areas. Conversely, qualitative responses explicitly revealed underlying concerns related to managing time and maintaining motivation (S8, S10). These qualitative insights highlighted the complexities and potential burdens perceived by students, underscoring challenges that quantitative data alone did not fully capture.

The fourth research question examined the alignment or divergence between quantitative and qualitative insights. Interestingly, while quantitative responses indicated minimal negative attitudes towards portfolio tasks, qualitative data pinpointed specific concerns regarding practical difficulties and motivational barriers (S10). This divergence accentuates the importance of qualitative data in uncovering deeper, context-specific apprehensions that quantitative measures may overlook.

Comparing these findings with recent studies further enhances their validity. Marin (2020) and Esternon and Diva (2024) quantitatively confirmed portfolios' benefits, closely aligning with the present study's positive outcomes regarding reflective practices and revision. Similarly, empirical evidence from Nezakatgoo (2011) and Hudori et al. (2020) supported portfolios' efficacy in improving writing skills and academic performance.

However, Khodashenas and Rakhshi (2017) also highlight the motivational and practical challenges, aligning with the qualitative concerns raised by students in this study. Muin and Hafidah (2021) similarly emphasize the need for instructional precision, supporting the qualitative data indicating that structured guidance can mitigate students' apprehensions and improve their portfolio experience.

Overall, the integrated analysis effectively addresses the research questions and confirms portfolios' educational potential while highlighting critical areas requiring careful instructional attention.

6. Limitations and Future Directions

This study has some limitations. Firstly, the relatively small sample size restricts the generalizability of the findings to broader contexts. Also, the study was limited to initial perceptions before the full implementation of the portfolio method, meaning longitudinal changes in perceptions and skills could not be assessed. Moreover, the study focused exclusively on student perceptions without incorporating direct measures of writing skill improvements. Future research could expand the sample size and diversity, include longitudinal tracking of perceptions and actual writing skill development, and employ mixed-method approaches that involve both perceptions and objective measures of writing performance. A post-questionnaire was administered after the implementation of the portfolio to effectively compare initial perceptions with post-intervention outcomes. This will be the focus of future studies. Investigating specific instructional strategies that effectively address motivational and practical challenges identified in this study would also offer valuable insights for optimizing the use of portfolios in educational contexts.

7. Conclusion

This study provided a detailed understanding of students' initial perceptions regarding portfolio tasks and highlighted noteworthy benefits in fostering reflective practices and structured feedback. Nevertheless, the findings also underlined critical challenges related to motivation, task complexity, and workload management. Addressing these areas through clear instructional strategies and structured guidance may contribute to maximizing the effectiveness of portfolio-based writing instruction. Future research directions proposed can further refine and enhance our understanding and implementation of portfolios in educational settings.

References

Esternon, L. A., & Diva, C. B. (2024). Portfolio assessment in enhancing grammatical competencies in writing. *International Journal of Social Science Humanity & Management Research, 3*(9). https://doi.org/10.58806/ijsshmr.2024.v3i9n11.

Doğan, Y., Yıldırım, N. T., & Batdı, V. (2024). Effectiveness of portfolio assessment in primary education: A multi-complementary research approach. *Evaluation and Program Planning, 102461*. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102461.

Farrah, M. A. A. (2018). Portfolio in the EFL writing classroom: Students' perspectives. *Dirasat: Human and Social Sciences, 45*(3), 236–246. https://doi.org/10.35516/0103-045-003-016.

Guo, H., & Li, D. (2024). The effect of electronic portfolio-based writing instruction on the second language writing performance and writing self-efficacy of EFL learners: A mixed methods study. *SAGE Open, 14*(2), 21582440241257697. https://doi.org/10.1177/21582440241257697.

Gün-Tosik, E., Atasoy, B., & Yüksel, A. O. (2023). The Role of ePortfolios in Formative Assessment: A Systematic Literature Review. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 14*(Özel Sayı), 299-319. https://doi.org/10.21031/epod.1276063.

Hamp-Lyons, L., & Condon, W. (2000). *Assessing the portfolio: Principles for practice, theory, and research*. Hampton Press.

Hudori, R. F. A., Tasnim, Z., Fardhani, A. E., & Sari, D. P. (2020). The use of portfolio assessment in English writing classes. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 485*, 012093. https://doi.org/10.1088/1755-1315/485/1/012093.

Khodashenas, M. R., & Rakhshi, F. (2017). The effect of electronic portfolio assessment on the writing performance of Iranian EFL learners. *International Journal of Research in English Education, 2*(3), 67–77. https://doi.org/10.18869/acadpub.ijree.2.3.67.

Lunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Núcleo, 19*(24), 63–96.

Marin, E. (2020). A critical look at the portfolio as a tool for reflective learning: Students' perceptions. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy, 68*(1), 157–171. https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.1/157.

Mohamadi, Z. (2018). Comparative effect of online summative and formative assessment on EFL learners' writing achievement and anxiety. *Language Testing in Asia, 8*(1), 13.

Muin, C. F., & Hafidah. (2021). Students' perceptions on the use of e-portfolio for learning assessment. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 13*(1), 485. https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i1.485.

Nezakatgoo, B. (2011). The effects of portfolio assessment on writing of EFL students. *English Language Teaching, 4*(2), 231–41. https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p231.

Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48*(5), 60–63.

QSR International. (2024). *NVivo qualitative data analysis software* (Version 14). Retrieved March 26, 2025, from https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home.

Saavedra Jeldres, P., & Campos Espinoza, M. (2024). El portafolio de escritura como estrategia pedagógica de apoyo a la reflexión del aprendizaje: perspectiva de profesores y estudiantes de Pedagogía en Inglés. *Perspectiva Educacional*, *63*(2), 32–56. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.2-Art.1445.

Think-Cell. (2024). *think-cell chart: PowerPoint charts and Excel data visualization software*. Retrieved March 26, 2025, from https://www.think-cell.com.

Tomalá Guzman, I., & Almeida, E. (2025). Los efectos de la evaluación de portafolios en la escritura de estudiantes de EFL. *Kronos – The Language Teaching Journal*, *6*(1), 90–101. https://doi.org/10.29166/kronos.v6i1.7806

Tsai, Y. C. & Chuang, M. T. (2013). Fostering revision of argumentative writing through structured peer assessment. *Perceptual and Motor Skills, 116*(1), 210–221.https://doi.org/10.2466/10.23.PMS.116.1.210-221

Zhang, P., & Tur, G. (2024). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic: Inspiration for post-COVID-19 practices. *Open Praxis, 16*(3). https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.656

Cuarta Sección

DESAFÍOS DE LA IA EN EDUCACIÓN, ESCRITURA ACADÉMICA Y TRADUCCIÓN

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

María Alejandra del Potro
UNMDP
alejandradelpotro@gmail.com

Andrea Di Virgilio
UNMDP
andreadivirgilio@gmail.com

Resumen

Para fomentar un uso ético y crítico de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en todos los niveles educativos, resulta imprescindible trabajar estas cuestiones desde la formación docente inicial. Desde un enfoque fenomenológico, este estudio busca comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata que cursaron la asignatura *Metodología de la Enseñanza* y planificaron clases de micro-enseñanza con asistencia de IAGen. Los resultados evidencian la coexistencia de múltiples tensiones. Si bien las participantes reconocen los beneficios de la IAGen para generar ideas, diseñar material de enseñanza o ahorrar tiempo, también expresan preocupaciones en cuanto a la confiabilidad, la pertinencia contextual de las respuestas, el riesgo de dependencia y el temor al plagio. Estas percepciones resaltan la necesidad de garantizar un acompañamiento pedagógico en la formación docente inicial y de generar instancias de reflexión crítica sobre el uso de la IAGen. Un acompañamiento que promueva el pensamiento crítico y la creatividad puede ayudar a los futuros docentes a desarrollar su sentido de agencia, a tomar decisiones más conscientes y a construir una práctica pedagógica propia, sensible, ética y, por sobre todo, humana.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa; Formación Docente; Pensamiento crítico; Planificación de clases; Agencia docente

1. Introducción

Nos encontramos en un momento de inflexión en la educación formal, y particularmente en la educación superior, caracterizado por transformaciones profundas impulsadas por el avance acelerado de las tecnologías digitales (Ferrarelli, 2021; Kap, 2024; Maggio, 2024), la hiperconectividad global y la aparición y masificación de la Inteligencia Artificial (IA) y, más recientemente, de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Estas tecnologías están empezando a formar parte del ecosistema cotidiano del trabajo docente, generando nuevos interrogantes en cuanto a su inclusión pedagógica, sus implicancias éticas y su potencial para transformar o tensionar las prácticas educativas.

Desde el lanzamiento del ChatGPT en 2022, la IAGen se ha incorporado en distintos niveles del sistema educativo como una herramienta de apoyo para crear materiales didácticos, diseñar actividades, generar evaluaciones automatizadas e incluso ofrecer retroalimentación personalizada (Celik et al., 2022; Kimura et al., 2023; Mishra et al., 2023). Sin embargo, su inclusión en la formación docente inicial aún no se encuentra plenamente sistematizada y requiere ser abordada desde enfoques críticos y contextualizados. En este sentido, la formación docente inicial desempeña un rol clave en el impacto que estas tecnologías tendrán en las prácticas educativas de las futuras generaciones. Ya no alcanza con incorporar contenidos sobre el uso técnico de las tecnologías: resulta necesario promover una alfabetización digital situada, crítica y reflexiva que forme profesionales capaces de apropiarse de estas tecnologías en función de sus contextos de enseñanza, sus propósitos educativos y su voz pedagógica. Esto implica formar docentes con un sentido de agencia que no sólo sepan usar la tecnología, sino que puedan decidir cuándo, cómo y para qué usarla, y que puedan evaluar sus aportes sin perder de vista la centralidad de lo humano en la tarea educativa (González et al., 2024).

Con esto en mente, el presente trabajo propone comprender las reflexiones de los futuros docentes acerca de la toma de decisiones informadas en el proceso de diseño de clases con asistencia de IAGen en el contexto de la asignatura *Metodología de la Enseñanza* (IME), correspondiente al segundo año del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). En este

espacio curricular, los estudiantes[1] se enfrentan por primera vez al desafío de planificar y llevar a cabo una clase real en el marco de una experiencia de micro-enseñanza. A lo largo de ese proceso, se les ayuda a desarrollar estrategias y prácticas para pensar la planificación de clases de manera situada, creativa y reflexiva.

Este trabajo forma parte de una agenda de investigación orientada a comprender el lugar que ocupa la IAGen en la formación inicial de docentes de inglés. En ese marco, del Potro (2026) sistematiza experiencias de integración de estas tecnologías en dos espacios curriculares del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El presente capítulo retoma una de esas experiencias para analizarla en profundidad desde una perspectiva fenomenológica, focalizando en las percepciones, experiencias y procesos de toma de decisiones de estudiantes de la asignatura *Metodología de la Enseñanza*. En ese marco, nos propusimos explorar las percepciones y experiencias de las futuras docentes al utilizar la IAGen como asistente durante el proceso de planificación de clases. ¿Qué oportunidades encuentran? ¿Qué desafíos enfrentan? ¿Qué sentimientos y actitudes emergen cuando deben tomar decisiones pedagógicas mientras interactúan con estas tecnologías? ¿Cómo valoran la calidad de las respuestas generadas por la IAGen? ¿Qué lugar otorgan a su juicio profesional frente a las sugerencias automatizadas?

Estas preguntas buscan comprender en profundidad el fenómeno de la asistencia tecnológica en el proceso de planificación, desde una aproximación fenomenológica que prioriza las experiencias vividas por los individuos. A partir de este recorte, el capítulo busca aportar evidencia situada sobre cómo las futuras docentes negocian las oportunidades, tensiones y desafíos que plantea la IAGen durante el diseño de clases, así como contribuir a la discusión sobre el desarrollo de una agencia docente crítica frente a las tecnologías emergentes.

2. Revisión de la literatura

La velocidad con la que surgieron distintas tecnologías de IAGen que acompañan a los docentes en el proceso de diseño de clases, creación de materiales, tareas administrativas y evaluación de

[1] En este artículo, el uso del artículo masculino se emplea con valor genérico, con el fin de representar a personas de todos los géneros.

trayectorias estudiantiles ha sido abrumadora. Este sinfín de posibilidades trae consigo la necesidad de formar a los futuros profesores para que puedan potenciar sus habilidades y estrategias docentes. A continuación, se presentan aportes teóricos y estudios empíricos que abordan, por un lado, la agencia docente y la toma de decisiones informadas en la formación docente inicial, y por otro, el rol de la IAGen en el ámbito educativo.

2.1. La agencia docente y la toma de decisiones informadas

Uno de los objetivos clave de la formación docente inicial es desarrollar el sentido de agencia en los futuros profesionales para que puedan interpretar situaciones educativas complejas y tomar decisiones pedagógicas apropiadas a los contextos específicos de su práctica. El sentido de agencia se puede definir como la conciencia subjetiva de que uno está iniciando, ejecutando y controlando sus propias acciones en el mundo (Williams & Burden, 1997). En este sentido, no se puede hablar de agencia cuando el docente se limita a seguir patrones o rutinas de comportamiento habituales de manera acrítica, ya que la agencia implica la capacidad de reflexionar, evaluar alternativas y tomar decisiones intencionales. La agencia docente no debe entenderse como un atributo fijo o naturalmente dado, sino como un proceso dinámico que se ejerce en la práctica; surge en diversas situaciones y se encuentra en continuo cambio (Priestley, 2015; Aspbury Miyanishi, 2022). Por ello mismo, la agencia se construye en relación con las condiciones sociales, institucionales y personales que atraviesan la práctica profesional.

Para ilustrar mejor esta idea, Biesta et al. (2015) proponen un modelo ecológico que conceptualiza la agencia docente como un fenómeno temporal-relacional, que se puede lograr atravesando tres dimensiones. La primera dimensión es la iteracional y se refiere a la activación y repetición de hábitos, prácticas y patrones de comportamiento, pensamiento y experiencias pasadas. El conocimiento profesional, las creencias y los valores que distinguen a cada individuo forman parte de esta dimensión. Nuestras historias de vida pasadas, que son únicas, influyen en la forma en la que ejercemos nuestro sentido de agencia.

En segundo lugar, la dimensión proyectiva involucra aspiraciones futuras, ya sean de corto o de largo plazo. Estas proyecciones

profesionales y personales moldean las decisiones que tomamos, dentro del aula, en el día a día, o en nuestra carrera docente. Por su parte, la dimensión evaluativa supone la capacidad del docente de valorar alternativas en una situación, considerando distintas variables que pueden ser percibidas como facilitadores, obstáculos o recursos. Estas tres dimensiones no actúan de forma aislada. Por el contrario, se entrelazan continuamente, y su interacción es lo que permite ejercer agencia profesional de forma situada y reflexiva.

Una parte esencial de la formación inicial de los futuros profesores y necesaria para el sentido de agencia docente es el desarrollo del pensamiento crítico, el cual guía a los individuos hacia la toma de decisiones fundamentadas y la resolución de problemas complejos. Según Ennis (2005:48), el pensamiento crítico implica un "pensamiento reflexivo razonado al decidir qué hacer o creer" y es comparado a menudo con la resolución de problemas, por lo cual constituye una parte esencial del proceso de toma de decisiones.

En el contexto actual, la formación docente debe favorecer el desarrollo de profesionales capaces de tomar decisiones pedagógicas bien fundamentadas, que no se limiten a reproducir las propuestas automatizadas de las nuevas tecnologías. Si bien la IAGen puede ofrecer respuestas rápidas y soluciones creativas, no reemplaza el juicio profesional humano, ni la sensibilidad pedagógica, ni la capacidad de interpretar las complejidades del aula.

De hecho, una de las limitaciones actuales de estas tecnologías radica en su dificultad para resolver tareas del mundo real caracterizadas por múltiples variables. Al respecto, la UNESCO afirma:

> la IAGen no está informada de observaciones del mundo real ni de otros aspectos clave del método científico, ni tampoco está alineada con valores humanos o sociales. Por estas razones, no puede generar contenidos realmente novedosos sobre el mundo real, los objetos y sus relaciones, las personas y las relaciones sociales, las relaciones humano-objeto o las relaciones humano-tecnología (2024:16).

Aquello que para los seres humanos resulta intuitivo, como leer el estado de ánimo de un grupo, adaptar una consigna sobre la marcha, evaluar si una estrategia resultó efectiva, aún escapa a la lógica de los algoritmos. En este sentido, la inteligencia humana sigue siendo

insustituible por su flexibilidad, su dimensión ética y su capacidad para considerar el contexto. Por todo esto, fortalecer el pensamiento crítico en la formación docente inicial permitiría enriquecer la toma de decisiones pedagógicas, y resistir una posible automatización acrítica de la tarea de enseñar.

2.2. IAGen y su rol en la educación

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) constituye una de las ramas más recientes y dinámicas de la inteligencia artificial. A diferencia de la IA tradicional, que se orienta principalmente a la predicción de información o la automatización de tareas específicas, las tecnologías de IAGen están diseñadas para generar contenido nuevo —texto, imágenes, videos, música, arte o datos sintéticos— mediante algoritmos de aprendizaje automático (Bhatia, 2023; Ray, 2023). Estas aplicaciones no están programadas para producir resultados fijos, sino que aprenden a partir del análisis de enormes volúmenes de datos y replican patrones estadísticos para crear contenido original con estructuras similares a las del corpus de entrenamiento.

Desde el lanzamiento del ChatGPT en noviembre de 2022, el uso y la curiosidad por estas herramientas se expandió a una velocidad inusitada. Uno de los ámbitos más atravesados por esta irrupción ha sido el educativo. En todo el mundo, directivos, docentes, estudiantes y familias se preguntan cuál será el impacto de estas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al mismo tiempo, comenzaron a surgir múltiples investigaciones que abordan el papel de la IAGen en la educación. Estos estudios destacan beneficios concretos, pero también advierten sobre una serie de riesgos o tensiones. Entre los principales beneficios se pueden destacar:

- Personalización del aprendizaje: la IAGen permite adaptar contenidos, ritmos y actividades a las necesidades individuales de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje más flexible y centrado en la persona (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Lion, 2024; Molina, 2024).
- Retroalimentación automatizada y tutorías personalizadas: estas tecnologías pueden ofrecer correcciones o sugerencias inmediatas en base al desempeño de los estudiantes,

promoviendo una aprendizaje continuo y autónomo (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023).

- Inclusión educativa: algunas tecnologías permiten modificar el formato, nivel de dificultad o accesibilidad de los materiales (por ejemplo, transformar texto en audio o resumir contenido), lo que resulta especialmente útil para atender a la diversidad de los estudiantes (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Lion, 2024).
- Asistencia docente en planificación y diseño: la IAGen puede apoyar en la elaboración de planes de clase, actividades y materiales didácticos, optimizando el tiempo del docente y reduciendo la carga administrativa (González et al., 2024; Molina et al., 2024). En la misma línea, Lion (2024) destaca que estas tecnologías le permiten al docente liberar tiempo de tareas repetitivas y mecánicas para enfocarse en aspectos más creativos y pedagógicos.

Junto con estos beneficios, varios estudios advierten sobre limitaciones, riesgos y/o desafíos. Un estudio llevado a cabo por Lozada Lozada et al. (2023) resalta, entre otros retos, los siguientes:

- Privacidad y protección de datos: dado que la IAGen opera a partir del análisis masivo de datos, su uso plantea riesgos importantes respecto a la confidencialidad y seguridad de la información personal.
- Reproducción de sesgos: los sistemas de IAGen pueden reflejar sesgos presentes en los datos con los que fueron entrenados, lo que atenta contra los principios de equidad e inclusión educativa.
- Brecha digital y desigualdad de acceso: el acceso a estas tecnologías no está garantizado en todos los contextos educativos, ya que muchas veces su implementación requiere inversiones significativas que no todas las instituciones pueden afrontar.
- Falta de interacción humana: las tecnologías generativas no logran reproducir la dimensión afectiva y relacional que caracteriza al vínculo pedagógico.
- Comprensión limitada del contexto: al basarse en patrones estadísticos, la IAGen no tiene una comprensión real de los

conceptos ni del contexto educativo, lo que limita la calidad y pertinencia de sus respuestas.

Otros estudios recientes han comenzado a indagar cómo los y las docentes valoran el impacto potencial de la IAGen en sus prácticas y en el futuro de la profesión. Las emociones, creencias y expectativas en relación a estas tecnologías influyen en su adopción o rechazo por parte de los docentes. Una de estas investigaciones es la de Zengin Erbaş (2023), quien exploró las ideas de docentes de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) respecto a los beneficios, desafíos y preocupaciones percibidas sobre la inclusión de la IAGen en las aulas. A través de entrevistas, el estudio explora los usos asignados a la IAGen y las percepciones, preocupaciones y sentimientos que atraviesan los docentes. En cuanto a los posibles beneficios, los participantes mencionaron el uso de la IAGen como un apoyo para tareas como la preparación de clases, la generación de ejercicios y la corrección automatizada. Sin embargo, también expresaron inquietudes vinculadas a la confiabilidad de las respuestas, la calidad pedagógica del contenido generado, y la necesidad de una supervisión constante por parte del docente. Los participantes reconocieron el valor del juicio profesional, la capacidad de adaptación, la interacción humana significativa y la sensibilidad hacia las necesidades emocionales y contextuales de los estudiantes: aspectos que difícilmente pueden ser replicados por una máquina.

Finalmente, otros estudios recientes han comenzado a explorar cómo los docentes en formación inicial utilizan la IAGen en el proceso de planificación de clases. El estudio de Kerr y Kim (2025), por ejemplo, analiza el uso de IAGen por parte de futuros docentes de inglés en Corea del Sur para planificar una clase de nivel secundario. Los resultados muestran que las tecnologías generativas fueron empleadas para seleccionar temas, crear materiales, organizar la secuencia de la clase y revisar el lenguaje. Si bien los estudiantes destacaron la eficiencia y creatividad que permite la IAGen, también señalaron limitaciones, como la calidad de las respuestas y la escasa presencia de estrategias pedagógicas sólidas. El estudio concluye que es necesario incluir formación específica en ingeniería de *prompts* (entendidos como las instrucciones o consignas que guían la generación de respuestas por parte de los sistemas de IAGen),

consideraciones éticas y enfoques colaborativos para fortalecer el uso pedagógico de estas herramientas.

Por su parte, Kalenda et al. (2025) indagaron las percepciones de estudiantes de profesorado en distintas áreas (STEM, TESOL y Ciencias Sociales) sobre el uso de ChatGPT para generar planes de clase. Tras una instancia de análisis guiado, las percepciones sobre la capacidad de la herramienta para generar planes completos y útiles disminuyeron, ya que los participantes identificaron limitaciones en la profundidad, coherencia y aplicabilidad de las respuestas. Si bien muchos expresaron su intención de seguir usando IAGen como apoyo, también subrayaron la necesidad de revisar críticamente las respuestas que arroja la IAGen antes de utilizarlas en el aula.

Si bien la literatura revisada da cuenta tanto de las potencialidades como de las tensiones que plantea la IAGen en el diseño pedagógico, aún resulta necesario profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes en formación inicial en contextos situados, como es el caso del Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP. En este sentido, y de manera previa al diseño de futuras propuestas formativas contextualizadas, resulta fundamental caracterizar el escenario actual y comprender cómo estos futuros profesionales interactúan con la IAGen durante el proceso de planificación de clases. Desde esta necesidad surge la pregunta de investigación que orienta el presente estudio.

3. Pregunta de investigación

Este estudio busca comprender las percepciones y experiencias de los docentes en formación inicial que cursaron durante el 2024 la asignatura *Metodología de la Enseñanza* del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata al asistir su proceso de planificación de clases con la Inteligencia Artificial Generativa.

Para ello, nos preguntamos: ¿Qué percepciones tienen los docentes en formación inicial sobre el uso de la IAGen al asistir el proceso de planificación de clases? ¿Qué beneficios, limitaciones y desafíos identifican los futuros docentes al utilizar la IAGen para planificar clases de inglés? ¿De qué manera el uso de IAG influye en sus procesos de toma de decisiones pedagógicas? ¿Qué emociones, actitudes o posturas críticas emergen en los docentes en formación a

la hora de tomar decisiones al planificar sus clases con asistencia de IAGen para sus contextos educativos particulares?

Al caracterizar las tensiones que transitan los estudiantes entre los beneficios técnicos y los desafíos éticos y/o pedagógicos que emergen al asistir la planificación con la IAGen, el aporte principal de este estudio radica en evidenciar hasta qué punto los futuros docentes desarrollan sentido de agencia docente y pensamiento crítico al evaluar, modificar o descartar las propuestas de la IA en función de su contexto. Estos hallazgos sirven como base para diseñar propuestas formativas que integren la IAGen no como atajo, sino como un campo de decisión pedagógica que refuerza la centralidad del juicio humano.

4. Metodología

Para responder a las preguntas de investigación, se adoptó un enfoque metodológico cualitativo con un diseño fenomenológico. Las investigaciones fenomenológicas buscan comprender en profundidad las experiencias vividas por las personas en relación con un fenómeno específico (Hernández Sampieri, 2014), en este caso, el uso de la IAGen como asistencia en la planificación didáctica.

El corpus analizado en este capítulo corresponde específicamente al recorte empírico de la asignatura *Metodología de la Enseñanza*, abordado aquí en profundidad a partir de las experiencias de las estudiantes durante la planificación de micro-enseñanza asistida por IAGen. El estudio se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del 2024, en el marco de la asignatura IME, correspondiente al segundo año del Profesorado Universitario de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata. IME se centra en la enseñanza del inglés como lengua internacional y promueve el desarrollo de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y las competencias digitales. A lo largo de la cursada, los estudiantes llevan adelante por primera vez una experiencia de campo de micro-enseñanza; es decir, observan un curso asignado en una institución primaria o secundaria, diseñan una secuencia didáctica y dictan dos clases. Para ello, se les brinda formación específica en diseño de clases, y gestión de aula y de grupos.

Cabe aclarar que el Área de Formación Docente del Profesorado Universitario de Inglés, al cual pertenece la asignatura seleccionada, incluye experiencias de micro-enseñanza a partir del segundo año de

estudios. El propósito de estas experiencias de campo es que los futuros docentes se familiaricen con la realidad del aula desde el principio de su formación, facilitando un proceso gradual hacia una mayor autonomía. Se espera que, durante estas experiencias vivenciales, los futuros profesionales desarrollen gradualmente un sentido de agencia docente al poder tomar decisiones informadas acorde a los contextos institucionales y necesidades de sus estudiantes.

La investigación se estructuró en tres etapas. La primera consistió en una revisión bibliográfica exhaustiva para construir el marco teórico, complementada con entrevistas a especialistas en informática, inteligencia artificial y tecnologías aplicadas a la educación. La segunda etapa involucró la recolección de datos a partir de diversos instrumentos cualitativos. Se invitó a participar a todo el grupo de estudiantes que cursó la asignatura IME durante 2024. Se garantizó la firma libre y voluntaria del consentimiento informado por parte de todas las participantes del estudio, el anonimato, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias académicas para ellas. Cabe aclarar que la elección de las herramientas de IAGen fue libre y voluntaria, ya que no se prescribió ninguna tecnología específica desde la cátedra. Entre los recursos utilizados por las participantes se encuentran, a modo de ejemplo, ChatGPT, Magic School AI y Meta AI. Por último, la tercera etapa estuvo orientada al análisis de los datos y a la reflexión crítica sobre los hallazgos emergentes.

Para obtener información rica y diversa sobre las experiencias y percepciones de los futuros docentes en relación con la IAGen, se empleó una triangulación de técnicas cualitativas:

- Diarios de voz: las estudiantes participantes grabaron reflexiones personales luego de cada sesión de planificación en la que utilizaron herramientas de IAGen. En estos audios, compartieron sus experiencias, el propósito de uso, los desafíos enfrentados, los resultados obtenidos y sus percepciones emocionales.
- Notas de campo: durante las clases, las profesoras registraron observaciones sobre las interacciones, reacciones espontáneas, estrategias empleadas y comentarios

significativos de las estudiantes en relación a sus experiencias con la IAGen.

- Grupo focal: se organizó una instancia de diálogo con un grupo pequeño de estudiantes para profundizar colectivamente en sus experiencias. La selección de las participantes se realizó de manera intencional, considerando su experiencia directa con el fenómeno y la diversidad de posicionamientos evidenciados durante las instancias de planificación, particularmente en términos de pensamiento crítico y agencia docente. Esta conversación permitió explorar coincidencias, tensiones y contrastes en torno al uso de la IAGen, fomentando una reflexión situada y compartida. Esta instancia se desarrolló de manera presencial en la Facultad y fue grabada en audio, con el fin de garantizar un registro fiel de la interacción y favorecer el rigor del análisis posterior.
- Entrevista individual semiestructurada: se realizó una entrevista con una estudiante que había demostrado especial compromiso con la propuesta, pero no había participado del grupo focal. Esta instancia permitió indagar en mayor profundidad en sus representaciones, posicionamientos y prácticas concretas. La entrevista se desarrolló de manera virtual, con la participación de ambas investigadoras, y fue registrada en formato audiovisual para asegurar la conservación íntegra del material empírico.

Para las entrevistas y el grupo focal, se utilizó un guion de preguntas orientativas que, dada la naturaleza semiestructurada de estos instrumentos, permitió profundizar en temas emergentes durante el diálogo. Entre los ejes principales de indagación (realizada en español) se consultó a los participantes sobre su experiencia previa en el uso o desarrollo de tecnologías de IA; el potencial y los beneficios percibidos de integrar la IAGen en la planificación de clases; las limitaciones actuales que identifican al diseñar propuestas con asistencia tecnológica y sus ideas para superarlas; y las consideraciones éticas y pedagógicas que se deben tener en cuenta al incorporar estas herramientas. Estas preguntas funcionaron como disparadores que habilitaron una reflexión situada y compartida, respetando el flujo de la conversación y capturando la complejidad de las vivencias de las estudiantes.

La combinación de estos instrumentos permitió captar tanto la reflexión individual como las dinámicas colectivas, integrando datos surgidos de la práctica cotidiana. Esta estrategia metodológica respondió a un enfoque naturalista y a un diseño flexible. Fue naturalista al desarrollarse en los ambientes habituales de aprendizaje, respetando el desarrollo natural de los sucesos sin introducir alteraciones artificiales ni manipular la realidad. (Hernández Sampieri et al., 2014:9) Asimismo, se mantuvo abierta y flexible para adaptarse a las circunstancias y capturar información emergente mediante herramientas como las anotaciones de campo (Hernández Sampieri et al., 2014:370).

El análisis de los datos se realizó siguiendo un enfoque inductivo fundamentado en el proceso de codificación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014). En un primer nivel, se llevó a cabo una codificación abierta para identificar unidades de significado en las transcripciones, agrupando opiniones y experiencias por similitud. Posteriormente, mediante la comparación constante de estas unidades, emergieron categorías que reflejan las percepciones, emociones, beneficios, limitaciones y procesos de toma de decisiones de las participantes.

Este proceso fue iterativo y reflexivo, permitiendo organizar los datos en temas centrales y patrones que capturan la complejidad de las voces estudiadas, atendiendo especialmente a la diversidad de experiencias, las tensiones entre la agencia docente y la dependencia tecnológica, y el desarrollo de posturas críticas.

Si bien se analizaron la totalidad de los testimonios recolectados, para la presentación de los resultados se seleccionaron aquellos fragmentos que resultaron más representativos de las categorías emergentes del estudio. En particular, se recuperan los aportes de cuatro participantes, cuyas voces ilustran con claridad los patrones identificados en el análisis. A los fines de preservar su identidad, se utilizan nombres ficticios: Carla, Rocío, Flor y Paula. Tres de ellas participaron del grupo focal y una fue entrevistada de forma individual.

5. Resultados

El análisis de los datos permitió identificar dos ejes centrales que organizaron los resultados del estudio: los usos que los estudiantes

hacen de la IAGen en el proceso de planificación, y los sentimientos y percepciones asociados a dicha experiencia. Estos ejes se construyeron a partir del análisis de los testimonios y permitieron dar cuenta de regularidades o similitudes en las experiencias de las estudiantes. A continuación, se desarrollan ambos ejes acompañados por fragmentos significativos de los testimonios.

5.1. Usos

Las experiencias compartidas por las estudiantes permitieron identificar una serie de usos concretos de la IAGen en el proceso de planificación de clases. Estos usos se organizaron en dos dimensiones de valoración: por un lado, los beneficios percibidos, que muestran el valor que estas tecnologías ofrecen como apoyo pedagógico; y por otro, las limitaciones y desafíos que enfrentaron las estudiantes y que revelan tensiones y obstáculos en su inclusión en la práctica docente.

5.1.1. Beneficios

Uno de los beneficios principales que identificaron las estudiantes fue el uso de la IAGen como disparadora de ideas. En sus relatos, la tecnología no aparece como una fuente de propuestas a reproducir de manera acrítica, sino como un recurso inicial para orientar el proceso creativo y organizar la planificación. Rocío comentó: *"Me ayudó porque me dio ideas"*, mientras que en otro momento explicó: *"Nosotras claramente no sabíamos cómo arrancar a hacer un planning, y le pedimos un pantallazo de cómo sería"*.

La IAGen también fue valorada como una herramienta útil para la producción de materiales didácticos, especialmente cuando las estudiantes ya contaban con una idea clara y buscaban apoyo para su implementación. Rocío compartió que usó el chat para generar ejercicios personalizados: *"Si tengo un ejercicio enfocado en el presente simple, pido estructuras para mis alumnos. Luego le pido que ponga un _ en el espacio del verbo…"*. Carla también relató usos creativos: *"Yo hice un cómic y creé todas las imágenes de un personaje con la ayuda de Meta"* y *"Nos ayudó mucho para hacer la canción"*.

Otro uso estuvo vinculado a la optimización del tiempo. Según una de las participantes, la IAGen podría ser empleada como una solución práctica en situaciones de presión o sobrecarga con falta de tiempo.

Carla mencionó: *"Por ahí, en mi caso, acudiría más en cuestiones de poco tiempo, de que uno está más en el apuro y no tiene por ahí el tiempo para dedicarse a pensar en algo"*.

5.1.2. Desafíos y limitaciones

Los beneficios observados coexisten con ciertas limitaciones y desafíos. Uno de los más frecuentes fue la falta de adecuación contextual de las respuestas. Las estudiantes notaron que muchas de las ideas sugeridas por la IAGen resultan genéricas, poco específicas o directamente inapropiadas para sus grupos de estudiantes. Flor expresó: *"Consideraba que algunas (ideas) eran, quizás, muy infantiles […] o no estaban tan conectadas a lo que estábamos viendo"*. Rocío también señaló: *"A veces el chatGPT no comprende lo que le pido/pregunto. [...] son muy generales"*. Paula lo sintetizó con claridad: *"Lo escribía un montón de veces y nunca me cerraba. Siempre como que algo le faltaba"*.

Otro desafío recurrente fue la dificultad para formular buenos *prompts* (es decir, instrucciones), lo que llevó a frustraciones y a una sensación de ensayo y error constante. Rocío reflexionó: *"Capaz si yo le brindaba más información me podría dar algo más"*, mientras que Carla explicó: *"Hay espacio para la equivocación… por ahí no entiende muy exacta la orden que le estás dando o el prompt"*.

Estas experiencias revelan que, si bien la IAGen puede ofrecer apoyos significativos para la tarea docente, su uso eficaz requiere habilidades específicas de comunicación, así como una evaluación humana crítica de sus sugerencias.

5.2. Percepciones y sentimientos

El uso de la IAGen durante la planificación docente estuvo atravesado por una amplia gama de emociones y percepciones, en muchos casos ambivalentes. Una de las emociones más comunes fue la desconfianza. Varias estudiantes manifestaron no sentirse completamente seguras respecto a la fiabilidad o el valor educativo de los contenidos generados por estas herramientas. Carla expresó: *"No me confío al 100% en el uso para todo"*. Flor atribuyó parte de esa desconfianza a un posible prejuicio social: *"Se tiende a creer más en los diccionarios online [...] porque nos dan información más específica"*. Paula, por su parte, agregó: *"Como que hay algo […] que*

no me cierra". Al no 'cerrarle' el funcionamiento de la máquina, la estudiante se ve obligada a reasumir el control creativo, evitando la automatización acrítica de su pensamiento.

Al mismo tiempo, también emergieron emociones vinculadas a la curiosidad y el interés por seguir explorando. Paula compartió: *"Me parece que está bueno, o sea, está muy bueno. Me da como ganas de usarlo"*, y expresó su deseo de apropiarse más de la tecnología: *"Me gustaría que me nazca. Porque siento que ayudaría en un montón de cosas"*.

Sin embargo, esta apertura convivió con una sensación de saturación ante el volumen de la información y la cantidad de opciones que la IAGen ofrece. Paula explicó: *"Para mí es un poco como overwhelming [abrumador] [...]. Como que a veces es un montón"*. En su búsqueda de ideas para el inicio de una clase, se sintió desorientada: *"No encuentro un warm up [...] y busco 'warm-ups for kids' [...]. Y me da una lista de 7 warm-ups"*.

También se identificaron temores profundos en relación con el uso de estas tecnologías, entre ellos el miedo a la dependencia. Las estudiantes expresaron preocupación por la posibilidad de perder autonomía o creatividad. Paula advirtió: *"Tu cerebro deja de trabajar, deja de producir cosas nuevas"*, y Flor compartió: *"Después llegás al aula y no sabés qué escribir o qué hacer"*.

Otro temor recurrente fue el de ser acusadas de plagio o de estar "haciendo trampa" al usar IA en situaciones académicas. Flor relató: *"Cuando [la profesora] dijo: 'se puede usar el chatGPT en el parcial', ahí me sentí que estoy haciendo trampa"*. Carla también reflexionó: *"A veces es muy grande el contraste entre lo que vos podés lograr y lo que hiciste con inteligencia artificial"*. En esa línea, Flor agregó: *"No podés jugar con eso. […] Hoy también hay herramientas que te dicen con cuánto porcentaje de inteligencia artificial fue hecho"*.

Estas percepciones muestran que el uso de la IAGen se entrelaza con dimensiones identitarias, éticas y emocionales en la construcción del rol docente. En este sentido, las tensiones en torno a la propia creatividad y autonomía remiten a aspectos identitarios; las inquietudes vinculadas al uso legítimo de estas herramientas y al posible plagio se inscriben en una dimensión ética, mientras que las emociones ambivalentes, como el interés, la motivación o la

sobrecarga, reflejan la dimensión emocional que atraviesa este proceso.

6. Discusión

Los resultados obtenidos ponen en evidencia ambigüedades coherentes con el momento de transición que atraviesa la educación superior, en el que la IAGen irrumpe en los escenarios formativos sin que aún se cuente con marcos pedagógicos sólidos para su inclusión (Kohnke et al., 2025). Se destaca la coexistencia de entusiasmo y curiosidad con sentimientos de desconfianza, temor y saturación. Por momentos, las estudiantes expresaron incorporar a la IAGen para agilizar sus tareas docentes o encontrar ideas nuevas, mientras que en otros momentos sintieron desconfianza, saturación o incluso temor al depender demasiado de estas herramientas. Resulta relevante reconocer que estas emociones no obstaculizaron el uso de la IAGen, sino que lo llevaron a un plano de reflexión crítica.

Los usos que realizaron las estudiantes se alinean, en su mayoría, con una lógica instrumental. La IAGen fue utilizada para generar primeras ideas y producir materiales, sin profundizar en usos más complejos, como la creación colaborativa o la evaluación formativa mediada por IA. Esta explotación limitada del potencial de la IAGen puede atribuirse al nivel inicial de experiencia docente de las participantes y a la falta de formación específica en el uso crítico de estas tecnologías. Esto coincide con lo planteado por Kerr y Kim (2025) y Kalenda et al. (2025), quienes señalan que la inclusión significativa de la IAGen en la planificación no sólo requiere de habilidades técnicas (como la ingeniería de *prompts*), sino también de una base pedagógica y ética sólida.

Uno de los aportes más significativos de este estudio radica en la evidencia de que, incluso sin una formación profunda en el uso de tecnologías de IAGen, las estudiantes ejercen agencia docente al tomar decisiones conscientes sobre qué aceptar, qué modificar y qué descartar de las propuestas generadas por la IAGen. Este proceso de selección muestra el uso de la dimensión evaluativa de la agencia, tal como la define Biesta et al. (2015): la capacidad de valorar alternativas en función de los fines educativos, los recursos disponibles y las condiciones del contexto. El hecho de que las estudiantes cuestionen la pertinencia contextual, la adecuación

pedagógica y la fiabilidad de las respuestas generadas por la IAGen sugiere sensibilidad contextual, y un ejercicio activo de pensamiento crítico.

Como explican González et al. (2024:82), debemos propiciar que "los y las docentes e investigadores fortalezcan sus capacidades para comprender, evaluar y regular el uso de la IAG en el aula siguiendo los principios de los derechos humanos, la inclusión, la equidad y la diversidad cultural". Las percepciones y sentimientos expresados por estas estudiantes representan un insumo valioso y punto de partida para un trabajo formativo profundo y así diseñar espacios de reflexión que permitan problematizar el rol del juicio humano en su interacción con las nuevas tecnologías.

En el Profesorado Universitario de Inglés de la UNMdP, y a partir de lo observado en los hallazgos del presente estudio, se vuelve pertinente pensar en la incorporación de espacios formativos que no sólo aborden el uso técnico de la IAGen, sino que también atiendan a las tensiones identificadas en las experiencias de las estudiantes.

En particular, la desconfianza respecto de la fiabilidad y pertinencia contextual de las respuestas sugiere la necesidad de promover instancias de evaluación crítica del contenido generado por la IAGen, en las que los futuros docentes puedan analizar, justificar y adaptar las propuestas en función de sus contextos específicos. Asimismo, las dificultades vinculadas a la formulación de *prompts* ponen en evidencia la importancia de una formación explícita en este aspecto, no sólo para mejorar la calidad de las respuestas obtenidas, sino también para comprender los límites y sesgos de estas tecnologías.

Por otra parte, los temores asociados a la dependencia tecnológica y al plagio señalan la necesidad de generar espacios de reflexión ética situados, que permitan problematizar el uso de la IAGen en contextos académicos y profesionales, así como explicitar criterios de uso legítimo. Del mismo modo, la sensación de saturación frente al volumen de información disponible sugiere la conveniencia de trabajar estrategias de selección, priorización y toma de decisiones pedagógicas.

En este marco, los espacios de formación docente podrían incluir instancias como la lectura y discusión crítica de literatura especializada, el modelado docente del uso de la IAGen como "par pedagógico", y la comparación entre propuestas didácticas elaboradas

con y sin asistencia tecnológica, siempre en diálogo con los desafíos y percepciones emergentes en este estudio.

A su vez, estas acciones e instancias deberían estar atravesadas por sesiones de reflexión crítica que acompañen el proceso de apropiación tecnológica, especialmente en relación con las tensiones identificadas en los hallazgos de este estudio. En este sentido, González et al. (2024) proponen tres tipos de reflexión que pueden orientar estas prácticas formativas. La reflexión epistemológica resulta particularmente relevante frente a la desconfianza expresada por las estudiantes respecto de la fiabilidad y el funcionamiento de la IAGen, ya que implica problematizar qué tipo de conocimiento producen estas tecnologías y cuáles son sus límites. Por su parte, la reflexión pragmática permite abordar dificultades observadas en el uso concreto de los sistemas de IA, como la formulación de *prompts*, la selección de respuestas pertinentes y la adaptación a contextos específicos, favoreciendo un uso más estratégico y situado. Finalmente, la reflexión didáctica se vincula con los temores asociados a la dependencia tecnológica y a la pérdida de autonomía, al invitar a revisar las propias decisiones pedagógicas y el lugar que se le otorga a la IAGen en la planificación y en la práctica docente. Integrar estas tres dimensiones puede fortalecer la toma de decisiones informadas al utilizar IAGen y enriquecer el sentido de agencia de los futuros docentes, en diálogo directo con los desafíos y percepciones emergentes en este estudio.

7. Conclusión

En estos cortos y rápidos años desde su lanzamiento masivo, la IAGen se ha posicionado como una de las nuevas tecnologías más cotidianas y disruptivas. Su aparición profundizó la necesidad de rever las prácticas de enseñanza en todos los niveles educativos, pero por sobre todo, en la formación superior y en la formación docente. Necesitamos formar profesionales de la educación que puedan incluir la IAGen de manera genuina y crítica en sus tareas. Como afirman González et al. (2024:85), en el proceso de planificación didáctica, las tecnologías de IAGen pueden funcionar como un “compañero/par experto con quien compartir ideas acerca de tipos de actividades según objetivos, formas de presentación de las consignas, uso de

tecnologías, creación de historias, generación de materiales ad hoc, etc.”.

Es verdad que la IAGen puede adoptar el rol de un par que acompañe a los docentes en sus responsabilidades, pero esto requiere de una formación sólida desde los inicios. Nuestros hallazgos muestran que, incluso en contextos sin formación específica, los futuros docentes comienzan a posicionarse frente a estas tecnologías con sensibilidad contextual y actitud reflexiva. Sin embargo, para que el uso de la IAGen sea verdaderamente productivo, se requiere acompañamiento pedagógico, espacios de exploración guiada y una formación inicial que no delegue el juicio educativo en la máquina, sino que refuerce la agencia docente.

En diálogo con estudios previos, este trabajo aporta una mirada situada sobre el uso de la IAGen en la formación docente inicial, al centrarse en las experiencias, percepciones y sentimientos de futuros docentes en un contexto específico. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de los alcances y límites de la IAGen en el diseño pedagógico y ofrece insumos para orientar el desarrollo de futuras propuestas formativas contextualizadas. Estas propuestas apuntan a empoderar a los futuros docentes para que se conviertan en agentes de cambio en sus propias prácticas educativas, capaces de abordar los desafíos y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología en la era digital.

Seguimos defendiendo la centralidad de lo humano en la tarea de educar. La inteligencia humana sobresale por su adaptabilidad y su capacidad para ajustarse a las diversas condiciones contextuales. Por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico a la hora de tomar decisiones pedagógicas se convierte en un contrapeso esencial frente a la dependencia excesiva de la tecnología. Hoy más que nunca, formar docentes que se reconozcan como agentes activos de sus decisiones, digitalmente competentes, atentos al contexto y comprometidos con una enseñanza significativa y memorable, es uno de los principales desafíos - ¿o promesas? - de esta nueva era educativa.

Referencias

Aspbury-Miyanishi, E. (2022). The affordances beyond what one does: Reconceptualizing teacher agency with Heidegger and Ecological

Psychology. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103662. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103662

Baidoo-Anu, D., Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI, 7*(1), 52-62.

Bhatia, A. (2023, April 26). *Let us show you how GPT works — using Jane Austen.* The New York Times. https://www.nytimes.com/interactive/2023/04/26/upshot/gpt-from-scratch.html

Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The Role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching, 21*(6), pp. 624–640.

Celik, I.; Dindar, M.; Muukkonen, H. & Jarvela, S. (2022). The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research. *TechTrends*, *66*, 616-630.

del Potro, M. A. (2026). El uso de tecnologías generativas en la formación docente del Profesorado de Inglés. *Boletín SIED, 12*(6), 98–119.

Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación, 1*(1), 47-64

Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: Producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación, 10*(2), 395–411. https://doi.org/10.26422/aucom.2021.1002.fer

González, A., Portillo, J., & Zangara M. A. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la Enseñanza Media. Propuesta de formación de docentes. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 37*, 78-88. *37*. https://doi.org/10.24215/18509959.37.e7

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación, 6ta edición. McGRAW-HILL.

Kalenda, P. J., Rath, L., Abugasea Heidt, M., & Wright, A. (2024). Pre-service Teacher Perceptions of ChatGPT for Lesson Plan Generation. *Journal of Educational Technology Systems, 53*(3), 219-241. https://doi.org/10.1177/00472395241301388

Kap, M. (Comp.). (2024). *Didáctica y tecnología: Encrucijada, debates y desafíos*. EUDEM.

Kerr, Robert C., & Hyekyeng, Kim. (2025). From prompts to plans: A case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning. *English Teaching, 80*(1), 95–118.

Kimura, I. M., Queiruga, C., & Díaz, J. (2023). Iniciativas de la enseñanza de inteligencia artificial en la escuela: Enfoques globales, regionales y locales. *Memorias de las JAIIO, 9*(10), 171–184. https://revistas.unlp.edu.ar/JAIIO/article/view/18060

Kohnke, L., Zou, D., Ou, A. W., & Gu, M. M. (2025). Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 8*, 100398.

Lion, C., Bravo Aravena, S., & Torres, E. M. (2024). La inteligencia artificial en la educación: Salir de la caja negra. *Educación, Lenguaje y Sociedad, 23*(23), 1–26. https://doi.org/10.19137/els-2024-232303

Lozada Lozada, R. F.; Lopez Aguayo, E.; Espinoza Suquilanda, M.; Arias Pico, N. & Quille Vélez, G. (2023). Los Riesgos de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8301

Maggio, M. (2024). Prácticas de la enseñanza y tendencias culturales emergentes: Caminos de reinvención. *Educação, 47*(1), 1–7. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.46364

Mishra, P.; Wart, M. & Islam, R. (2023). TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, https://doi.org/10.1080/21532974.2023.2247480

Molina, E.; Cobo, C.; Pineda, J. & Rovner, H. (2024). *Revolución de la IA en Educación. Lo que hay que saber.* Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. https://documents.worldbank.org/en/publication/documentsreports/documentdetail/099355206192434920

Priestley, M.; Biesta, G. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury.

Ray, P. P. (2023). ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope. *Internet of Things and Cyber-Physical Systems, 3,* 121-154. https://doi.org/10.1016/j.iotcps.2023.04.003

UNESCO. (2024). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. https://www.unesco.org/es/articles/guia-para-el-uso-de-ia-generativa-en-educacion-e-investigacion

Williams, M. & Burden. R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Zengin Erbaş, M. (2023). *Exploring the perspectives of EFL teachers on the integration of artificial intelligence in language classrooms and the perceived impact of AI on the future of their profession* [Paper presentation]. 9th International KTUDELL Conference: Language, Literature and Translation, Trabzon, Türkiye.

El uso de la inteligencia artificial en la escritura académica: percepciones estudiantiles en la formación de futuros docentes de inglés en Argentina

Marina López Casoli
Universidad Nacional de Mar del Plata
mlcedu@hotmail.com

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

Resumen

Este estudio analiza las percepciones de estudiantes argentinos de profesorado de inglés de una universidad argentina sobre el uso de inteligencia artificial (IA) durante la escritura de ensayos académicos. La investigación se desarrolló en dos etapas: en la primera, los estudiantes redactaron un ensayo con uso voluntario de IA; en la segunda, escribieron otro cronometrado sin asistencia tecnológica. A partir de un cuestionario, se examinaron las instancias de uso, la efectividad percibida, la transferencia de estrategias y los factores personales o contextuales que influyeron en el desempeño. Los resultados indican un uso generalizado de IA, predominantemente de ChatGPT y Grammarly. Los participantes destacaron su utilidad para organizar ideas, generar contenido y revisar aspectos lingüísticos. Quienes percibieron un uso más efectivo trasladaron estrategias de planificación, coherencia y cohesión al escribir sin IA. Sin embargo, también señalaron dificultades vinculadas con la autonomía, la falta de tiempo y la necesidad de retroalimentación docente. Los hallazgos evidencian que la IA puede funcionar como un andamiaje pedagógico valioso cuando se integra de manera crítica y acompañada, ya que fortalece la autoconfianza y la autorregulación sin reemplazar el rol docente en la formación de futuros profesores de inglés.

Palabras clave: inteligencia artificial; escritura académica; formación docente; percepciones estudiantiles; ensayo argumentativo

1. Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa en los entornos educativos ha suscitado un debate creciente en torno a su papel en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. Herramientas como ChatGPT, Grammarly o Quillbot entre otras han modificado de manera sustancial las prácticas de redacción, al ofrecer retroalimentación inmediata, sugerencias lingüísticas y modelos discursivos accesibles en tiempo real. Este fenómeno adquiere una relevancia particular en la formación docente, donde la escritura constituye no solo un medio de evaluación, sino también un espacio privilegiado para la construcción de conocimiento y la consolidación de competencias profesionales.

En este marco, diversos estudios han documentado tanto las oportunidades como los riesgos vinculados con la integración de la IA en la escritura académica, en lengua materna como así también en contextos de segunda o extranjera (L1 y L2). Mientras algunos destacan su potencial para mejorar la coherencia, la claridad y la autonomía de los estudiantes (Mahapatra, 2024; Mehmood & Aziz, 2025), otros advierten sobre posibles efectos adversos, como la dependencia tecnológica, la pérdida de una voz autoral propia y las implicancias éticas en torno al plagio (Gallent-Torres et al., 2023; Pokrivcakova, 2022). A pesar del creciente cuerpo de investigación en distintos contextos internacionales —especialmente en el aprendizaje de lenguas adicionales y en programas de inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) o segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés)—los estudios centrados en programas de profesorado de inglés en Argentina siguen siendo escasos. Esta falta de evidencia local refuerza la necesidad de aportar datos empíricos que contribuyan al debate sobre el papel pedagógico y ético de la IA en la enseñanza de la escritura académica en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

El presente capítulo se propone analizar las percepciones de estudiantes de una asignatura de cuarto año del Profesorado en Inglés de una universidad nacional pública argentina. En dicha asignatura se enseñan y desarrollan las cuatro macro-habilidades lingüísticas, con especial énfasis en la escritura de ensayos argumentativos en inglés. El estudio se centra en las percepciones de los estudiantes en relación con el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) en la escritura

académica en inglés como lengua extranjera. Específicamente, se busca indagar sobre tres ejes: (a) las instancias y tipos de herramientas de IA utilizadas, (b) las percepciones sobre la efectividad de su uso y la transferencia de estrategias de escritura a un ensayo realizado sin asistencia tecnológica, y (c) los factores personales o contextuales que los estudiantes identifican como influyentes en su desempeño. El capítulo se organiza en cinco secciones: primero se presentan el marco teórico y la metodología, luego los resultados cuantitativos y cualitativos, seguidos de la discusión en función de las preguntas de investigación, para finalmente delinear las conclusiones, limitaciones y proyecciones futuras.

2. Marco teórico

En la actual era de la inteligencia artificial (IA) generativa, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en inglés como lengua extranjera atraviesan un proceso de transformación profunda. La incorporación de herramientas como *ChatGPT, Grammarly* o *Quillbot* ha redefinido las prácticas pedagógicas al influir no solo en las etapas de planificación, redacción y revisión de textos, sino también en las concepciones de autoría, autonomía e integridad académica. Estas tecnologías, que en un principio se consideraban recursos complementarios, hoy ocupan un lugar central en los debates sobre cómo se desarrollan y evalúan las competencias de escritura en contextos de enseñanza del inglés en la educación superior.

Diversos estudios han subrayado las oportunidades y riesgos asociados con la integración de la IA en contextos educativos. Entre las principales preocupaciones se destacan las implicancias éticas vinculadas con el plagio y la originalidad (Gallent-Torres et al., 2023; Moya et al., 2024; Tang & Su, 2024), así como la posibilidad de que el uso acrítico de estas herramientas limite la construcción de una voz autoral propia y reduzca la autonomía intelectual del estudiante (Darvishi et al., 2024; Pokrivcakova, 2022). A su vez, se han señalado beneficios potenciales cuando la IA se integra de manera crítica y mediada por el docente, favoreciendo procesos de revisión, clarificación de ideas y desarrollo de la argumentación (Carrillo Cruz et al., 2023; Song & Song, 2023; Khalifa & Albadawy, 2024).

Un conjunto creciente de investigaciones se ha centrado en las percepciones estudiantiles sobre el papel de la IA en la escritura

académica. Escalante Jiménez (2024), por ejemplo, documenta cómo estudiantes universitarios dominicanos consideran estas herramientas como aliadas de su aprendizaje, capaces de potenciar tanto la generación de textos como el estudio autónomo. De manera similar, Nelson et al. (2025) muestran que los estudiantes perciben la IA como un recurso que favorece la planificación y mejora el desempeño general, mientras que Almusharraf et al. (2025) enfatizan que su uso puede incrementar la claridad expositiva y la calidad global de los escritos. Estos resultados se complementan con los de Mahapatra (2024), quien reportó mejoras en coherencia, gramática, vocabulario y capacidad de revisión tras la utilización de ChatGPT, y con los hallazgos de Mehmood y Aziz (2025), quienes destacaron la retroalimentación inmediata de la IA como un estímulo para la autonomía y el pensamiento crítico.

En el ámbito de la formación docente, los debates adquieren especial relevancia. Estudios como los de Ayuso del Puerto y Gutiérrez Esteban (2022) en España, y Ossa y Willatt (2023) en Chile subrayan que la enseñanza de la escritura en programas de profesorado no puede desentenderse de la presencia de la IA. A ello se suman aportes como el de Pokrivcakova (2022), que señala actitudes ambivalentes entre docentes en formación respecto de la integración de estas herramientas: mientras algunos valoran su potencial innovador, otros manifiestan reservas ligadas a la dependencia tecnológica. Del mismo modo, Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024) destacan que la retroalimentación inteligente mediada por IA puede constituir un recurso valioso para acompañar el proceso de escritura, siempre que se conciba como complemento pedagógico y no como sustituto del trabajo docente.

La literatura reciente evidencia dos tendencias complementarias: por un lado, la IA es percibida como un recurso eficaz para mejorar la calidad de los textos y apoyar a los estudiantes en sus procesos de escritura; por otro, persiste la preocupación por su impacto en la autonomía, la ética y el desarrollo de una voz académica propia. La presente investigación se inscribe en este debate, aportando evidencia desde un contexto aún poco explorado: la formación de futuros profesores de inglés en Argentina.

3. Preguntas de Investigación

Las siguientes preguntas de investigación (PI) guiaron el presente estudio:

PI1: ¿Qué tipos de herramientas de inteligencia artificial emplearon los estudiantes durante el proceso de escritura de un primer ensayo con libertad en el uso de la IA y sin límite de tiempo?

PI2: ¿Cómo evaluaron los estudiantes la efectividad del uso de estas herramientas en relación con el desarrollo y la calidad de sus producciones escritas?

PI3: ¿Qué estrategias de escritura y qué factores personales o contextuales identificaron los estudiantes como transferidos o influyentes al momento de producir un ensayo cronometrado posterior al primero y sin uso de herramientas de IA?

4. Método

4.1 Contexto y Participantes

El estudio se llevó a cabo en el marco de una asignatura de cuarto año de un programa universitario de formación docente en inglés, perteneciente a una universidad nacional pública argentina. Se trata de una materia de desarrollo lingüístico avanzado que integra de manera explícita las habilidades de escritura y oralidad, y constituye la última instancia de formación en lengua inglesa dentro del plan de estudios.

Los participantes fueron 13 estudiantes regulares, todos hablantes nativos de español rioplatense, con un nivel de competencia en inglés estimado entre C2 o superior, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este nivel se alcanza progresivamente a lo largo del trayecto formativo, dado que el programa incluye instrucción intensiva en lengua inglesa durante los cuatro años de la carrera, siendo este el nivel promedio con el que los estudiantes egresan. Su rango etario osciló entre los 21 y 25 años, y todos habían aprobado previamente los cursos obligatorios de lengua y las asignaturas de fonética, fonología y gramática inglesas, lo que asegura un dominio sólido de las bases lingüísticas necesarias para abordar tareas complejas de escritura académica en inglés.

La participación en el cuestionario fue voluntaria y se garantizó el anonimato de las respuestas mediante la codificación alfanumérica de los datos; así, al referirnos a los participantes, los identificamos como

E1 (Estudiante 1), E2 (Estudiante 2), E3 (Estudiante 3), y así sucesivamente.

4.2 Instrumento para la recolección de datos

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario diseñado ad hoc en formato digital, compuesto por doce ítems organizados en torno a dimensiones relacionadas con el uso de la IA, por parte de los estudiantes, en la escritura académica en inglés, la percepción de su efectividad, la transferencia de estrategias y los apoyos pedagógicos que influyen en el desempeño. El cuestionario combinó preguntas cerradas de opción múltiple y escala Likert con preguntas abiertas que permitieron obtener información cualitativa más detallada. Para el presente estudio se analizaron únicamente las preguntas 2, 3, 5, 6 y 11, ya que fueron las que se encontraban directamente alineadas con los objetivos de investigación planteados. Las preguntas 2 y 3 indagaron sobre el uso de herramientas de IA y la frecuencia con que los estudiantes las emplearon durante la escritura del primer ensayo respectivamente. La pregunta 5 exploró las percepciones acerca de la efectividad de dichas herramientas en la mejora del texto. La pregunta 6 se centró en la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado posterior sin IA, mientras que la pregunta 11 abordó los factores personales y contextuales que los estudiantes identificaron como influyentes en su desempeño.

La validez de contenido del cuestionario se garantizó mediante la correspondencia entre estas preguntas y los constructos teóricos bajo estudio —uso, efectividad y transferencia de estrategias de escritura mediadas por IA—, así como a través de un proceso de revisión entre pares realizado dentro del equipo docente-investigador. Esta revisión permitió evaluar la claridad, adecuación y coherencia interna de cada ítem en relación con los objetivos del estudio, realizando los ajustes necesarios antes de la administración del cuestionario. La combinación de preguntas cuantitativas y cualitativas, junto con la convergencia de hallazgos en distintas dimensiones, aporta indicios de adecuación y pertinencia del instrumento en relación a los fines del trabajo.

4.3 Procedimiento

El cuestionario se administró en formato digital al finalizar la secuencia de dos trabajos prácticos evaluativos. En el primer trabajo práctico, los estudiantes produjeron un ensayo argumentativo como tarea domiciliaria, en tres etapas de reescritura con retroalimentación docente en las que pudieron recurrir de manera voluntaria al uso de herramientas de IA para la planificación, revisión o reformulación de sus textos. En el segundo, escribieron un nuevo ensayo argumentativo en el aula, en un tiempo limitado de una hora y media, y sin acceso a recursos de IA ni digitales.

Una vez completadas estas instancias, se solicitó a los participantes que respondieran el cuestionario en línea de manera anónima y voluntaria. La aplicación de este cuestionario se realizó en una única sesión, fuera del horario de clase, y no implicó consecuencias académicas adicionales más allá de la contribución a la investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas, antes de participar en el estudio los estudiantes firmaron un consentimiento informado en el que se explicitaba la naturaleza de la investigación, el carácter voluntario de su participación y la garantía de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos.

5. Resultados

5.1. Uso de herramientas de IA

El análisis de las respuestas muestra que la gran mayoría de los estudiantes empleó algún tipo de herramienta de inteligencia artificial durante el primer trabajo práctico. En la Tabla 1, se puede observar que, de los 13 participantes, 11 (85%) declararon haber utilizado IA en alguna de las instancias de escritura, mientras que solo 2 (15%) no lo hicieron.

Uso de IA	**Frecuencia**	**Porcentaje**
Usaron IA	11	84,6%
No usaron IA	2	15,4%

Tabla 1: Uso de IA durante las instancias de escritura (N=13).

Estos datos se pueden visualizar en el gráfico 1. La barra azul muestra la cantidad de estudiantes que usaron la IA como complemento de sus tareas escritas, mientras que la barra verde señala los que no la usaron.

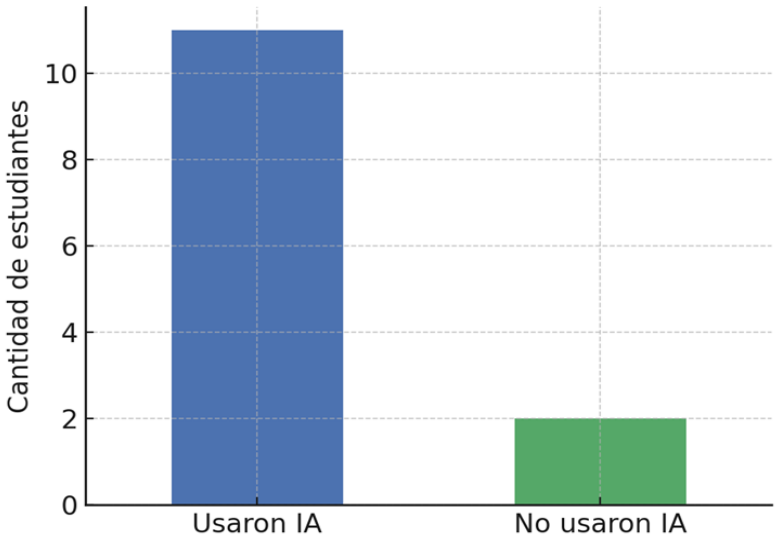


Figura 1: Uso de IA por los estudiantes.

En cuanto a las herramientas específicas, los resultados en la Tabla 2 muestran que *ChatGPT* fue la más utilizada, ya sea en forma individual o en combinación con otras aplicaciones. En total, 5 estudiantes reportaron haber usado únicamente *ChatGPT*, mientras que 4 combinaron *ChatGPT* con *Grammarly*. *Grammarly* no aparece como herramienta exclusiva, sino solo como complemento. Un caso mencionó *Quillbot* además de *ChatGPT* y *Grammarly*, y otro caso seleccionó "Otros" sin especificar.

Herramienta	**Frecuencia**	**Porcentaje**
ChatGPT	5	38,5%
ChatGPT + Grammarly	4	30,8%
ChatGPT + Grammarly + Quillbot	1	7,7%
Otros	1	7,7%
No usaron IA	2	15,4%

Tabla 2: Herramientas de IA empleadas por los estudiantes.

La Figura 2 presenta la distribución de las herramientas de inteligencia artificial empleadas por los estudiantes, representada en un gráfico de barras que permite visualizar con claridad cuáles fueron las más utilizadas.

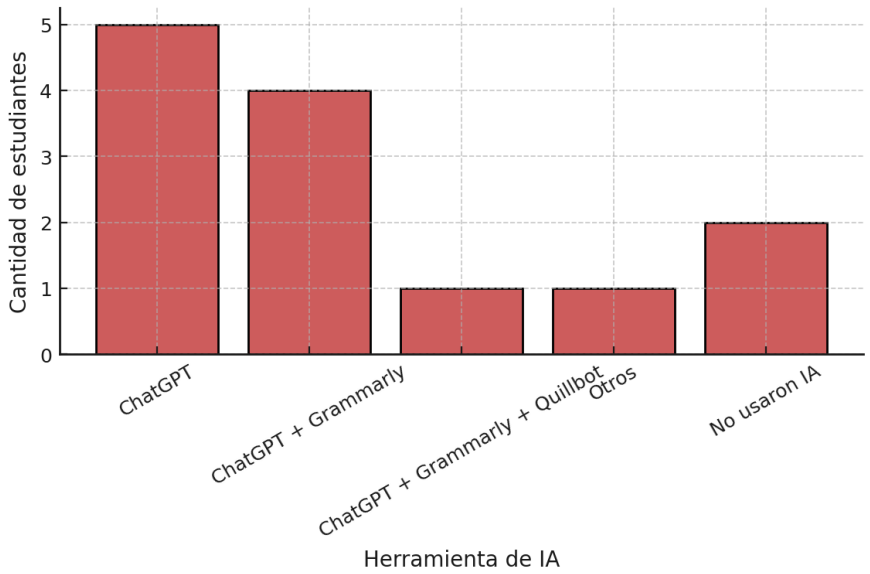


Figura 2: Herramientas de IA utilizadas.

5.2. Percepción de efectividad

Respecto a la efectividad percibida, la mayoría de los estudiantes que emplearon IA consideró que esta resultó útil en diversos aspectos del proceso de escritura. Las justificaciones se pueden agrupar en cuatro categorías principales:

1. **Organización y estructura del ensayo**, incluyendo mejoras en la coherencia y en la secuencia de ideas.
2. **Generación de ideas nuevas**, señalando que la IA les permitió ampliar la perspectiva inicial.
3. **Revisión lingüística**, especialmente en conectores, transiciones y formulación de frases.
4. **Retroalimentación inmediata**, valorando la rapidez de la retroalimentación frente a la incertidumbre de escribir solos.

Algunos participantes manifestaron dudas ("*no estoy seguro*") o usaron IA de manera marginal, lo que indica una percepción de efectividad parcial o condicionada al tipo de tarea.

5.3. Estrategias transferidas

En relación con la transferencia de estrategias hacia el ensayo cronometrado, 10 estudiantes (76,9%) declararon haber podido trasladar alguna estrategia aprendida con apoyo de IA, mientras que 3 (23,1%) dijeron no haber transferido ninguna estrategia.

Las estrategias más mencionadas fueron:

- Organización del ensayo (estructura de introducción, desarrollo y conclusión).
- Uso de transiciones y conectores.
- Elección léxica y variación de vocabulario.
- Paráfrasis.
- Desarrollo argumentativo (menos frecuente, pero presente en algunos casos).

La Figura 3 representa la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado, mediante un gráfico de barras que evidencia la proporción de estudiantes que declararon haber aplicado —o no— estrategias previamente trabajadas con apoyo de IA.

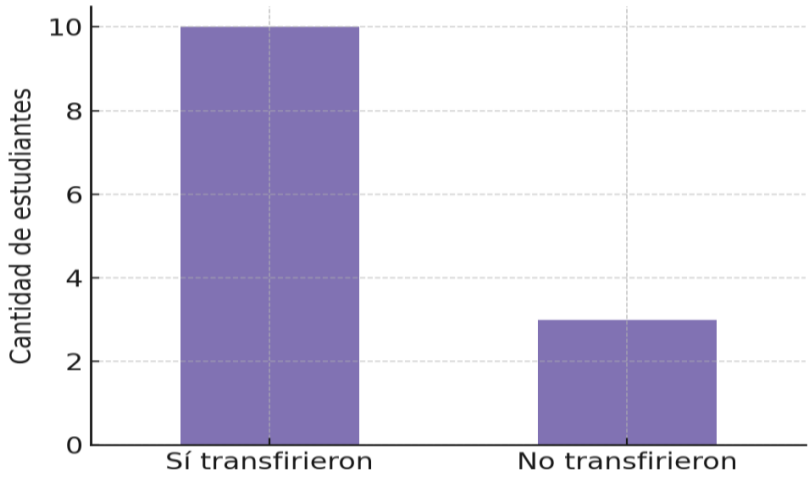


Figura 3: Transferencia de estrategias de escritura.

En conjunto, los resultados muestran que la IA tuvo un uso extendido (85%), centrado principalmente en *ChatGPT* como herramienta de apoyo. Su efectividad fue percibida sobre todo en términos de organización, generación de ideas y revisión lingüística, mientras que las estrategias más transferidas al ensayo cronometrado

fueron las relacionadas con la organización textual, las transiciones y la elección léxica. Esta información confirma que la IA, cuando se emplea de manera consciente y estratégica, puede funcionar como un andamiaje de escritura académica, cuyas huellas se proyectan incluso en instancias de producción autónoma sin asistencia tecnológica.

5.4. Resultados exploratorios

Dado el tamaño reducido de la muestra (n = 13), se realizaron pruebas no paramétricas exploratorias con el fin de indagar sobre posibles asociaciones entre el uso de IA, la percepción de su efectividad y la transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado. Para analizar la asociación entre el uso de IA y la transferencia de estrategias, se construyó una tabla de contingencia a partir de las respuestas de los estudiantes a las preguntas 2 y 6 del cuestionario. La pregunta 2 identificaba si los participantes habían utilizado herramientas de IA durante la escritura del primer ensayo, mientras que la pregunta 6 indagaba si habían podido transferir estrategias al ensayo cronometrado posterior. Con estos datos se conformó una matriz 2x2 que permitió aplicar el test exacto de Fisher, estadísticamente apropiado para muestras pequeñas y variables categóricas. Este análisis permitió determinar si existía una relación significativa entre haber utilizado IA y reportar la transferencia de estrategias de escritura en una instancia posterior sin asistencia tecnológica.

5.5. Asociación entre uso de IA y transferencia de estrategias

La Tabla 3 muestra la relación entre el uso de IA durante el primer trabajo práctico y la transferencia de estrategias al ensayo cronometrado. Los datos indican que los dos estudiantes que no usaron IA no transfirieron estrategias, mientras que 10 de los 11 que sí la usaron reportaron haber transferido al menos una.

Uso de IA	**No transfirieron**	**Sí transfirieron**	**Total**
No usaron IA (n = 2)	2	0	2
Usaron IA (n = 11)	1	10	11

Tabla 3: Asociación entre uso de IA y transferencia de estrategias.

Dado el reducido número de participantes (*n = 13*), se aplicó el test exacto de Fisher para calcular la probabilidad de asociación entre variables. El resultado obtenido reveló una asociación estadísticamente significativa (*p = 0,038*). Este valor sugiere que el uso de IA estuvo vinculado a una mayor probabilidad de trasladar recursos discursivos a un contexto de producción sin asistencia tecnológica.

La Figura 4 muestra la relación entre el uso de herramientas de IA durante el primer trabajo práctico y la transferencia de estrategias al ensayo cronometrado. El gráfico de barras representa los datos autorreportados por los estudiantes en el cuestionario, es decir, la frecuencia con que declararon haber usado o no IA y haber transferido o no estrategias. Este gráfico permite observar visualmente que la gran mayoría de quienes emplearon IA reportaron transferencia, mientras que ninguno de los que no utilizaron estas herramientas manifestó haber transferido estrategias. Sobre la base de estos mismos datos, se aplicó posteriormente el test exacto de Fisher, que confirmó estadísticamente la existencia de una asociación significativa entre ambas variables.

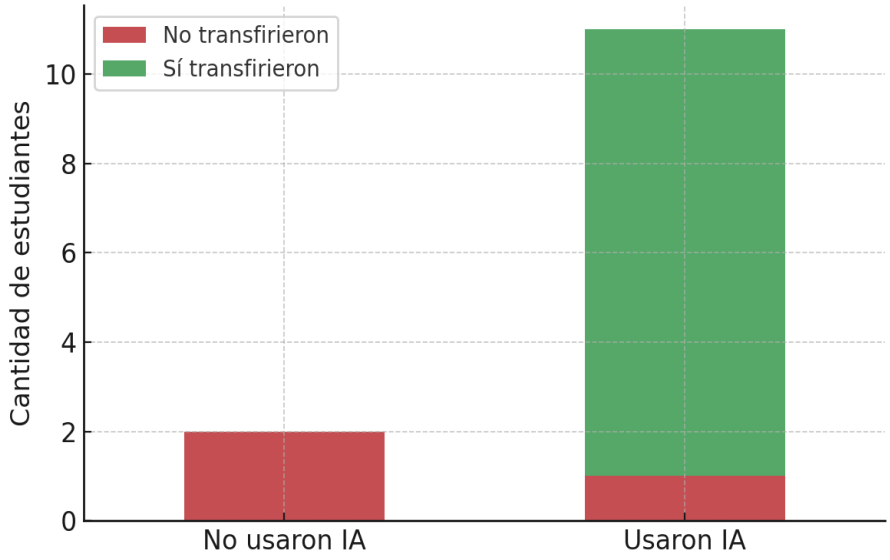


Figura 4: Asociación entre el uso de herramientas de IA y la transferencia de estrategias de escritura.

5.6. *Asociación entre efectividad percibida y transferencia de estrategias*

También se analizó la relación entre la percepción de efectividad del uso de IA y la transferencia de estrategias. La escala de percepción se codificó de la siguiente forma:

2 = Sí, la usé efectivamente.
1 = No estoy seguro.
0 = No la usé efectivamente.

A través de un análisis de Spearman, se observó una correlación positiva y significativa ($\rho = 0{,}66$; $p = 0{,}014$). Esto indica que quienes percibieron haber usado la IA de manera efectiva tendieron a reportar más transferencia de estrategias que quienes manifestaron dudas o ineficacia.

Aunque exploratorios, estos resultados sugieren que el uso de IA se relacionó con una mayor transferencia de estrategias de escritura al ensayo cronometrado. La percepción de efectividad en el uso de IA también estuvo asociada positivamente con la transferencia. Estos hallazgos complementan el análisis descriptivo previo y aportan evidencia de carácter inferencial que la integración consciente de IA en el proceso de escritura puede favorecer la apropiación de recursos discursivos por parte de los estudiantes.

5.7. *Análisis cualitativo de la Pregunta 11*

El análisis de las respuestas a la pregunta 11 del cuestionario —*"Al reflexionar sobre tu desempeño, ¿cuál creés que fue el factor más importante que influyó en los resultados de tu ensayo final (positiva o negativamente)?"*—se llevó a cabo mediante un enfoque inductivo de contenido. Esto significa que las categorías no fueron definidas de antemano, sino que emergieron a partir de una lectura detallada de los testimonios. El proceso se desarrolló en varias fases, que se resumen en la Tabla 4.

Fase	Descripción
Lectura inicial	Se realizó una lectura abierta de todas las respuestas de los estudiantes para familiarizarse con el contenido.

Codificación abierta	Se identificaron frases o palabras clave que expresaban factores influyentes en el desempeño.
Agrupación temática	Los códigos iniciales fueron agrupados en categorías más amplias que capturaban los temas recurrentes.
Refinamiento	Se compararon respuestas entre sí para reducir redundancias y afinar los límites de cada categoría.
Alineación con la pregunta de investigación 3 *(¿Qué estrategias de escritura y qué factores personales o contextuales identificaron los estudiantes como transferidos o influyentes al momento de producir el ensayo cronometrado sin IA?)*	Las categorías finales se relacionaron con la pregunta de investigación 3, que indaga sobre estrategias y factores personales o contextuales que influyeron en el ensayo cronometrado sin IA.

Tabla 4: Procedimiento de análisis cualitativo de la Pregunta 11.

El análisis reveló seis categorías principales de factores influyentes: retroalimentación docente (presencia o ausencia), limitaciones de tiempo, calidad y claridad de ideas, discrepancia en las correcciones, necesidad de mayor guía o acompañamiento, y autopercepción del desempeño.

El rol de la retroalimentación fue central en la percepción de los estudiantes. Algunos participantes lo destacaron como el factor más decisivo en sus resultados:

"The biggest factor was the instructor feedback I received after each stage. It helped me see how to improve my structure and argumentation, even if sometimes I struggled to apply all the comments." (E1)

Otros, sin embargo, resaltaron la falta de instancias suficientes de orientación y seguimiento:

"I really need more instances of feedback. They were too few, and I felt I was not fully guided when preparing my final essay." (E4)

Las restricciones temporales fueron mencionadas como una dificultad estructural para desplegar lo aprendido:

"Time constraints, as always. I knew what I wanted to write, but the limited time made me nervous and I could not develop my ideas properly." (E2)

Vinculado al punto anterior, algunos participantes expresaron frustración por la falta de instancias suficientes de corrección:

"I think that there weren't any instances of proper feedback on what I needed most. That made me repeat mistakes in the final version." (E3)

Varios estudiantes señalaron que la claridad y solidez de sus ideas fue determinante en su desempeño:

"The quality of ideas may have negatively affected my essay. I was too general, and this reduced the strength of my argument." (E6)

"I think that I improved my organisation of ideas, which made my essay clearer compared to the first one." (E9)

Algunos participantes identificaron discrepancias en los comentarios de retroalimentación recibidos:

"Some inconsistencies regarding corrections about transitions confused me, and I was not sure which version to follow in the timed essay." (E7)

Finalmente, hubo reflexiones críticas respecto a la autopercepción del propio desempeño:

"Making it so simple it seemed a child was writing. I need to work on making my essays sound more academic." (E10)

Este análisis cualitativo permite observar que los factores influyentes se distribuyen entre andamiajes externos, como la devolución docente, la disponibilidad de correcciones y el tiempo asignado, las condicionantes contextuales, como la presión de los plazos y las inconsistencias percibidas en las devoluciones y los

recursos internos, entre los que destacan la calidad de las ideas y la autopercepción del desempeño. Estos testimonios muestran que la transferencia de estrategias de escritura (organización, transiciones, vocabulario, paráfrasis) estuvo condicionada por la interacción entre apoyos externos y recursos internos. Es decir, no solo se trató de qué estrategias pudieron aplicar, sino también de qué factores facilitaron u obstaculizaron esa transferencia en un contexto de producción autónoma sin IA.

Para profundizar en la relación entre lo que los estudiantes dijeron haber transferido de las tareas con IA y los factores que identificaron como determinantes de su desempeño en el ensayo cronometrado, se realizó un cruce entre las respuestas a las preguntas 6 y 11 del cuestionario. La Tabla 5 sintetiza estos resultados.

Estudiante	Estrategias transferidas (Pregunta 6)	Factores influyentes (Pregunta 11)
E1	Organización del ensayo, Transiciones, Desarrollo argumentativo	*"The biggest factor was the instructor feedback I received after each stage. It helped me see how to improve my structure and argumentation…"*
E2	Ninguna	*"Time constraints, as always."*
E3	Elecciones léxicas	*"I think that there weren't any instances of proper feedback on what I needed most. That made me repeat mistakes in the final version."*
E4	Ninguna	*"I really need more instances of feedback. They were too few, and I felt I was not fully guided when preparing my final essay."*
E5	Transiciones, Paráfrasis	*"I mentioned it before."* (aludiendo a la importancia de la retroalimentación).
E6	Elecciones léxicas	*"The quality of ideas may have negatively affected my essay. I was too general, and this reduced the strength of my argument."*
E7	Organización del ensayo, Transiciones	*"Some inconsistencies regarding corrections about transitions confused me, and I was not sure which version to follow in the timed essay."*
E8	Ninguna	*"As I mentioned in Question 10, I consider that feedback was not enough."*

E9	Organización del ensayo	*"I think that I improved my organisation of ideas, which made my essay clearer compared to the first one."*
E10	Transiciones, Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"Making it so simple it seemed a child was writing. I need to work on making my essays sound more academic."*
E11	Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"The biggest factor that influenced my essay was the instructor's corrections about how to refine my ideas."*
E12	Organización del ensayo, Transiciones, Elecciones léxicas	*"I could calm down hahah, and that made me focus better on writing."*
E13	Elecciones léxicas, Paráfrasis	*"The development of ideas was the key factor."*

Tabla 5: Estrategias transferidas y factores influyentes en el desempeño del ensayo cronometrado.

La información de la Tabla 5 muestra que los estudiantes que transfirieron estrategias de escritura tendieron a vincular su desempeño con factores positivos como la retroalimentación docente, la mejora en la organización de ideas o la regulación personal durante la tarea. En contraste, quienes no transfirieron estrategias asociaron su bajo desempeño con limitaciones externas (tiempo insuficiente, falta de retroalimentación). Finalmente, algunos casos intermedios revelan tensiones entre la transferencia de recursos y factores que limitaron su impacto (inconsistencias en la retroalimentación recibida, debilidad argumentativa, autopercepción negativa).

6. Discusión

La presente sección interpreta los hallazgos a la luz de las percepciones estudiantiles sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial en el desarrollo de la escritura académica. Es importante subrayar que el estudio no se orientó a medir directamente la competencia escritural, sino a explorar cómo los estudiantes valoraron el papel de la IA en sus procesos de redacción, en sus posibilidades de transferencia de estrategias y en los factores que influyeron en su desempeño. Desde esta perspectiva, las respuestas se inscriben en un campo de percepciones subjetivas, lo cual ofrece indicios relevantes para comprender el modo en que la IA incide en la formación docente, aunque sin pretensión de generalización.

Los datos muestran que los estudiantes que usaron IA tendieron a identificar más estrategias transferidas y valoraron la herramienta como un recurso de apoyo. Aquellos que no la utilizaron, en cambio, destacaron limitaciones como la presión del tiempo y la necesidad de mayor retroalimentación por parte del docente. Esto sugiere que, en el plano perceptivo, la IA opera como un andamiaje adicional, mientras que su ausencia acentúa los condicionantes contextuales.

Estos hallazgos dialogan con investigaciones que advierten sobre la doble cara del fenómeno: por un lado, la IA puede actuar como un recurso que facilita la detección de errores y la organización textual (Almusharraf, 2025; Nelson et al., 2025); por otro, puede generar tensiones en torno a la autonomía y la construcción de una voz propia (Gallent-Torres et al., 2023; Moya et al., 2024). A diferencia de otras investigaciones, en el presente estudio, los estudiantes no expresaron preocupaciones éticas explícitas, aunque sí hicieron visibles las diferencias percibidas entre trabajar con y sin IA.

Las respuestas muestran una ambivalencia. Por un lado, varios estudiantes percibieron que la IA fortaleció su autoconfianza y conciencia metacognitiva, al ayudarles a organizar mejor sus ideas y a reflexionar sobre la estructura del ensayo. Por otro, algunos identificaron riesgos de dependencia, lo que plantea el desafío pedagógico de guiar un uso consciente y no mecánico de estas herramientas.

Este hallazgo coincide con estudios que señalan la necesidad de integrar la IA dentro de un marco que priorice la autorregulación y la autonomía crítica (Khalifa & Albadawy, 2024; Song & Song, 2023). En particular, el rol docente aparece como mediador clave: no se trata de impedir el acceso a estas herramientas, sino de enseñar a utilizarlas como apoyo, evitando que sustituyan la reflexión individual (Amani & Bisriyah, 2025).

Los estudiantes destacaron beneficios vinculados a la organización textual, el uso de conectores y la claridad argumentativa, además de señalar el valor de la devolución docente como complemento esencial. Sin embargo, también mencionaron desafíos: falta de tiempo, retroalimentación insuficiente o inconsistencias en las correcciones. Esta tensión muestra que la percepción de utilidad de la IA depende de cómo se conjugan apoyos externos y recursos internos en el proceso de escritura.

En línea con estudios previos (Escalante Jiménez, 2024; Ossa & Willatt, 2023), los estudiantes valoraron la IA como una aliada en su aprendizaje, pero reconocieron que el dominio de su uso pedagógico será parte de sus futuras competencias docentes. Así, el aprendizaje no radica solo en escribir con IA, sino en aprender a enseñar a otros cómo integrarla críticamente en el aula, un aspecto clave de su formación profesional.

Las percepciones de los estudiantes sugieren que la IA, cuando es utilizada de manera consciente y acompañada de orientación docente, puede favorecer la transferencia de estrategias de escritura y fortalecer la autoconfianza. No obstante, también plantea desafíos vinculados con la autonomía y la necesidad de retroalimentación pedagógica sistemática. Este estudio aporta evidencia inicial desde un contexto poco explorado —la formación de futuros docentes de inglés en Argentina— y contribuye a ampliar la discusión sobre el papel de la IA en el desarrollo de la escritura académica en programas de profesorado.

7. Limitaciones y proyecciones futuras

El estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas. El tamaño reducido de la muestra impide realizar inferencias generalizables y los datos se basan exclusivamente en percepciones estudiantiles, sin mediciones directas de desempeño escrito. En consecuencia, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otras cohortes y contextos institucionales, incorporar medidas objetivas que permitan contrastar percepciones con resultados tangibles, y explorar de manera longitudinal cómo evoluciona la integración de IA en la formación docente y en la práctica profesional. Estas líneas de indagación contribuirían a enriquecer la comprensión del papel de la IA en el aprendizaje de la escritura académica y en la preparación de futuros docentes frente a los desafíos pedagógicos que plantea el uso crítico de tecnologías emergentes.

8. Conclusiones

El presente estudio exploró las percepciones de estudiantes avanzados de un profesorado de inglés respecto al uso de herramientas de inteligencia artificial en el proceso de escritura académica. A partir de un cuestionario que indagó tanto en las

estrategias transferidas como en los factores personales y contextuales influyentes, se analizaron los datos con un enfoque mixto descriptivo y exploratorio.

Los resultados permiten afirmar que los estudiantes perciben a la IA como un recurso de apoyo valioso en la organización del ensayo, en el uso de conectores y en la claridad argumentativa. La ausencia de estas herramientas, en cambio, se vinculó con mayores dificultades, asociadas principalmente con la presión del tiempo y la falta de retroalimentación suficiente. Las percepciones también revelaron una tensión en torno a la autonomía: por un lado, la IA fue vista como un recurso que incrementa la autoconfianza y la conciencia metacognitiva, pero por otro, algunos estudiantes advirtieron el riesgo de dependencia, lo que refuerza la importancia de promover un uso crítico y acompañado de estas tecnologías.

Asimismo, los hallazgos muestran que la transferencia de estrategias no dependió exclusivamente del uso de IA, sino de la interacción entre factores externos, como la devolución docente y la claridad en las correcciones, y factores internos, como la calidad de las ideas, la autopercepción del desempeño y la regulación emocional. En este sentido, la escritura académica se configura como un proceso situado y multifactorial en el que las herramientas tecnológicas desempeñan un papel relevante, pero no determinante. Finalmente, los estudiantes reconocieron que aprender a utilizar la IA de manera pedagógica y ética forma parte de sus competencias emergentes como futuros profesores.

Más allá de los beneficios obtenidos como usuarios, se proyectan hacia el rol de mediadores capaces de guiar a otros en la integración crítica de estas tecnologías en el aula, lo que constituye un desafío central en su formación profesional.

Referencias

Almusharraf, A., Bailey, D., Almusharraf, N., & Alotaibi, T. (2025). Students' perceptions of generative AI in EFL writing: Strategies, self-efficacy, satisfaction and behavioural intention. *Australasian Journal of Educational Technology, 41*(5), 1–17. https://doi.org/10.14742/ajet.10045

Amani, N. & Bisriyah, M. (2025). University Students' Perceptions of AI-Assisted Writing Tools in Supporting Self-Regulated Writing Practices.

Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 10(1), 91-107

Ayuso del Puerto, D., & Gutiérrez Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 347–362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Carrillo Cruz, C. E., Herrera Barragan, V. A., & Cortes Serrato, J. N. (2023). Inteligencia Artificial para la escritura académica en investigación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 4604-4621. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7304

Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education, 210*, 104967. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967

Díaz-Cuevas, A., & Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la inteligencia artificial en la escritura académica: Experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 21*(42), 25–44.

Escalante Jiménez, J. L. (2024). *Actitud de los estudiantes universitarios de educación ante el uso de la inteligencia artificial. Ciencia y Sociedad, 49*(2), 3–17. https://doi.org/10.22206/cys.2024.v49i2.3082

Gallent-Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

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

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments, 11*, 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Mehmood, H., & Aziz, R. (2025). The role of AI-based feedback in enhancing academic writing skills of university students: An applied linguistics perspective. *Contemporary Journal of Social Science Review, 3*(3), 2209–2214. https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i3.1245

Moya, B., Eaton, S., Pethrick, H., Hayden, A., Brennan, R., Wiens, J., & McDermott, B. (2024). Academic Integrity and Artificial Intelligence in Higher Education (HE) Contexts: A Rapid Scoping Review. *Canadian Perspectives on Academic Integrity, 7*(3). https://doi.org/10.55016/ojs/cpai.v7i3.78123

Nelson, A. S., Santamaría, P. V., Javens, J. S., & Ricaurte, M. (2025). *Students' perceptions of generative artificial intelligence (GenAI) use in academic writing in English as a foreign language. Education Sciences, 15*(5), 611. https://doi.org/10.3390/educsci15050611

Ossa, C., & Willatt, C. (2023). Uso de inteligencia artificial generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de formación inicial

docente. *European Journal of Education and Psychology*, *16*(2), 1–16. https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2412

Pokrivčáková, S. (2022). Teacher trainees' attitudes towards integrating chatbots into foreign language classes. *INTED2022 Proceedings* (pp. 8294–8302). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2022.2108

Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1260843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Tang, L., & Su, Y.-S. (2024). Ethical implications and principles of using artificial intelligence models in the classroom: A systematic literature review. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, *8*(2), 25–37. https://doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.010

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

Gabriela A. González
Cuestiones del Lenguaje, Universidad Nacional de Mar del Plata
Traductora freelance
traductoragonzalez@gmail.com

Pedro L. Luchini
Universidad Nacional de Mar del Plata
luchinipedroluis@gmail.com

Resumen

La Gestión de proyectos de traducción atraviesa una transformación acelerada impulsada por flujos de trabajo híbridos y por la adopción creciente de inteligencia artificial. Este artículo propone un modelo multidimensional que integra análisis teórico, comparación de modelos operativos y estudios de caso ilustrativos construidos a partir de patrones reales observados en agencias de traducción pequeñas y medianas. Se examinan comparativamente tres enfoques de producción —tradicional, híbrido y centrado en la IA— y sus implicancias para la calidad, los costos, la congruencia terminológica y la toma de decisiones operativas. Los casos ilustrativos permiten visualizar cómo la integración de traducción automática y modelos generativos afecta la gestión terminológica, el control de calidad multicapa y la sostenibilidad profesional, destacando riesgos como el *drift* terminológico, las alucinaciones semánticas y la sobreconfianza en outputs automatizados. Metodológicamente, el estudio combina revisión documental, observación indirecta y análisis comparativo para fundamentar un marco que articula supervisión humana estratégica, gobernanza del flujo y gobernanza terminológica en entornos multilingües mediados por IA. Finalmente, se discuten las limitaciones del enfoque conceptual y se proponen líneas futuras de investigación vinculadas con métricas de calidad, validación empírica y prácticas responsables de integración tecnológica, junto con recomendaciones operativas para agencias, traductores y clientes.

Palabras clave: gestión de proyectos de traducción; inteligencia artificial; flujos de trabajo híbridos; gobernanza terminológica; calidad multicapa

1. Introducción

El crecimiento exponencial del contenido digital y la expansión a mercados globales han consolidado a los servicios multilingües como un componente crítico de la comunicación internacional. La demanda actual exige velocidad, escalabilidad y adecuación cultural, transformando la Gestión de proyectos de traducción en una disciplina estratégica que integra conocimiento lingüístico, tecnológico y operativo. Entendida como el conjunto de procesos mediante los cuales se planifica, organiza, ejecuta y controla un encargo multilingüe, esta gestión coordina recursos humanos, tecnológicos y operativos para cumplir con estándares de calidad, plazos y requerimientos del cliente. Para ello, se apoya en el diseño de flujos de trabajo, que en este contexto se definen como arquitecturas operativas que secuencian tareas, roles, herramientas y puntos de control de calidad desde la recepción del encargo hasta la entrega final. En consecuencia, el gestor de proyectos ya no es un mero coordinador, sino un profesional capaz de diseñar flujos, evaluar riesgos y asegurar coherencia estilística en un entorno donde la presión por entregas rápidas es constante.

En este escenario, se consolidan flujos híbridos (combinan automatización y supervisión humana) que integran traducción humana, posedición (revisión y corrección humana de una salida automática), motores de traducción automática neuronal (NMT, por sus siglas en inglés: *Neural Machine Translation*), modelos de lenguaje a gran escala (LLMs, por sus siglas en inglés: *Large Language Models*), y controles automatizados de calidad (QA, por sus siglas en inglés: *Quality Assurance*). Este ecosistema exige alfabetización tecnológica, análisis crítico y gobernanza del flujo (reglas, roles y puntos de control que organizan la producción de punta a punta), además de gestión terminológica y comunicación intercultural. Paralelamente, el *AI-shift* (reconfiguración de procesos, roles y expectativas por la adopción masiva de inteligencia artificial) redefine expectativas de clientes, estructuras tarifarias y criterios de calidad, e introduce riesgos como el drift terminológico —esto es, la deriva gradual e inconsistente en el uso de términos clave dentro de un mismo proyecto o entre iteraciones, que erosiona la coherencia con glosarios y memorias— y las alucinaciones semánticas —salidas plausibles pero incorrectas que incorporan o alteran significado

respecto del texto origen (p. ej., añaden información, cambian matices o reformulan relaciones)—, además de la sobreconfianza en modelos generativos.

El objetivo de este capítulo es proponer un modelo multidimensional para comprender y gestionar esta transformación, integrando teoría, análisis comparativo y estudios de caso ilustrativos basados en patrones reales. Se comparan tres modelos operativos — tradicional, híbrido y centrado en la IA— y se analizan sus implicancias para la calidad, los costos, la consistencia terminológica y la sostenibilidad profesional, destacando la necesidad de control de calidad multicapa y gobernanza terminológica. Finalmente, se organiza la exposición en torno al marco teórico, las preguntas de investigación, la metodología, los casos ilustrativos, el análisis interpretativo y la discusión, seguidos de limitaciones y recomendaciones operativas para agencias, traductores y clientes en un ecosistema multilingüe marcado por la IA.

2. Marco teórico y antecedentes

La Gestión de Proyectos de Traducción (GPT) ha experimentado una evolución significativa impulsada por cambios tecnológicos, transformaciones operativas y el crecimiento exponencial de los flujos multilingües. En sus inicios, la GPT se concebía como una función administrativa centrada en la asignación de tareas, la coordinación de proveedores y la supervisión básica de entregas. Sin embargo, el aumento del volumen de contenido digital, la necesidad de escalabilidad y la diversificación de mercados globales reconfiguraron este rol hacia un perfil altamente especializado que integra conocimientos lingüísticos, tecnológicos y de gestión (Antúnez Brizuela, 2019; Fuentes-Pérez & Cano Fernández, 2025). En esta línea, trabajos recientes resaltan que el gestor de proyectos no solo coordina recursos, sino que diseña y optimiza flujos de trabajo, actúa como mediador entre actores y tecnologías, y administra riesgos derivados de la complejidad organizacional y discursiva de los encargos multilingües (Rogl & Risku, 2024). De este modo, el gestor pasó a desempeñar funciones de ingeniería del flujo de trabajo, gestión del riesgo, control de calidad multicapa — entendido como un aseguramiento de la calidad en varios niveles complementarios (por ejemplo, controles automatizados con herramientas de QA (*Quality*

Assurance / aseguramiento de la calidad), revisión lingüística y terminológica humana, verificación de guías de estilo del cliente y validación funcional del entregable en su formato final) — y comunicación estratégica con clientes y equipos de traducción dispersos, es decir, equipos geográficamente distribuidos (a menudo remotos) que operan en husos horarios distintos y requieren coordinación, trazabilidad y alineación de criterios.

El desarrollo de sistemas de traducción automática neuronal (NMT), los modelos de lenguaje a gran escala (LLM) y las plataformas colaborativas ha introducido un cambio estructural en los flujos de trabajo. Este fenómeno, frecuentemente denominado *AI-shift*, ha modificado las expectativas de clientes y proveedores, intensificando la tensión entre costo, velocidad y calidad (Das, 2018; Mohamed et al., 2024). En este contexto, los modelos híbridos —que combinan traducción humana, traducción automática (TA) y/o inteligencia artificial (IA), posedición y control de calidad automatizado— se han consolidado como prácticas predominantes en sectores como *e-commerce*, tecnología y localización (Hiebl & Gromann, 2023). Diversos estudios señalan que esta convergencia humano-máquina exige nuevas competencias profesionales, tales como alfabetización tecnológica, capacidad crítica para evaluar resultados automáticos, comprensión operativa de estándares y habilidades de comunicación para gestionar expectativas de clientes con distintos niveles de madurez tecnológica (Cadwell et al., 2016; Krüger, 2025). Desde esta perspectiva, el gestor de proyectos opera como un arquitecto del flujo lingüístico, responsable de diseñar procesos eficientes, prever riesgos operativos y garantizar coherencia cultural y terminológica a lo largo del proyecto.

En paralelo, investigaciones recientes han reforzado el lugar de la GPT como campo de análisis en sí mismo, al destacar la interacción entre prácticas de traducción y enfoques de gestión de proyectos en entornos multilingües complejos. Al-Tarawneh (2025), Tarawneh (2025) y Al-Tarawneh y Al-Badawi (2025) muestran que la eficiencia en proyectos multilingües no depende únicamente del desempeño lingüístico individual, sino de decisiones de planificación, asignación, seguimiento y control que influyen directamente en la calidad final y en el cumplimiento de plazos. En consecuencia, un enfoque que articule dimensiones lingüísticas y operativas permite comprender la

traducción profesional como una actividad situada, condicionada por variables organizacionales, tecnológicas y económicas.

La adopción masiva de la IA también ha replanteado los fundamentos de la gestión terminológica, es decir, el conjunto de prácticas destinadas a identificar, consensuar, registrar, mantener y aplicar de manera coherente los términos especializados de un dominio (por ejemplo, mediante glosarios, bases terminológicas, memorias de traducción y guías de estilo), históricamente considerada un componente estable del proceso. La literatura reciente advierte que los sistemas de NMT y, en determinados escenarios, los LLM aplicados a traducción pueden favorecer inconsistencias y generar *drift* terminológico, entendido como la desviación gradual respecto de la terminología validada para un proyecto, especialmente cuando no se implementan restricciones explícitas o mecanismos de control robustos (Massion, 2021; Moslem et al., 2023; Kim et al., 2024). Asimismo, investigaciones sobre traducción automática y posedición han señalado que los sistemas actuales pueden producir resultados lingüísticamente fluidos, pero no necesariamente consistentes en términos de precisión conceptual y estabilidad terminológica, lo cual vuelve indispensable mantener intervenciones humanas estratégicas (Koponen, 2016; Bowker & Buitrago Ciro, 2019). En una línea convergente, los estudios sobre alucinaciones en contextos automáticos han documentado salidas plausibles, pero semánticamente inexactas, que pueden introducir equivalentes técnicamente inadecuados o unidades léxicas no respaldadas por el texto fuente (Guerreiro et al., 2023; Xu et al., 2023). Estas limitaciones, asociadas al funcionamiento probabilístico de la IA, convierten la gestión terminológica en un mecanismo crítico de control de calidad en dominios sensibles como el jurídico, el médico-regulatorio o el técnico especializado (Moneus & Sahari, 2024).

En consecuencia, agencias y equipos profesionales suelen recurrir a flujos híbridos que incluyen extracción automática de términos, consolidación de candidatos, validación experta, glosarios dinámicos y controles de congruencia integrados en herramientas CAT (Computer-Assisted Translation) y en sistemas de QA. Este enfoque combina velocidad con confiabilidad, pero mantiene la supervisión humana como componente ético y operativo indispensable. En este marco, Abed (2025) subraya que la transformación digital del sector

también implica desafíos metodológicos, tales como la trazabilidad de decisiones, la gobernanza terminológica, entendida como el conjunto de políticas, roles, procedimientos y herramientas destinadas a definir, validar, actualizar y hacer cumplir de manera consistente la terminología aprobada (por ejemplo, mediante glosarios, bases terminológicas y controles de QA) a lo largo de todo el flujo de trabajo, y la consistencia en proyectos escalables, mientras que revisiones recientes coinciden en que la integración de IA puede incrementar la productividad, aunque persisten limitaciones vinculadas con sesgos, precisión y control de calidad en tareas especializadas (Mohamed et al., 2024; Shahmerdanova, 2025). Como apoyo ilustrativo, se adjuntan en los Anexos A–C ejemplos de glosarios gobernados y reglas de QA por criticidad, utilizados como referencia conceptual para describir el control terminológico en flujos híbridos.

Finalmente, la calidad en entornos híbridos debe entenderse como un constructo multidimensional, que integra dimensiones lingüísticas, funcionales, culturales y operativas, junto con requisitos específicos del cliente. Los estándares ISO 17100 e ISO 18587, las taxonomías de error del marco MQM (en inglés, *Multidimensional Quality Metrics*), un sistema estandarizado para evaluar la calidad mediante categorías jerárquicas de error (p. ej., *Accuracy, Fluency, Terminology, Style, Locale*, etc.) y las herramientas automatizadas de control de calidad permiten construir sistemas robustos que reducen la propagación de errores y optimizan la toma de decisiones (García & Pena, 2021). Sin embargo, como advierten Floridi y Chiriatti (2020), el comportamiento opaco y en ocasiones impredecible de los LLM refuerza la necesidad de supervisión humana estratégica, especialmente en la evaluación de hechos, matices culturales y terminología crítica. En esta línea, se ha sostenido que la evaluación debe ampliarse más allá de unidades aisladas, atendiendo a coherencia discursiva y consistencia conceptual a nivel textual y documental (Läubli et al., s. f.). En el caso de la traducción audiovisual y la localización multimodal, además, se añaden restricciones temporales, pragmáticas y semióticas que limitan la automatización total (Georgakopoulou, 2019; Davitti, 2025). Así, el gestor de proyectos se sitúa en el centro de un modelo de calidad continuo y cíclico que integra IA, conocimiento experto y retroalimentación permanente, en

un campo profesional marcado por tensiones entre eficiencia productiva y sostenibilidad laboral (Moorkens, 2017; TAUS, 2023).

3. Preguntas de investigación

A partir del marco teórico y del propósito del estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué dimensiones (lingüísticas, terminológicas, funcionales y operativas) deben integrarse para evaluar flujos de trabajo híbridos?
2. ¿Cómo impacta el *AI-shift* en el equilibrio calidad–tiempo–costo en proyectos multilingües?
3. ¿Qué rol cumplen la gestión terminológica y los controles multicapa en la mitigación de riesgos (*drift*, inconsistencias, alucinaciones) en estos flujos?

4. Metodología

Este estudio adopta un enfoque metodológico híbrido orientado al desarrollo de un modelo conceptual aplicable a contextos reales de la Gestión de Proyectos de Traducción. La metodología combina: (a) una revisión documental sistemática, (b) observación indirecta de la práctica profesional y análisis comparativo, y (c) la construcción de estudios de caso ilustrativos basados en patrones recurrentes observables en agencias de traducción pequeñas y medianas. La construcción de los casos se sustenta en la convergencia entre los hallazgos de la revisión documental y los patrones operativos identificados a partir de la observación indirecta. La elección de este enfoque responde a la necesidad de integrar evidencia conceptual, regularidades de la práctica y escenarios plausibles en un campo altamente dinámico en el que la confidencialidad y la heterogeneidad de los flujos suelen limitar el acceso a datos comparables en entornos reales. Con el fin de operacionalizar los insumos analizados, se elaboró una matriz de categorías que permitió estructurar y comparar los componentes centrales del flujo de trabajo (por ejemplo, etapas del proceso, roles involucrados, puntos de control de calidad, riesgos frecuentes y mecanismos de mitigación). Esta matriz constituyó la base para diseñar los casos ilustrativos y para fundamentar el análisis del modelo propuesto.

4.1. Participantes y contexto del estudio

La investigación no se basa en la intervención directa de individuos, sino en la observación indirecta de agencias activas en los mercados europeo, asiático y latinoamericano que operan con flujos tradicionales, híbridos y centrados en la IA. Los actores involucrados incluyen gestores de proyectos, traductores humanos, poseditores, terminólogos, revisores senior y especialistas en control de calidad automatizado. Esta diversidad permitió identificar patrones de decisión y estrategias de mitigación aplicadas de manera integrada en entornos de producción.

4.2. Instrumentos y corpus de análisis

Se utilizaron tres fuentes de información complementaria. Primero, se llevó a cabo una revisión bibliográfica (2020–2023) centrada en traducción automática (NMT), modelos de lenguaje a gran escala (LLMs), posedición, gestión terminológica y estándares de calidad como ISO 17100, ISO 18587 y MQM. Segundo, se analizaron documentos operativos de agencias, que incluyeron glosarios, configuraciones de motores de traducción automática, inteligencia artificial, reportes de control de calidad y registros de *drift* terminológico. Tercero, se trabajó con un corpus compuesto por instrucciones del cliente, segmentación en las herramientas de traducción, informes de incongruencias y ejemplos reales de divergencias terminológicas, con el objetivo de contextualizar los riesgos y decisiones operativas observadas en escenarios operativos. Como apoyo ilustrativo, se adjuntan en los Anexos A–C ejemplos de glosarios gobernados y reglas de QA por criticidad, utilizados como referencia conceptual para describir el control terminológico en flujos híbridos.

4.2.1. Cuadro analítico de categorías para el análisis comparativo

Con el propósito de sistematizar la información obtenida a partir de la revisión documental y de la observación indirecta de la práctica profesional, se elaboró la Tabla 1 que presenta un cuadro analítico de categorías que permitió organizar los datos en dimensiones comparables. Este instrumento funcionó como una estructura de codificación y síntesis, orientada a identificar regularidades operativas en flujos tradicionales, híbridos y centrados en la IA,

comparar patrones de decisión y control de calidad, y fundamentar el diseño del modelo multidimensional y de los estudios de caso ilustrativos presentados en las secciones posteriores.

Categoría analítica	**Descripción**	**Indicadores observables en la práctica/ documentos**	**Función en el estudio**
Arquitectura del flujo	Organización del proceso en etapas y secuencias de trabajo	Recepción del encargo, análisis, preproducción, producción, QA, entrega, retroalimentación	Permite comparar modelos de flujo (Tabla 2) y describir dónde se concentran las decisiones críticas
Roles y responsabilidades	Distribución de tareas entre actores del proceso	PM, traductor, poseditor, terminólogo, revisor senior, especialista QA	Visibiliza redistribución de funciones y dependencia de perfiles expertos en entornos con IA
Puntos de control de calidad	Momentos y mecanismos de control a lo largo del flujo	QA preventivo, control en proceso, QA final; revisión bilingüe/ monolingüe; validación funcional	Sustenta el concepto de calidad multicapa y la supervisión humana estratégica
Riesgos recurrentes	Problemas frecuentes asociados a calidad y confiabilidad	*Drift* terminológico, inconsistencias, alucinaciones, errores factuales, pérdida de estilo/voz	Justifica la inclusión de la dimensión "riesgo" en el modelo multidimensional (Tabla 3)
Mecanismos de mitigación	Acciones y recursos	Glosarios, guías de estilo,	Orienta el diseño de casos

	para reducir riesgos	restricciones terminológicas, MQM/ISO, CAT tools y QA tools, revisión especializada	plausibles y permite describir estrategias de control en cada flujo

Tabla 1: Cuadro analítico de categorías empleado en el estudio.

Este cuadro analítico permitió construir una base de comparación consistente entre los tres modelos de flujo de trabajo y operacionalizar las dimensiones que conforman el modelo multidimensional propuesto. A partir de esta sistematización, se desarrolló el análisis comparativo presentado en la sección 4.3 y se diseñaron los casos ilustrativos que permiten ejemplificar decisiones típicas de gestión en contextos mediados por IA.

4.3 Diseño del estudio

El diseño metodológico integra tres componentes analíticos. El primero consistió en un análisis comparativo estructurado de los tres modelos de flujo de trabajo predominantes en la industria: tradicional, híbrido y centrado en la IA. Este análisis consideró características operativas, fortalezas, limitaciones y dominios de aplicabilidad, con el fin de evaluar la idoneidad en términos de calidad, costo y escalabilidad. La Tabla 1 sintetiza esta comparación.

Modelo	**Características clave**	**Fortalezas**	**Limitaciones**	**Mejor aplicabilidad**
Tradicional	Traducción humana; revisión bilingüe y monolingüe; control estilístico profundo	Máxima precisión cultural; estilo cuidado; ausencia de *drift* terminológico	Costo elevado; tiempos extensos; baja escalabilidad	Jurídico, literario, médico-regulatorio
Híbrido	TA/IA como base; posedición; control de calidad	Alta productividad; equilibrio costo–calidad;	Requiere poseditores expertos; variabilidad en	*E-commerce*, tecnología, localización

	automatizado e intervención humana	reducción de tiempos	textos complejos	
Centrado en la IA	LLM como núcleo; uso de *prompts*, guías de estilo y recursos terminológicos; control predictivo	Velocidad y escalabilidad; adaptación estilística en tareas de bajo riesgo	Alucinaciones; incongruencias; riesgos éticos y terminológicos	Alto volumen, borradores, contenido dinámico no sensible o no publicable

Tabla 2: Comparación de modelos de flujo de trabajo en la gestión de proyectos de traducción.

A partir del análisis comparativo, sustentado en el cuadro analítico de categorías, se desarrolló un modelo multidimensional destinado a explicar las variables que determinan la efectividad operativa y los riesgos asociados a cada modelo. Este modelo integra dimensiones de calidad, congruencia terminológica, escalabilidad, costo, intervención humana, complejidad temática y adecuación a los requisitos del cliente. La Tabla 3 presenta las dimensiones clave del modelo y su relevancia práctica.

Dimensión	**Descripción**	**Indicadores observados**	**Impacto de la IA / Riesgos**	**Relevancia operativa**
Calidad lingüística	Fidelidad semántica y estilística	Tipología de errores (MQM); tasa de error	Alucinaciones; errores factuales	Evaluación del producto final
Congruencia terminológica	Uso de términos validados	*Drift*; sinónimos no aprobados y no deseables	Terminología inventada; variabilidad	Gestión del riesgo en dominios críticos
Escalabilidad	Capacidad de procesar volumen	Velocidad	Reducción del control por el uso de la IA	Localización masiva, ideal para sitios de *e-commerce*
Costo / Esfuerzo	Tarifas de posedición	PEE; horas invertidas	Presión tarifaria; precarización	Sostenibilidad del proveedor

Intervención humana	Nivel de supervisión requerido	CC preventivo, durante el proceso y final	Intervención humana obligatoria	Mitigación de errores críticos
Complejidad del dominio	Sensibilidad temática	Requisitos regulatorios y técnicos	IA no confiable en sectores críticos	Medicina, jurídico, técnico
Adecuación al cliente	Estilo, voz de marca y registro	Cumplimiento de guías	Homogeneización / pérdida de clientes	Branding y contenido creativo

Tabla 3: Modelo multidimensional para analizar flujos de trabajo en gestión de proyectos de traducción.

A modo complementario y con fines ilustrativos, la figura 1 esquematiza el Modelo Multidimensional GPT y sintetiza visualmente las relaciones jerárquicas entre las dimensiones analizadas en la Tabla 3. El diagrama organiza estas dimensiones en distintos niveles para mostrar cómo interactúan en un flujo de trabajo híbrido mediado por la IA.

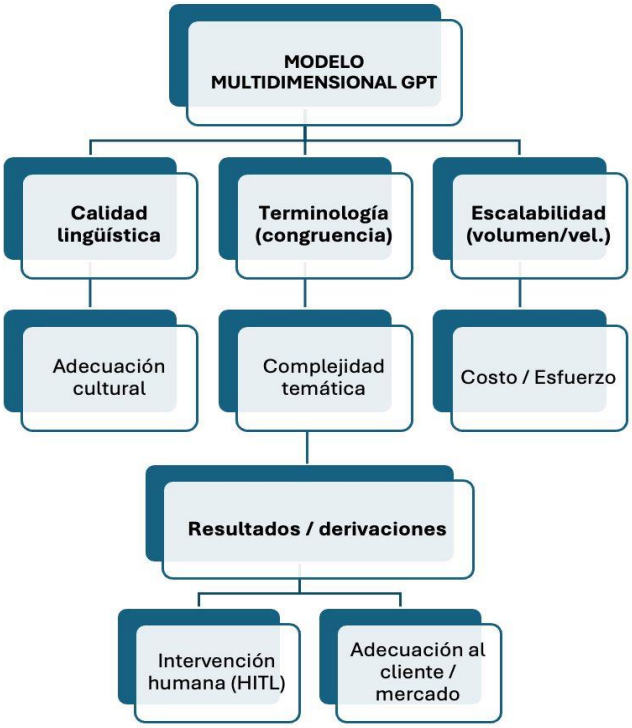


Figura 1: Modelo multidimensional para la gestión de proyectos de traducción.

Este esquema permite visualizar cómo las dimensiones superiores (calidad lingüística, congruencia terminológica y escalabilidad) funcionan como indicadores de la robustez operacional del proceso, mientras que las dimensiones intermedias (adecuación cultural, complejidad temática y costo/esfuerzo) operan como filtros críticos que condicionan las decisiones operativas. Finalmente, las dimensiones inferiores (intervención humana y adecuación al cliente/mercado) determinan la viabilidad real del flujo en contextos profesionales, ya que establecen hasta qué punto el proceso puede implementarse sin comprometer estándares de calidad, seguridad o coherencia con los requisitos del cliente.

4.4 Procedimientos

El procedimiento se desarrolló en tres etapas. En primer lugar, se sistematizó la revisión documental con el fin de identificar y organizar las categorías analíticas que sustentan el modelo multidimensional. Estas categorías se operacionalizaron mediante un cuadro analítico compuesto por cinco ejes comparables: (i) arquitectura del *workflow* (etapas y secuencias), (ii) roles y responsabilidades, (iii) puntos de control de calidad, (iv) riesgos recurrentes (p. ej., *drift* terminológico, inconsistencias y alucinaciones) y (v) mecanismos de mitigación (p. ej., glosarios, guías de estilo, restricciones terminológicas y QA automatizado).

En segundo lugar, a través de observación indirecta de la práctica profesional, se identificaron estrategias recurrentes de configuración de flujos y de uso de herramientas de traducción y control de calidad, tales como: selección del modelo de producción (tradicional/híbrido/centrado en IA) según el dominio y el nivel de riesgo; integración de recursos terminológicos (glosarios y bases) en entornos CAT; aplicación de controles automatizados de QA; escalamiento de revisión humana especializada en dominios críticos; y validación final orientada a requisitos del cliente y adecuación funcional del entregable.

En tercer lugar, se construyeron cuatro estudios de caso ilustrativos inspirados en patrones observables en agencias pequeñas y medianas, con el propósito de aplicar el modelo y examinar su utilidad explicativa en escenarios jurídicos, técnicos, audiovisuales y de e-commerce. Los casos se analizaron cualitativamente articulando el corpus observado, el marco teórico y las dimensiones del modelo, con el objetivo de mostrar cómo se distribuyen decisiones, riesgos y controles a lo largo del flujo de trabajo.

5. Estudios de caso

Con el fin de operacionalizar el modelo multidimensional y examinar su utilidad interpretativa en escenarios plausibles, se desarrollaron cuatro estudios de caso simulados basados en patrones documentados en la práctica profesional de agencias multilingües. En estudios de traducción y en análisis de flujos de trabajo de la industria lingüística, el uso de diseños cualitativos y estudios de caso constituye un recurso metodológico pertinente para representar decisiones

típicas, explorar tensiones operativas y describir configuraciones recurrentes, particularmente cuando el acceso a datos comparables se ve restringido por condiciones propias del entorno profesional (por ejemplo, confidencialidad, restricciones comerciales y variabilidad de proyectos) (O'Brien & Mellinger, 2025; Risku et al., 2019; Saldanha & Brien, 2013). En esta línea, investigaciones socio-cognitivas sobre traducción en el lugar de trabajo han mostrado el valor de observar procesos y redes de interacción en contextos reales para comprender cómo evolucionan los roles, los flujos y la toma de decisiones en entornos mediados por tecnología (Risku & Windhager, 2013; Risku, Rogl & Milošević, 2019).

La construcción de estos casos sigue una lógica de representatividad estructural: cada uno ejemplifica un dominio donde el *AI-shift* introduce desafíos específicos que requieren decisiones estratégicas por parte del gestor de proyectos. Los casos no pretenden reproducir datos empíricos ni describir situaciones reales, sino aislar dinámicas características y mostrar cómo las dimensiones del modelo —calidad, congruencia terminológica, escalabilidad, costo/esfuerzo, intervención humana, complejidad temática y adecuación cultural— interactúan en contextos operativos concretos. Cada caso incorpora un conflicto principal, una respuesta operativa y un *insight* que conecta el escenario con el modelo.

Caso 1: Proyecto jurídico y desviaciones terminológicas en flujo híbrido

Una agencia recibe un proyecto jurídico de 90.000 palabras con entrega urgente. Para acelerar el proceso, se utiliza un flujo híbrido con pretraducción mediante NMT/IA, pero la primera revisión evidencia incongruencias terminológicas y variación en equivalentes críticos, atribuibles a restricciones terminológicas insuficientes y a una configuración subóptima del motor (por ejemplo, falta de integración efectiva de glosarios o parámetros de consistencia). Dado que la sensibilidad del dominio exige precisión terminológica estricta, se implementa un macroglosario validado por un lingüista experto, acompañado de controles automatizados de QA en dos capas y alineación terminológica sistemática. Este caso muestra que, en dominios regulados, la congruencia terminológica y la intervención humana especializada constituyen dimensiones críticas del modelo

multidimensional, y que incluso un flujo híbrido puede requerir reforzar mecanismos tradicionales para garantizar cumplimiento normativo.

Caso 2: *E-commerce* y optimización mediante el flujo híbrido

Un cliente solicita la traducción semanal de 40.000 a 60.000 palabras en ocho idiomas, con ciclos de entrega particularmente breves. Para equilibrar costo, velocidad y consistencia estilística, la agencia implementa un flujo híbrido basado en TA/IA seguida de posedición y control de calidad integrado en la herramienta CAT. En términos operativos, este tipo de configuración suele asociarse con incrementos relevantes de productividad y reducciones de costo por palabra, en la medida en que se preserve una posedición experta y una gobernanza terminológica estable. Este caso ejemplifica la dimensión de escalabilidad del modelo multidimensional, mostrando que los flujos híbridos pueden sostener grandes volúmenes con control de calidad aceptable siempre que existan puntos de verificación consistentes y posedición especializada.

Caso 3: Subtitulación audiovisual y límites de la IA generativa

Una plataforma audiovisual experimenta con subtítulos generados mediante IA. Aunque el sistema resuelve adecuadamente equivalencias básicas, se observan dificultades en sincronía**,** entendida como la adecuación temporal entre el texto subtitulado y el habla en pantalla (p. ej., segmentación, duración del subtítulo, velocidad de lectura y alineación con entradas y salidas del audio). Asimismo, se detectan problemas en matices humorísticos, tonos pragmáticos y referencias culturales. En consecuencia, la intervención humana se vuelve indispensable para restaurar claridad, naturalidad y adecuación audiovisual, apoyada en guías de estilo y criterios de segmentación. Este caso ilustra cómo la dimensión de adecuación cultural y funcional del modelo no puede delegarse plenamente a la IA en productos multimodales, dada su tendencia a homogeneizar el estilo y producir aproximaciones semánticas que no siempre son compatibles con la pragmática del discurso audiovisual.

Caso 4: Proyecto médico-regulatorio y retorno forzado al modelo tradicional

Un fabricante de dispositivos médicos requiere traducciones urgentes en todos los idiomas de la Unión Europea. Aunque la IA ofrece buenos resultados iniciales en algunos idiomas, el contenido técnico altamente regulado evidencia un riesgo significativo de errores conceptuales. Los resultados varían de manera incongruente entre lenguas, y en ciertos segmentos, el sistema genera términos plausibles pero incorrectos. Ante el riesgo legal, la agencia abandona el flujo híbrido y retorna al modelo tradicional, priorizando la intervención humana experta y cumpliendo con las normativas europeas que requieren traducción y revisión. Este caso evidencia que, en dominios críticos, la dimensión de complejidad temática determina el nivel de intervención humana necesaria, reafirmando la imposibilidad de adoptar flujos centrados en la IA sin una capa de control especializada.

Estos cuatro casos constituyen material ilustrativo que permite visualizar cómo el modelo multidimensional articula calidad, terminología precisa, escalabilidad, costo/esfuerzo y supervisión humana en distintos contextos. Asimismo, ofrecen un puente conceptual entre la metodología y el análisis posterior, donde se discuten implicancias operativas del *AI-shift* para la gestión de proyectos de traducción.

6. Resultados analíticos y recomendaciones derivadas de la aplicación del modelo multidimensional

El presente apartado reporta los resultados analíticos obtenidos a partir de la aplicación del modelo multidimensional a los cuatro estudios de caso ilustrativos. Dado el carácter conceptual y representacional del diseño, estos resultados no se interpretan como evidencia empírica estadísticamente verificable, sino como hallazgos interpretativos sobre patrones de decisión, tensiones operativas y relaciones plausibles entre dimensiones (calidad, congruencia terminológica, escalabilidad, costo/esfuerzo, intervención humana, complejidad del dominio y adecuación al cliente). En este marco, los resultados se expresan como regularidades consistentes con la literatura reciente sobre IA en traducción y posedición (Guerreiro et al., 2023; Moslem et al., 2023; Strandvik, 2025).

6.1 Resultados 1: Efectos del modelo de flujo de trabajo sobre calidad, terminología y escalabilidad

El análisis comparativo evidencia que el tipo de flujo de trabajo actúa como variable moduladora de las dimensiones críticas del modelo. En primer lugar, los flujos tradicionales tienden a maximizar el control lingüístico y la estabilidad terminológica, especialmente en dominios regulados, donde la revisión experta y los procedimientos de aseguramiento de calidad resultan determinantes (Strandvik, 2025). En segundo lugar, los flujos híbridos muestran mayor potencial para sostener volumen y plazos ajustados sin comprometer necesariamente la consistencia, siempre que se mantenga posedición experta y control terminológico integrado (ISO, 2017; Moslem et al., 2023). En tercer lugar, los flujos centrados en IA, aun cuando ofrecen ventajas de velocidad y escalabilidad, incrementan la variabilidad en precisión, estilo y terminología, lo que exige gobernanza robusta y supervisión humana estratégica (Guerreiro et al., 2023).

En términos interpretativos, la aplicación del modelo permite identificar un principio operativo consistente: la selección del flujo no debe basarse en la tecnología disponible, sino en la combinación de dimensiones relevantes del encargo. En proyectos de alta sensibilidad conceptual o regulatoria, las dimensiones de congruencia terminológica, complejidad del dominio e intervención humana emergen como prioritarias frente a la velocidad. En cambio, en contextos de alto volumen, la escalabilidad y el costo/esfuerzo adquieren centralidad, sin eliminar la necesidad de control de calidad multicapa y gestión terminológica activa (Strandvik, 2025).

Los gestores podrían adoptar un criterio de "ajuste por dominio y riesgo", seleccionando configuraciones de flujo en función de sensibilidad conceptual, volumen, requisitos de estilo, riesgo regulatorio y expectativas del cliente.

6.2. Resultado 2: Riesgos potenciales del AI-shift y eficacia de los mecanismos de mitigación

Los casos analizados permiten identificar riesgos recurrentes asociados a la integración de IA: *drift* terminológico, inconsistencias, errores factuales y salidas plausibles, pero semánticamente inadecuadas, además de pérdida de matices pragmáticos y homogeneización estilística. Estos riesgos han sido documentados en

la investigación reciente sobre traducción automática y modelos multilingües, particularmente en condiciones de dominio especializado o cuando se requiere control estricto de adecuación semántica (Guerreiro et al., 2023). En términos terminológicos, la literatura sobre restricción terminológica y control de terminología en MT/LLMs muestra que el cumplimiento consistente de glosarios no es automático y requiere mecanismos específicos de integración o decodificación restringida (Dinu et al., 2019; Hasler et al., 2018; Moslem et al., 2023).

Desde el modelo multidimensional, tres dimensiones operan como filtros críticos para mitigar riesgos: (i) intervención humana estratégica, (ii) congruencia terminológica y (iii) adecuación cultural y funcional. El análisis sugiere que la combinación de glosarios validados, guías de estilo, controles automáticos de QA y revisión experta incrementa la estabilidad del producto y reduce la propagación de errores en proyectos con IA, coherente con enfoques de calidad en capas y con estándares de posedición (ISO, 2017; Strandvik, 2025).

Toda implementación de IA debería operar bajo un enfoque *human-in-the-loop*, integrando validación terminológica en capas, guías de estilo explícitas y control de calidad continuo, especialmente en dominios sensibles (ISO, 2017).

6.3. Resultado 3: Rol estratégico del gestor de proyectos y sostenibilidad operativa del flujo

Los casos ilustrativos confirman que el gestor de proyectos cumple una función estructural en la mitigación de riesgo y en la eficiencia del flujo. La selección del modelo operativo, la parametrización del proceso (p. ej., integración terminológica), el diseño de puntos de control y la definición del nivel de posedición determinan el equilibrio entre calidad, escalabilidad y costo/esfuerzo. En este sentido, el modelo multidimensional funciona como guía para la toma de decisiones, al permitir priorizar dimensiones según el dominio y anticipar dónde se concentran los riesgos.

Asimismo, el análisis del componente costo/esfuerzo sugiere que una integración acrítica de IA puede incrementar la carga cognitiva de la posedición y tensionar la sostenibilidad del proceso, particularmente cuando se subestima el esfuerzo real requerido para

detectar errores, asegurar consistencia y restaurar estilo (Koponen, 2012; Rico Pérez, 2024; Vieira, 2014). La evidencia disponible sobre esfuerzo cognitivo en posedición y traducción colaborativa humano-máquina respalda que la productividad no siempre se traduce linealmente en menor carga mental o menor esfuerzo de revisión, lo que afecta tanto calidad como condiciones profesionales (Chen, 2025).

El gestor debería actuar como arquitecto del flujo, en el que articularía tecnología, control experto y requisitos del cliente, e incluiría criterios explícitos para tarifación de posedición acorde al esfuerzo real y restricciones claras sobre automatización en dominios críticos (ISO, 2017; Rico Pérez, 2024).

En síntesis, la aplicación del modelo multidimensional muestra que la efectividad de los flujos de trabajo no depende exclusivamente de la tecnología utilizada, sino del equilibrio entre calidad, consistencia terminológica, escalabilidad, costo/esfuerzo, supervisión humana, complejidad temática y adecuación a los requisitos del cliente. Los casos ilustrativos permiten observar que los flujos híbridos, cuando se implementan con gobernanza terminológica y QA en capas, constituyen una opción operativamente robusta en entornos reales, al combinar eficiencia con mecanismos de control ajustables al nivel de riesgo del contenido (ISO, 2017; Strandvik, 2025).

7. Discusión

Esta discusión articula el marco teórico, el modelo multidimensional y los cuatro casos ilustrativos para sintetizar qué condiciones hacen más adecuado cada flujo de trabajo (tradicional, híbrido o centrado en IA) y qué dimensiones deben priorizarse en la toma de decisiones. En los escenarios regulados (jurídico y médico-regulatorio), la evidencia conceptual converge en que el modelo tradicional ofrece el mayor control sobre precisión conceptual y estabilidad terminológica, lo cual es consistente con la literatura sobre variabilidad terminológica y errores en dominios especializados cuando se reduce la supervisión humana (Bowker & Buitrago Ciro, 2019; Koponen, 2016). En cambio, en contextos de alto volumen (e-commerce), el flujo híbrido aparece como la opción más robusta, ya que permite sostener escalabilidad y plazos exigentes sin degradar necesariamente la calidad si se mantiene posedición experta y control

sistemático (Pinnis et al., 2016; Sánchez-Gijón et al., 2019; Hiebl & Gromann, 2023). Por contraste, el uso centrado exclusivamente en IA maximiza velocidad, pero tiende a incrementar la variabilidad en precisión factual y consistencia terminológica, especialmente en contenidos sensibles, lo que hace inviable su adopción sin capas de control (Floridi & Chiriatti, 2020; Qin et al., 2024). Esta comparación no es lineal ni "tecnología vs. tradición": los casos muestran decisiones aparentemente contradictorias, pero operativamente coherentes (p. ej., proyectos con IA que requieren retroceder hacia controles tradicionales), lo que refuerza la idea de que la idoneidad depende del riesgo del dominio y de los requisitos del cliente, no del recurso tecnológico disponible (Antúnez Brizuela, 2019; Fuentes-Pérez & Cano Fernández, 2025).

La aplicación del modelo permite, además, delimitar qué variables explican mejor el desempeño esperado de cada flujo y por qué ciertos problemas se intensifican con el AI-shift. Los casos sostienen que la congruencia terminológica, la intervención humana estratégica y la complejidad temática operan como ejes de control cuando se trabaja con NMT/LLMs, dado que el drift terminológico, las inconsistencias y las salidas plausibles pero inexactas han sido reportadas como riesgos reales en sistemas automáticos, en particular si no existen restricciones terminológicas explícitas o mecanismos robustos de verificación (Massion, 2021; Moslem et al., 2023; Kim et al., 2024; Guerreiro et al., 2023; Xu et al., 2023). En términos operativos, esto se traduce en que la "calidad" no puede tratarse como un atributo único, sino como un constructo multidimensional que requiere aseguramiento en capas (p. ej., QA automatizado + revisión humana + validación terminológica), tal como sugieren marcos normativos y de evaluación de errores (ISO 17100; ISO 18587; MQM; García & Pena, 2021). El caso audiovisual refuerza un límite complementario: aun con outputs fluidos, la IA presenta restricciones cuando la adecuación depende de sincronía, humor, pragmática y referencias culturales, en línea con los límites descritos para automatización en subtitulado (Georgakopoulou, 2019). Así, el aporte central del modelo no es "probar" superioridad de una modalidad, sino ofrecer un mapa de priorización de dimensiones que permite anticipar trade-offs realistas entre escalabilidad, costo/esfuerzo y control experto.

Finalmente, los cuatro casos confirman que el gestor de proyectos es un componente estructural del sistema, ya que su toma de decisiones regula el equilibrio entre eficiencia y riesgo. La literatura ya caracteriza al gestor como diseñador del flujo, mediador entre tecnología y estándares, y responsable de coordinar control de calidad, terminología y expectativas del cliente (Antúnez Brizuela, 2019; Cadwell et al., 2016; Rogl & Risku, 2024). En este marco, los hallazgos analíticos sugieren que la sostenibilidad del proceso depende de políticas explícitas de posedición y revisión (O'Brien, 2021, 2022) y de evitar la automatización total en dominios críticos, donde la supervisión humana sigue siendo indispensable (Läubli et al., 2020). Asimismo, las tensiones asociadas a presión tarifaria y sobrecarga en posedición son coherentes con reportes y estudios sobre precarización cuando se integra TA/IA sin reconocer el esfuerzo real del trabajo (Moorkens, 2017; TAUS, 2023), lo que refuerza la necesidad de criterios de asignación, tarifación y control acordes al riesgo del contenido. En conjunto, el modelo multidimensional permite explicar por qué el flujo híbrido emerge como configuración "óptima" en escenarios frecuentes, sin excluir que, bajo alta sensibilidad conceptual, el retorno a mecanismos tradicionales sea la decisión más responsable: la eficacia no está en la IA por sí misma, sino en cómo se articula con control experto, gobernanza terminológica y QA multicapa.

8. Limitaciones, proyecciones futuras e implicancias profesionales

Este estudio presenta limitaciones propias de un diseño conceptual basado en casos ilustrativos y observación indirecta, por lo que sus aportes deben interpretarse como hallazgos analíticos plausibles más que como evidencia empírica cuantificable: no permite inferencias estadísticas ni medir de forma objetiva la variabilidad asociada a pares lingüísticos, configuraciones específicas de NMT/LLMs, carga cognitiva de posedición o magnitud real del *drift* terminológico. En consecuencia, se requiere investigación futura con datos comparables (corpus, métricas de calidad, registros de QA, análisis longitudinales y observación en entornos productivos) para evaluar empíricamente la interacción entre IA, supervisión humana y terminología crítica. Aun así, el modelo multidimensional ofrece implicancias profesionales claras: confirma que la supervisión humana sigue

siendo indispensable para garantizar precisión conceptual, coherencia terminológica y adecuación cultural, y que la competencia tecnológica y el conocimiento del dominio se vuelven habilidades estratégicas para traductores y poseditores. Para los gestores de proyectos, el modelo refuerza un rol de diseño y gobernanza del flujo (esto es, la definición de reglas, responsabilidades, puntos de control y protocolos de decisión que organizan cómo se traduce, se revisa y se valida un entregable en cada etapa) —selección de modalidad según riesgo y requisitos, QA multicapa, tarifación acorde al esfuerzo real y orientación responsable a clientes—, mientras que para agencias y organizaciones destaca que la sostenibilidad depende de evitar automatización acrítica e implementar capacitación, gobernanza terminológica y control de calidad robusto en entornos híbridos.

9. Conclusiones

Este capítulo aporta al campo de la Gestión de proyectos de traducción en la era de la IA mediante la formulación de un modelo multidimensional que integra variables lingüísticas, operativas y tecnológicas para evaluar la idoneidad de flujos de trabajo tradicionales, híbridos y centrados en IA. El modelo articula siete dimensiones críticas —calidad lingüística, congruencia terminológica, escalabilidad, costo/esfuerzo, intervención humana, complejidad temática y adecuación al cliente— y permite comprender que la eficacia del proceso no depende exclusivamente de la tecnología empleada, sino del equilibrio estratégico entre dichas dimensiones según el dominio y el riesgo del encargo. A partir de casos ilustrativos basados en patrones profesionales, el análisis muestra que los flujos híbridos resultan operativamente robustos en escenarios de alto volumen, mientras que en dominios regulados la supervisión humana experta y la gobernanza terminológica siguen siendo condiciones indispensables para mitigar riesgos como *drift* terminológico, inconsistencias y salidas plausibles pero inexactas. En conjunto, el modelo ofrece una herramienta analítica útil para orientar decisiones de diseño y gobernanza del flujo, y establece una base conceptual para futuras investigaciones empíricas sobre calidad, terminología y gestión del riesgo en entornos mediados por IA.

Referencias

Abed, L. (2025). The impact of AI applications on translation and terminology management: Digital transformation and methodological challenges. *Cahiers de Traduction, 31*(2), 402–415. https://asjp.cerist.dz/en/article/277762

Al-Tarawneh, A. (2025). Optimizing multilingual projects: Exploring project management approaches in translation studies. In A. M. A. M. Al-Sartawi, M. Al-Okaily, A. A. Al-Qudah, & F. Shihadeh (Eds.), *From machine learning to artificial intelligence* (Studies in Systems, Decision and Control, Vol. 572, pp. 1709–1720). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76011-2_128

Al-Tarawneh, A., & Al-Badawi, M. (2025). Exploring the synergy between translation practices and project management in multilingual project environments. In: A. Al-Sartawi & H. Ghura (Eds.), *Artificial intelligence, sustainable technologies, and business innovation: Opportunities and challenges of digital transformation* (Studies in Computational Intelligence, Vol. 1171, pp. 575–585). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-77925-1_50

Antúnez Brizuela, A. M. (2019). *El rol del gestor de proyectos en una empresa de traducción* (Trabajo de fin de máster). Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/handle/10609/91277

Bowker, L. & Buitrago Ciro, J. (2019). Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community. *The Journal of Specialised Translation, 35*, 233–234. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2021.127

Cadwell, P., Castilho, S., O'Brien, S., & Mitchell, L. (2016). Human factors in machine translation and post-editing among institutional translators. *Translation Spaces,* 5(2), 222–243. https://doi.org/10.1075/ts.5.2.04cad

Chen, L. (2025). Examining cognitive load in human-machine collaborative translation: Insights from eye-tracking experiments of Chinese-English translation. *Frontiers in Psychology, 16*, 1570929. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1570929

Das, A. K. (2018). Translation and artificial intelligence: Where are we heading? *International Journal of Translation, 30*(1), 1–26.

Davitti, E. (2025). Technology for hybrid modalities. In: E. Davitti, T. Korybski, & S. Braun (Eds.), *The Routledge handbook of interpreting, technology and AI* (pp. 181–208). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003053248-15

Dinu, G., Mathur, P., Federico, M., & Al-Onaizan, Y. (2019). Training neural machine translation to apply terminology constraints. In: Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (pp. 3063–3068). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/P19-1294

Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines, 30*(4), 681–694. https://doi.org/10.1007/s11023-020-09548-1

Fuentes-Pérez, I., & Cano Fernández, C. (2025). La industria de la traducción y la interpretación más allá de la traducción y la interpretación: Las nuevas profesiones emergentes y el impacto de la tecnología en los nuevos perfiles profesionales. *Sendebar, 36*, 209–234. https://doi.org/10.30827/sendebar.v36.32396

Georgakopoulou, P. (2019). Template Files: The Holy Grail of Subtitling. *Journal of Audiovisual Translation, 2*(2), 137–160. https://doi.org/10.47476/jat.v2i2.84

Guerreiro, N. M., Voita, E., & Martins, A. (2023). Looking for a needle in a haystack: A comprehensive study of hallucinations in neural machine translation. In: A. Vlachos & I. Augenstein (Eds.), *Proceedings of the 17th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 1059–1075). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2023.eacl-main.75

Guerreiro, N. M., Voita, E., & Martins, A. F. T. (2023). Looking for a needle in a haystack: A comprehensive study of hallucinations in neural machine translation (arXiv:2208.05309v2) [cs.CL]. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2208.05309

Hasler, E., de Gispert, A., Iglesias, G., & Byrne, B. (2018). Neural machine translation decoding with terminology constraints. In: Proceedings of the 2018 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 2: Short Papers (pp. 506–512). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/N18-2081

Hiebl, B., & Gromann, D. (2023). Quality in human and machine translation: An interdisciplinary survey. In: *Proceedings of the 24th Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 375–384). European Association for Machine Translation. https://aclanthology.org/2023.eamt-1.37.pdf?utm

International Organization for Standardization. (2017). ISO 18587:2017: Translation services—Post-editing of machine translation output—Requirements. https://www.iso.org/standard/62970.html

Kim, S., Sung, M., Lee, J., Lim, H., & Gimenez Perez, J. F. (2024). Efficient terminology integration for LLM-based translation in specialized domains (arXiv:2410.15690v1) [cs.CL]. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.15690

Koponen, M. (2016). Is machine translation post-editing worth the effort? A survey of research into post-editing and effort. *The Journal of Specialised Translation, 25*, 131–148. http://www.jostrans.org/issue25/art_koponen.pdf

Koponen, M., Aziz, W., Ramos, L., & Specia, L. (2012). Post-editing time as a measure of cognitive effort. In: S. O'Brien, M. Simard, & L. Specia

(Eds.), *Proceedings of the AMTA 2012 Workshop on Post-Editing Technology and Practice* (pp. 11–20). Association for Machine Translation in the Americas. https://aclanthology.org/2012.amta-wptp.2

Krüger, R. (2025). Implementing generative artificial intelligence technologies in language industry workflows: A competence perspective. *Lebende Sprachen, 70*(1), 11–38. https://doi.org/10.1515/les-2025-0016

Läubli, S., Sennrich, R., & Volk, M. (2018). Has machine translation achieved human parity? A case for document-level evaluation. In: *Proceedings of the 2018 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing* (pp. 4791–4796). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/D18-1512

Massion, F. (2021). Terminology in the age of artificial intelligence. *Journal of Translation Studies, 1*(1), 87–108. https://doi.org/10.3726/JTS012021.6

Mohamed, Y. A., Khanan, A., Bashir, M., Mohamed, A. H. H., Adiel, M. A. E., & Elsadig, M. A. (2024). The impact of artificial intelligence on language translation: A review. *IEEE Access, 12*, 25553–25579. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3366802

Moneus, A. M., & Sahari, Y. (2024). Artificial intelligence and human translation: A contrastive study based on legal texts. *Heliyon, 10*(6), e28106. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28106

Moorkens, J. (2017). Under pressure: translation in times of austerity. *Perspectives, 25*(3), 464–477. https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1285331

Moslem, Y., Haque, R., Kelleher, J., & Way, A. (2023, June). Adaptive machine translation with large language models. In: *Proceedings of the 24th Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 227-237). https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.13294

Moslem, Y., Romani, G., Molaei, M., Kelleher, J. D., Haque, R., & Way, A. (2023). Domain terminology integration into machine translation: Leveraging large language models. In: *Proceedings of the Eighth Conference on Machine Translation* (pp. 902–911). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.18653/v1/2023.wmt-1.82

O'Brien, S. (2021). Post-editing. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 5, pp. 177–184). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hts.5.pos3

O'Brien, S. (2022). How to deal with errors in machine translation: post-editing. In: D. Kenny (Ed.), *Machine Translation for Everyone: Empowering Users in the Age of Artificial Intelligence* (pp. 105–120). https://doi.org/10.5281/zenodo.6759982

O'Brien, S., & Mellinger, C. D. (2025). Research methods in translation and interpreting studies. In: C. A. Chapelle, B. Baer & C. Mellinger (Eds.), *The encyclopedia of applied linguistics: Translation and interpreting. Wiley*. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20735

Pinnis, M. (2016). Towards hybrid neural machine translation for English–Latvian. In: I. Skadiņa & R. Rozīte (Eds.), *Proceedings of the 7th International Conference on Human Language Technologies – The Baltic Perspective*

(Baltic HLT 2016) (pp. 84–91). IOS Press. https://doi.org/10.3233/978-1-61499-701-6-84

Pinnis, M., Kalniņš, R., Skadins, R., & Skadiņa, I. (2016). What can we really learn from post-editing? In: *Proceedings of AMTA 2016*, Vol. 2: MT Users' Track (pp. 86–91). The Association for Machine Translation in the Americas. https://aclanthology.org/2016.amta-users.8.pdf

Pinnis, M., Krišlauks, R., Deksne, D., & Miks, T. (2017). Neural machine translation for morphologically rich languages with improved sub-word units and synthetic data. In: K. Ekštein & V. Matoušek (Eds.), *Text, Speech, and Dialogue* (pp. 237–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64206-2_27

Qin, L., Chen, Q., Zhou, Y., Chen, Z., Li, Y., Liao, L., Li, M., Che, W., & Yu, P. S. (2024). A survey of multilingual large language models. *Patterns, 5*(10), Article 101118. https://doi.org/10.1016/j.patter.2024.101118

Rico Pérez, C. (2024). Re-thinking machine translation post-editing guidelines. *The Journal of Specialised Translation, 41*, 26–47. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2024.4696

Risku, H., & Windhager, F. (2015). Extended translation: A sociocognitive research agenda. In M. Ehrensberger-Dow, S. Göpferich, & S. O'Brien (Eds.), *Interdisciplinarity in translation and interpreting process research* (pp. 35–47). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/bct.72.04ris

Risku, H., Milošević, J., & Rogl, R. (2017). Final report of the research project "Extended translation: Socio-cognitive translation processes in the workplace" [Final project report]. *Centre for Translation Studies, University of Vienna.* https://socotrans.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_socotrans/20190522_Summary_ExTra_Final_report.pdf

Risku, H., Milošević, J., & Rogl, R. (2019). Changes in the field of translation project management: Findings of a longitudinal ethnographic study (Working paper). *Centre for Translation Studies, University of Vienna*. https://socotrans.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_socotrans/20190613_Working_Paper_Changes_Risku_Milosevic_Rogl.pdf

Rogl, R., & Risku, H. (2024). Cognitive artefacts and boundary objects: On the changing role of tools in translation project management. In: M. Winters, S. Deane-Cox, & U. Böser (Eds.), *Translation, interpreting and technological change: Innovations in research, practice and training* (pp. 13–36). Bloomsbury Publishing.

Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315760100

Sánchez-Gijón, P., Moorkens, J., & Way, A. (2019). Post-editing neural machine translation versus translation memory segments. *Machine Translation, 33*(1/2), 31–59. http://www.jstor.org/stable/45222461

Shahmerdanova, R. (2025). Artificial intelligence in translation: Challenges and opportunities. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum, 2*(1), 62–70. https://doi.org/10.69760/aghel.02500108

Strandvik, I. (2025). Translation quality and the role of specifications: How standards can help the translation sector today. *Across Languages and Cultures, 26*(S), 5–28. https://doi.org/10.1556/084.2025.01057

Tarawneh, A. (2025). Efficient project management strategies for translation projects: Maximizing quality and timeliness in multilingual content creation. In: A. Al-Sartawi & H. Ghura (Eds.), *Artificial intelligence, sustainable technologies, and business innovation: Opportunities and challenges of digital transformation (Studies in Computational Intelligence, Vol. 1171*, pp. 755–764). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-77925-1_66

TAUS. (2023). *Post-editing trends and pricing in the AI-driven translation industry*. TAUS Report.

Van der Meer, J., & Federmann, C. (2020). *Advances and challenges in neural machine translation: Industry insights.* TAUS Review.

Vieira, L. N. (2014). Indices of cognitive effort in machine translation post-editing. *Machine Translation, 28*(3–4), 187–216. https://doi.org/10.1007/s10590-014-9156-x

Wang, Y., & Jalalian Daghigh, A. (2023). Cognitive effort in human translation and machine translation post-editing processes: A holistic and phased view. FORUM. *Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation, 21*(1), 139–162. https://doi.org/10.1075/forum.22009.wan

Xu, W., Agrawal, S., Briakou, E., Martindale, M. J., & Carpuat, M. (2023). Understanding and detecting hallucinations in neural machine translation via model introspection. *Transactions of the Association for Computational Linguistics, 11*, 546-564. https://doi.org/10.48550/arXiv.2301.07779

Anexos (A-B-C)

Anexo A. Ejemplo ilustrativo de glosario terminológico gobernado para flujos híbridos (TA/IA + posedición)

A.1 Propósito del glosario en entornos híbridos

En proyectos de traducción mediados por traducción automática e inteligencia artificial (TA/IA), un glosario terminológico no funciona únicamente como una lista de equivalencias. En estos entornos, el glosario opera como un mecanismo de gobernanza terminológica, ya que establece qué términos deben utilizarse, cuáles deben evitarse y bajo qué condiciones, con el fin de asegurar consistencia, trazabilidad y cumplimiento de requisitos del cliente a lo largo del flujo (pretraducción, posedición, aseguramiento de calidad y validación final). Por ello, cada entrada puede incorporar metadatos operativos (estado de aprobación, responsable, versión, prioridad, dominio, notas de uso y restricciones), lo que permite integrar el glosario en herramientas CAT y en reglas automatizadas de QA.

Siglas usadas (aclaración breve):
PM = *Project Manager* (gestor/a de proyectos) · **QA** = *Quality Assurance* (aseguramiento de calidad) · **CAT tools** = *Computer-Assisted Translation tools* (herramientas de traducción asistida) · **TA/IA** = traducción automática/inteligencia artificial.

A.2 Glosario ilustrativo (ES → EN) con control terminológico y restricciones operativas
Proyecto: Plataforma de e-commerce (UI + ayuda al usuario)
Locales: ES (rioplatense) → EN (US)
Versión del glosario: v1.0 | **Estado global:** Aprobado para producción
Responsable: PM / Terminología

A.3 Uso operativo del glosario en flujos híbridos (resumen)
1. **Pretraducción (MT/IA):** el glosario guía la terminología preferida.
2. **Posedición:** se corrigen variantes "no usar".
   QA automatizado: reglas detectan incumplimientos terminológicos.
3. **Revisión especializada:** validación en segmentos críticos.
4. **Actualización/versionado:** cambios registrados con responsable, fecha y justificación.

ANEXO B. Ejemplo ilustrativo de glosario técnico-regulatorio (médico/jurídico) gobernado para flujos híbridos (TA/IA + posedición)

B.1 Propósito del glosario en entornos regulados
En proyectos médico-regulatorios y jurídicos, el glosario terminológico opera como un instrumento de control de riesgo. Su función es garantizar consistencia y precisión en términos críticos (p. ej., seguridad del paciente, cumplimiento normativo, validez contractual), evitando sustituciones por sinónimos, paráfrasis o equivalentes no estándares que pueden aparecer en salidas automatizadas.

Siglas usadas (aclaración breve):
SME = *Subject Matter Expert* (especialista del dominio: médico/regulatorio/jurídico) · **IFU** = *Instructions for Use* (instrucciones de uso) · **PMS** = *Post-Market Surveillance* (vigilancia poscomercialización) · **QA** = aseguramiento de calidad · **PM** = gestor/a de proyectos.

B.2 Glosario ilustrativo (ES → EN) con criticidad y reglas de uso
Proyecto: Dispositivo médico + documentación contractual UE/US
Locales: ES (LatAm) → EN (US)
Versión: v1.0 | **Estado:** Aprobado para producción
Responsables: PM + SME médico + asesor legal
Criticidad: Crítico (cumplimiento/seguridad/validez legal) **Mayor** (precisión técnica/consistencia) · **Menor** (preferencia secundaria)

ID	Término fuente (ES)	Equivalente preferido / no usar	Dominio, criticidad y estado	Contexto y regla de uso
001	evento adverso	Preferido: *adverse event*. No usar: *side effect*.	Médico; crítico; aprobado	"Notificar evento adverso". *Side effect* se restringe a fármacos; usar *adverse event*.
002	incidente grave	Preferido: *serious incident*. No usar: *severe incident*.	Regulatorio; crítico; aprobado	"Incidente grave debe reportarse". Evitar *severe*; término estandarizado.
003	contraindicación	Preferido: *contraindication*. No usar: *not recommended*.	Médico; crítico; aprobado	"Contraindicaciones". Paráfrasis ambigua; usar término técnico.
004	advertencia	Preferido: *warning*. No usar: *caution*.	Médico; mayor; aprobado	"Advertencias". *Warning* indica riesgo serio; *caution*, riesgo moderado.
005	precaución	Preferido: *caution*. No usar: *warning*.	Médico; mayor; aprobado	"Precauciones". Mantener distinción *warning/caution*.
006	instrucciones de uso	Preferido: *instructions for use* (IFU). No usar: *user guide*.	Regulatorio; crítico; aprobado	"Consulte las IFU". IFU es obligatorio en documentación regulatoria.
007	manual del usuario	Preferido: *user manual*. No usar: *instructions for use*.	Técnico; mayor; aprobado	"Manual del usuario". No confundir con IFU.
008	marcado CE	Preferido: *CE marking*. No usar: *CE mark*.	Regulatorio; crítico; aprobado	"Con marcado CE". Preferir *CE marking*.
009	evaluación clínica	Preferido: *clinical evaluation*. No usar: *medical evaluation*.	Regulatorio; crítico; aprobado	"Informe de evaluación clínica". Término estándar.
010	vigilancia poscomercialización	Preferido: *post-market surveillance* (PMS). No usar: *after-sales monitoring*.	Regulatorio; crítico; aprobado	"Plan PMS". Evitar paráfrasis; mantener PMS.
011	cumplimiento	Preferido: *compliance*. No usar: *conformity*.	Regulatorio; mayor; aprobado	"Cumplimiento normativo". Usar *compliance* para cumplimiento de normas.
012	auditoría	Preferido: *audit*. No usar: *inspection*.	Legal/QA; mayor; aprobado	"Auditoría interna". *Inspection* se reserva para autoridades/regulador.
013	inspección	Preferido: *inspection*. No usar: *audit*.	Legal/QA; mayor; aprobado	"Inspección del organismo". Mantener distinción.

014	exención de responsabilidad	Preferido: *disclaimer*. No usar: *responsibility exemption*.	Jurídico; crítico; aprobado	"Exención de responsabilidad". Usar término estándar.
015	incumplimiento	Preferido: *breach*. No usar: *noncompliance*.	Jurídico; crítico; aprobado	"Incumplimiento del contrato". En contratos, usar *breach*.
016	rescisión	Preferido: *termination*. No usar: *cancellation*.	Jurídico; mayor; aprobado	"Rescisión del contrato". Preferir *termination*.
017	fuerza mayor	Preferido: *force majeure*. No usar: *act of God*.	Jurídico; mayor; aprobado	"Cláusula de fuerza mayor". Preferir término estándar.

B.3 Metadatos de gobernanza recomendados (por entrada)
Owner: PM (gestor/a)
Validación SME: revisión del especialista del dominio (médico/legal)
Fuente: IFU aprobadas, normativa del cliente, cláusulas modelo, documentación oficial
Criticidad: Crítico / Mayor / Menor
Regla QA: error crítico / mayor / advertencia
Versionado: v1.0, v1.1… + fecha, responsable, justificación

Notas: obligatoriedad, contexto permitido/restringido, variantes prohibidas

Anexo C. Reglas de QA y tratamiento de desviaciones según criticidad terminológica
Este cuadro muestra cómo la gobernanza terminológica se operacionaliza mediante reglas de QA en un flujo híbrido, diferenciando umbrales de tolerancia y responsabilidades según el impacto potencial de cada desviación.

Nivel de criticidad	Definición operativa	Regla de QA (detección)	Acción requerida	Responsable	Criterio de aceptación
Crítico	La desviación puede afectar cumplimiento regulatorio, seguridad o validez contractual	Detección automática + lista "No usar" + verificación manual en segmentos sensibles	*Corrección inmediata obligatoria* + registro de incidencia + revisión del flujo si se repite	PM + SME + revisor senior	0 desviaciones permitidas

Mayor	Afecta precisión y consistencia técnica, sin impacto directo inmediato en compliance	Detección automática + muestreo dirigido + reglas de consistencia	Corrección obligatoria antes de entrega final + nota en QA report	PM + revisor técnico	Desviación tolerable solo si está *justificada y aprobada*
Menor	Preferencia estilística o consistencia secundaria	Alerta QA (advertencia) + revisión superficial	Corrección recomendada si mejora consistencia; no bloquea entrega	Poseditor + PM	Puede aceptarse si no altera significado ni consistencia global

Quinta Sección

ENSEÑANZA DE LENGUAS, INTERCULTURALIDAD Y JUSTICIA SOCIAL

Inglés con Fines Específicos frente al Cambio Climático: Una agenda pedagógica crítica para la alfabetización mediática y la eco-justicia

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

Enrique A. Mundaca
Universidad Católica del Maule
emundaca@ucm.cl

Resumen

Este artículo explora la incorporación del cambio climático (CC) como tópico en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), destacando su potencial para contextualizar el aprendizaje en escenarios reales y promover la reflexión crítica sobre problemáticas globales. Se argumenta que, en el contexto de la Industria 5.0 y la globalización, los cursos de IFE deben trascender la enseñanza instrumental del idioma, integrando competencias lingüísticas con habilidades críticas, digitales y socioambientales. El capítulo analiza el papel de los medios de comunicación en la construcción de la percepción pública del CC y advierte sobre sesgos mediáticos que privilegian narrativas hegemónicas, invisibilizando impactos locales y contribuyendo a la pérdida del conocimiento ecológico tradicional. Desde una perspectiva pedagógica, se propone articular el IFE con enfoques de pedagogía crítica, eco-justicia y ciudadanía global, fomentando la agencia estudiantil y el cuestionamiento de relaciones de poder presentes en los discursos ambientales. Finalmente, se presentan recomendaciones prácticas para la clase de IFE, como el análisis crítico de textos, debates sobre sostenibilidad, creación de campañas y simulaciones profesionales, orientadas a fortalecer la conciencia ecológica y la responsabilidad social. El capítulo concluye que el IFE constituye un espacio estratégico para vincular lenguaje, justicia socioambiental y sostenibilidad, para contribuir a una educación transformadora.

Palabras clave: Cambio Climático; patrimonio eco-cultural; conciencia ecológica; pedagogía crítica; eco-justicia.

1. Introducción

En el contexto actual de globalización y transformación digital, el Inglés con Fines Específicos (en adelante, IFE) se ha consolidado como una herramienta estratégica para responder a las demandas del mundo laboral y académico. Los cursos de IFE no solo buscan desarrollar competencias lingüísticas, sino también promover habilidades críticas y transversales que permitan a los estudiantes desenvolverse en entornos profesionales altamente especializados. En este sentido, la integración de contenidos relevantes y socialmente significativos en los programas y materiales didácticos del IFE se vuelve fundamental al momento de garantizar una formación que trascienda lo meramente instrumental y contribuya a la construcción de ciudadanos globales responsables que puedan participar críticamente en los debates que moldean el futuro de las sociedades.

Uno de los temas que ha adquirido creciente relevancia en la agenda educativa es el Cambio Climático (en adelante, CC), por su impacto no solo en los ecosistemas y la biodiversidad, sino también en las prácticas culturales y socioeconómicas de comunidades en todo el mundo. Es por ello que frecuentemente se pueden encontrar unidades temáticas en libros de inglés (para cursos de IFE y otros; ver Avilés Contreras et al., 2021; Yıldırım & Aytan, 2025) focalizadas en el fenómeno del CC en las cuales se entrega información científica sustentada por trabajos como Weiskopf et al. (2020), Bhatta et al. (2015), Zhao et al. (2022), Garg et al. (2019) y Cassia et al. (2018), entre muchos otros. Estas unidades abordan problemáticas tales como las actividades antropogénicas que generan emisiones de gases de efecto invernadero, los impactos económicos, las transformaciones en los modos de vida, el aumento de las temperaturas, el derretimiento de glaciares y cambios en los patrones de precipitaciones, todo lo cual repercute en la biodiversidad y en prácticas culturales asociadas a esta biodiversidad (Karl & Trenberth, 2003; Revelle & Suess, 1957; Weissbecker, 2011; Dunlap & McCright, 2015).

A pesar de esta preocupación ambiental en los programas de enseñanza de inglés, es necesario reflexionar sobre los siguientes puntos: ¿se aborda el tema del CC como una oportunidad para trascender la inercia instrumentalista de la enseñanza del inglés en contextos profesionales? ¿Cuán frecuentemente reflexionamos sobre los principios epistemológicos y axiológicos que fomentamos como

profesores de inglés con nuestra selección de casos de estudio, formas de abordar la unidad temática de CC y de material auténtico (en inglés, realia)? Sobre este último punto, muchas veces este material proviene de noticias de diarios, las cuales hoy son más fácilmente accesibles a través de sus portales digitales. En este sentido, no cabe duda que los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en la forma en que las sociedades comprenden esta crisis ambiental; sin embargo, a menudo también (re)producen sesgos y desequilibrios informativos que distorsionan el consenso científico (Boykoff & Boykoff, 2007; Schäfer & Schlichting, 2014). Entonces es pertinente preguntarnos: ¿evaluamos críticamente los materiales que usamos para analizar la crisis ambiental en clase? Muy especialmente en el caso del IFE, estas consideraciones y los niveles de profundización que se alcancen en la clase de IFE podrían tener un efecto inmediato en, por ejemplo, tomas de decisión y prácticas corporativas y/o profesionales. Es por ello que, en estos contextos, la reflexión crítica docente con respecto a las prácticas pedagógicas que permean el diálogo sobre la crisis ambiental cobra mayor relevancia.

En este marco, el presente ensayo propone que el IFE puede articular competencias comunicativas profesionales con alfabetización mediática desde la visión de la pedagogía crítica para abordar el CC desde una perspectiva ética, situada y transformadora. Para ello, en las siguientes secciones del capítulo presentaremos alcances teóricos de conceptos y constructos sobre la crisis ambiental necesarios para luego construir nuestro argumento central y proponer perspectivas críticas que puedan aportar en convertir la clase de IFE en un espacio donde se articulen saberes lingüísticos y socioambientales, que potencien la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos de la Industria 5.0 y, al mismo tiempo, asumir un rol activo en la mitigación de los efectos del CC. En nuestras conclusiones, argumentamos que la inclusión de contenidos relacionados con la sostenibilidad y la justicia ambiental en los cursos de IFE no solo responde a las necesidades del mercado laboral global, sino que también contribuye a la construcción de una ética educativa orientada al desarrollo humano y planetario. Por último, ofrecemos algunas recomendaciones prácticas para la clase de IFE.

2. Cambio Climático como fenómeno global

El CC representa uno de los desafíos actuales más grandes para la humanidad ya que afecta muchos aspectos de la vida en el planeta. Sin duda, para enfrentar estos desafíos se requieren respuestas interdisciplinarias y colaborativas, donde la comunicación efectiva en inglés en contextos profesionales se convierte en un recurso clave para la generación de soluciones sostenibles.

También conocido como Calentamiento Global o Cambio Climático Global (Zhao et al., 2022), el CC es una alteración climática inducida por las actividades humanas (Garg et al., 2019). En su conjunto, el CC es causado por la liberación de gases de efecto invernadero a la atmósfera (Cassia et al., 2018), cuya fuente principal es la quema de combustibles fósiles como carbón, petróleo y gas para actividades industriales (Gustavsson et al., 2017). Sumado a esto, los procesos de deforestación, prácticas agrícolas y otros procesos industriales aceleran los procesos de CC (León et al., 2022) incrementando los efectos sobre los ecosistemas. Los primeros indicios de la existencia del CC se han ido registrando desde finales del siglo XIX (Thompson, 2010), con un creciente número de evidencias desde entonces (ej., Revelle & Suess, 1957) y hasta fines del siglo XX (Weissbecker, 2011; Dunlap & McCright, 2015).

En este contexto, el aumento sostenido de dióxido de carbono (CO_2) en la atmósfera ha ido generando transformaciones climáticas profundas, entre las que destacan el incremento de las temperaturas globales, derretimiento acelerado de glaciares y cambios en patrones de precipitaciones. Asimismo, los cambios ambientales asociados al CC han reducido la biodiversidad y desplazado especies, porque afectan la disponibilidad de recursos clave para la agricultura y otras actividades humanas (Muluneh, 2021). En el mar, por ejemplo, los bosques de macroalgas muestran señales de reconfiguración biogeográfica indicando que el CC alteró la diversidad intraespecífica y los rangos de distribución (Assis et al., 2023). En ambientes terrestres, por otra parte, los insectos responden rápidamente a cambios de hábitat y clima, evidenciando cómo variaciones ambientales pueden modificar interacciones planta–insecto (Mundaca, 2012). En este sentido, es importante destacar que, si bien el CC es un fenómeno global, la relevancia de los efectos del mismo varía de acuerdo a la región que habita una persona, es decir, para

algunos puede ser más relevante conversar sobre los impactos del CC en la actividad volcánica, para otros en el derretimiento de glaciares, para otros en la temporalidad de las sequías, y para otros en el blanqueamiento de corales, por nombrar algunos ejemplos.

Ahora bien, según Hansen et al. (2023), el calentamiento provocado por gases de efecto invernadero está asociado a una mayor frecuencia de eventos extremos y esto afecta directamente a las comunidades humanas y sus estilos de vida. Zemp et al. (2019), por ejemplo, demostraron que los glaciares de montaña están perdiendo masa a una velocidad sin precedentes, afectando la disponibilidad de agua en regiones dependientes del deshielo. Es así que, en base a este tipo de hallazgos, Armstrong et al. (2022) evidencian que los impactos acumulativos que afectan ecosistemas y biodiversidad exacerban vulnerabilidades socioambientales y afectan la forma de vida de comunidades. Desarrollaremos este último punto en mayor profundidad en la siguiente sección para establecer su relevancia en la clase de IFE.

3. Relación humano-naturaleza y Cambio Climático

Cambios en la biodiversidad como los recién mencionados afectan la forma en la que los humanos nos relacionamos con los espacios y elementos naturales que nos rodean. Las alteraciones ecosistémicas y la pérdida de biodiversidad conducen a cambios en las prácticas culturales que dependen de estos recursos (Marchant Santiago et al., 2023). Por ejemplo, en comunidades costeras el aumento del nivel del mar y la disminución en la calidad y disponibilidad de agua dulce provoca el desplazamiento de poblaciones hacia el interior (Nicholls et al., 2019). De esta forma, el conocimiento tradicional y las prácticas pesqueras arraigadas en esas culturas locales se ven afectadas por el CC, lo que implica la alteración de actividades de las cuales las comunidades han dependido para su subsistencia durante largos períodos de tiempo (ej., Ojea & Salgueiro-Otero, 2020). Asimismo, en comunidades de zonas rurales el CC tiene un impacto significativo, en particular en pequeños agricultores de países en desarrollo (Dhillon & von Wuehlisch, 2013), que a menudo dependen más de los recursos naturales, y deben abandonar estilos de vida y cambiar tipos de cultivos, entre otros, para adaptarse al impacto del CC (Chowdhury et al., 2022).

De este modo, los cambios en los patrones climáticos (provocados por el CC) inciden directamente en la infraestructura física y en el equipamiento utilizado en prácticas culturales tradicionales. Esto es particularmente relevante para la sociedad global porque puede alterar o limitar la continuidad de estas prácticas, e incluso forzar su abandono (Clement, 2013). La situación descrita trae, como consecuencia, una pérdida progresiva de prácticas y saberes locales, que afecta la identidad cultural de las comunidades que dependen de su entorno natural (ej., Mahany et al., 2011), y contribuyen finalmente a la extinción cultural de saberes ancestrales, prácticas tradicionales e identidades colectivas (Lazzaro-Salazar et al., 2025). La extinción de prácticas eco-culturales e identidades colectivas plantean fuertes implicancias, perjudiciales para las futuras acciones de conservación y sostenibilidad de estas comunidades y para la supervivencia de las culturas rurales (entre otras comunidades), que a menudo también declinan o desaparecen cuando pierden aquellas prácticas sobre las que sustentaban su desarrollo y cotidianeidad (Wiebe et al., 2019).

Los impactos del CC y pérdida de biodiversidad, sobre ecosistemas y prácticas humanas han dejado de ser ajenos a la sociedad contemporánea. De hecho, la familiaridad con los procesos de cambio asociados al CC se ha construido fundamentalmente a través del rol que han asumido los medios de comunicación, los cuales han influido activamente en la alfabetización de la sociedad respecto a las consecuencias del CC (Boykoff & Boykoff, 2007). En este sentido, las figuras 1 y 2 muestran algunas de las noticias sobre los impactos sociales del CC disponibles en línea, que podrían servir como potenciales recursos didácticos de la clase de IFE.



Figura 1
Fuente: The New York Times[1]



Figura 2
Fuente: BBC News Articles[2]

[1]Disponible en: https://archive.nytimes.com/green.blogs.nytimes.com/2011/09/27/climate-change-takes-a-toll-on-cultures/
[2]Disponible en: https://www.bbc.com/news/articles/cy4dgp1p3p1o

4. Medios de comunicación y cambio climático

Ahora bien, examinemos en mayor profundidad el rol de los medios de comunicación en la alfabetización social sobre CC y su relación con la clase de IFE. Como mencionábamos antes, los medios de comunicación cumplen un rol central en la construcción de la percepción pública del CC, influyendo en la forma en que la sociedad comprende sus consecuencias ambientales y sociales. Diversos estudios evidencian que la cobertura mediática de fenómenos asociados al CC contribuye directamente a procesos de sensibilización colectiva frente a fenómenos como, por ejemplo, eventos climáticos extremos, configurando y demarcando tanto el debate público como la toma de conciencia de estos problemas por parte de la sociedad (Feldman et al., 2015; Schäfer & Schlichting, 2014). No obstante, pese a que los medios de comunicación cumplen con esta función informativa, existen, por un lado, dimensiones del CC que reciben una atención mediática limitada y/o sesgada, y, por el otro, vacíos significativos en relación a la visibilización de diversas comunidades alrededor del mundo. Por ejemplo, los medios de comunicación convencionales suelen representar a las comunidades indígenas únicamente como víctimas del CC, centrándose en los impactos negativos (pérdida de territorios, desplazamientos, vulnerabilidad) sin reconocer sus conocimientos tradicionales ni las soluciones que proponen. Esta narrativa limitada invisibiliza su papel activo en la adaptación y la resiliencia climática. De igual modo, las minorías étnicas en zonas urbanas vulnerables enfrentan riesgos climáticos graves, pero su cobertura mediática es escasa y episódica (Alfonseca & Grant, 2022; The Associated Press, 2024). Con respecto al Sur Global, la representación mediática se limita a reportar eventos o situaciones en espacios hegemónicos, por ejemplo, en las capitales, o en algunos parques nacionales y reservas o áreas naturales extensas y conspicuas (como es el caso del Amazonas), invisibilizando experiencias locales, como las de comunidades rurales y localidades de zonas interiores de algunos países, que son muchas veces gravemente afectadas por el CC (Ejaz et al., 2023). Finalmente, regiones como Medio Oriente y África del Norte solo aparecen en la agenda mediática internacional cuando los impactos climáticos se vinculan a crisis políticas de interés para el Norte Global, ignorando

otras consecuencias sociales y culturales a nivel local (Pobrzewska et al., 2025).

A modo de ilustración visual de los temas y contextos usualmente presentes en las noticias en inglés, presentamos las figuras 3-6 a continuación.



Figura 3
Fuente: The Economist[3]

[3]Disponible en: https://www.economist.com/science-and-technology/2025/10/15/global-warming-may-have-volcanic-consequences

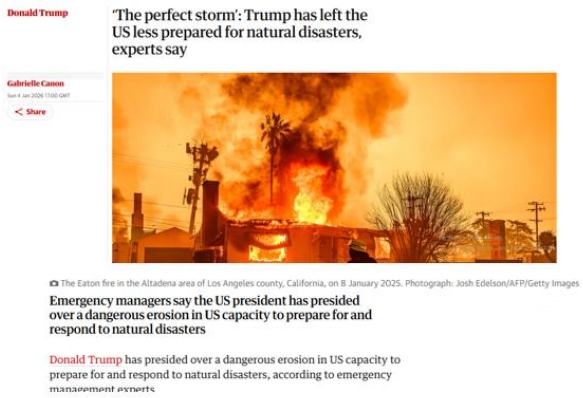


Figura 4
Fuente: The Guardian[4]



Figura 5
Fuente: CNN Climate[5]

[4]Disponible en: https://www.theguardian.com/us-news/2026/jan/04/donald-trump-disaster-response-preparedness
[5]Disponible en: https://edition.cnn.com/2025/12/21/climate/iraqs-oil-water-turkey-intl-latam

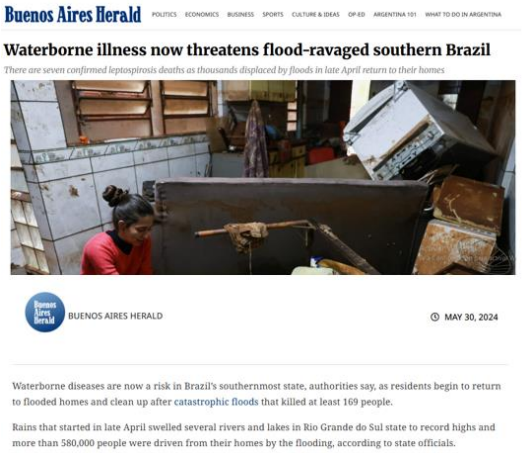


Figura 6
Fuente: Buenos Aires Herald[6]

En este contexto, la escasa visibilización y el sesgo mediático puede contribuir indirectamente a la pérdida del Conocimiento Ecológico Tradicional (CET), entendido como el conjunto de saberes y prácticas históricas vinculadas a la biodiversidad (ej. Millán-Rojas et al., 2016). La falta de información sobre el CET también puede favorecer la sustitución de sistemas tradicionales por modelos productivos homogéneos (Eriksson, 2021), afectando directamente identidades y patrimonios de comunidades rurales, comunidades de minorías y/o vulnerables alrededor del mundo. Este proceso genera un círculo de desvalorización cultural y ambiental que amenaza, entre otros, la sostenibilidad de los sistemas económicos y sociales, y la conservación del patrimonio eco-cultural asociado a estas comunidades (Ávila-Bello et al., 2023; Osman, 2022).

En consideración de lo expuesto, es fundamental para los propósitos de este capítulo señalar que las limitaciones y sesgos de la cobertura mediática en inglés tienen un impacto directo en la clase de IFE, al restringir el tema de CC a visiones, contextos y problemáticas mayormente hegemónicas que guardan poca relación y relevancia con contextos y preocupaciones locales y más cercanas a los estudiantes.

[6]Disponible en: https://buenosairesherald.com/world/latin-america/waterborne-illness-now-threaten-flood-ravaged-southern-brazil

Por ello, postulamos que los materiales disponibles para trabajar en la clase IFE presentan escasas oportunidades de construcción de la conciencia y afectividad ecológica (o ambiental) en los estudiantes de IFE.

En este sentido, diversos autores sostienen que la mitigación efectiva de los efectos del CC requiere no solo alfabetización científica, sino que también el desarrollo de la llamada Conciencia Ecológica que articule dimensiones cognitivas, éticas y emocionales (Kollmuss & Agyeman, 2002; Ojala, 2012). En este contexto, entonces, el aprendizaje sobre el CC (y su análisis) no constituiría un proceso exclusivamente racional, sino que implicaría además un proceso cognitivo-emocional complejo capaz de generar respuestas sociales, tales como acciones colectivas, compromiso y responsabilidad socioambiental.

Como explican Mundaca et al. (2021), la conciencia ecológica constituye la dimensión cognitiva de la relación humano-naturaleza, y se define como el conocimiento y la atención hacia el entorno natural que rodea a las personas. Esta conciencia implica no solo información racional, sino también intuición sobre la complejidad del ambiente, integrando subdimensiones como la comprensión, la apreciación y la percepción de la naturaleza, y del vínculo entre el humano y la naturaleza. La conciencia ecológica se relaciona estrechamente con experiencias directas en entornos naturales, lo que la convierte en un predictor clave de actitudes proambientales. Por su parte, la afectividad ecológica representa la dimensión emocional de la relación humano-naturaleza, y abarca sentimientos y emociones hacia la naturaleza, tales como la empatía, el disfrute y el sentido de conexión.

La interacción entre la dimensión cognitiva y la afectiva es fundamental: una mayor conciencia ecológica potencia la empatía y el vínculo afectivo, favoreciendo conductas orientadas a la conservación y sostenibilidad. En este sentido, comprender la relación entre ambas dimensiones permite diseñar intervenciones educativas para cursos de IFE que integren contenidos que no solo transmitan conocimiento sobre el entorno cercano a los estudiantes, sino que también fomenten emociones y actitudes positivas hacia el ambiente y la naturaleza, potenciando aprendizajes significativos y prácticas sostenibles que promuevan la valorización cultural y ambiental. Para

ello, creemos fundamental que el material seleccionado para estas clases (en el caso de este ensayo, en particular, las noticias de diario seleccionadas) reflejen realidades y preocupaciones más inmediatas y cercanas a los estudiantes (en contraposición a contextos desconocidos, y problemáticas intangibles para ellos), es decir, que las noticias reflejen preocupaciones ambientales reales y contextos conocidos por los estudiantes para que puedan vincularse con ellos cognitiva y afectivamente de modo efectivo.

De este modo, las experiencias educativas mediadas por el aprendizaje del IFE pueden desempeñar un rol clave al fomentar reflexión crítica, expresión de emociones y la construcción de significados en torno a problemáticas socioambientales (Sterling, 2010) si los materiales que se trabajaran en clase representaran problemas, preocupaciones y realidades más situadas y culturalmente relevantes con las que los estudiantes se pudieran más fácilmente vincular desde un punto de vista afectivo para generar una mayor conciencia ecológica.

5. IFE desde la pedagogía crítica para contextos laborales globalizados

Este tipo de decisiones pedagógicas no deberían ser tomadas al azar, sino que deben sustentarse en la literatura sobre, como propondremos aquí, teorías críticas de la educación y el medioambiente. Como se viene evidenciando en los apartados anteriores, estas decisiones pedagógicas se encuentran enmarcadas dentro de las realidades caracterizadas por la híper-digitalización e interconectividad, fenómeno conocido en la sociedad actual como la Industria 5.0 (Caroline et al., 2025). En este contexto, el curso de IFE cumple un fuerte rol estratégico en el fortalecimiento de la alfabetización laboral (en inglés, *workplace literacies*), y tiene una gran oportunidad de desarrollo en lo que respecta a la alfabetización mediática (ej., Gálvez-de-la-Cuesta & Gertruis-Casado, 2025), todo lo cual se alinea con investigaciones que reportan cómo las competencias laborales emergentes demandan la integración de habilidades lingüísticas, digitales y profesionales críticas (Caroline et al., 2025). La clase de IFE entonces se constituye como un espacio propicio para el acceso y análisis de información digital/mediática, la participación en entornos laborales internacionalizados y

culturalmente diversos, y también como un espacio clave para la integración de problemáticas globales como el CC, esto en concordancia con estudios que subrayan la necesidad de formar competencias orientadas a la sostenibilidad y a la resolución de desafíos socioambientales complejos en ambientes laborales (Sposab & Rieckmann, 2024).

Para lograr esas metas, creemos necesario trazar un camino epistemológica y pedagógicamente sólido hacia una educación transformadora, lo que implica concebir el aprendizaje como un proceso social, político y situado. Con esto en mente, sugerimos abordar la selección de temas vinculados al CC, actividades de reflexión (individuales y colectivas) y de materiales didácticos desde la perspectiva epistemológica que emanan de enfoques como la pedagogía crítica (Kellner & Share, 2007) y la pedagogía de la eco-justicia (Delgado-Peña, 2020), puesto que ambas promueven la integración de contenidos orientados a la justicia social y ambiental, y fomentan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento y el cuestionamiento de las relaciones de poder. Desde la pedagogía crítica, la enseñanza del IFE debe reconocer las relaciones de poder contenidas, por ejemplo, en las noticias utilizadas como material didáctico (ej. quién escribe, quién es la audiencia, qué contextos se representan, qué problemáticas se privilegian, etc.), y promover la agencia estudiantil, favoreciendo prácticas dialógicas y negociadas. En este marco, es necesario resaltar que el conocimiento se construye colectivamente mediante la interacción significativa entre docentes y estudiantes en la sala de clase (Wenger, 1998). Ello exige integrar una ética de derechos en la enseñanza del inglés académico y/o profesional, donde los textos, sus orígenes e intereses se analicen en un diálogo que favorezca diversas opiniones sobre el tema. Asimismo, el desarrollo del pensamiento crítico a través de tareas lingüísticas contextualizadas (es decir, de situaciones reales y cercanas a los estudiantes) evidencia el potencial formativo de este enfoque (Wang et al., 2022).

Complementariamente, la pedagogía de la eco-justicia permite articular lengua, justicia socioambiental y sostenibilidad, fortaleciendo una educación crítica frente a los desafíos globales contemporáneos (Jodoin, 2023). Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, competencias

lingüísticas y habilidades de argumentación y liderazgo en inglés, mientras reflexionan sobre las implicancias sociales y ambientales de sus prácticas profesionales, fomentando una conciencia ética y transformadora frente a la crisis climática. En este contexto, el uso de materiales digitales auténticos y situados puede fomentar la revitalización de la conciencia ecológica y potenciar competencias comunicativas vinculadas a la equidad socioambiental, la responsabilidad social y la ciudadanía global crítica capaz de enfrentar los retos socioambientales del siglo XXI (Wang et al., 2022). Sin embargo, es necesario que la selección y uso de este tipo de material considere críticamente los sesgos y limitaciones presentes en la cobertura mediática, tales como la reproducción de estereotipos culturales, desigualdades geográficas y representaciones de género, ya que todas ellas pueden distorsionar el debate científico y la opinión pública sobre el CC (Boykoff & Boykoff, 2007).

Por último, pero no menos importante, cabe mencionar que la visión epistemológica representada en ambos abordajes pedagógicos es muy relevantemente complementaria por lo propuesto por la teoría del Inglés Crítico (Benesch, 2001, 2009). De este modo, mientras el Inglés Crítico promueve la reflexión sobre las relaciones de poder y las ideologías presentes en los discursos profesionales, la pedagogía crítica y de la eco-justicia añade una dimensión ética y ambiental que cuestiona prácticas (profesionales, discursivas) que perpetúan la crisis ecológica. Esta articulación favorece que los estudiantes no solo desarrollen competencias comunicativas en inglés, sino que también construyan discursos críticos orientados a la sostenibilidad y la justicia social, vinculando el uso del idioma con acciones responsables en sus campos profesionales. A través del diseño de clases de IFE a partir de la combinación de estos enfoques, los estudiantes pueden analizar discursos ambientales, cuestionar desigualdades socioecológicas y reflexionar sobre valores ambientales desde una perspectiva ética y situada.

6. Conclusiones y sugerencias para la clase de IFE

La incorporación del CC como tópico en la enseñanza del IFE permite contextualizar el aprendizaje de inglés profesional en escenarios reales y fomentar la reflexión crítica sobre problemáticas globales que afectan la salud ecosistémica y el desarrollo sostenible.

En este marco, el IFE busca atender las particularidades de ámbitos laborales globalizados, a lo que la Industria 5.0 añade complejidad a este panorama, demandando nuevas formas de alfabetización laboral y comunicativa. Por ello, los cursos de IFE deben ir más allá de las competencias lingüísticas, apuntando también a desarrollar habilidades críticas y transversales que permitan a los estudiantes desenvolverse en entornos internacionales y contribuir a la sostenibilidad desde su práctica profesional. En este contexto, el uso de materiales provenientes de medios de comunicación ha ocupado un lugar privilegiado en la didáctica del IFE, especialmente mediante material auténtico como noticias de prensa digital. Al seleccionar y utilizar este material, sin embargo, es necesario analizarlos de forma crítica ya que, si bien pueden contribuir al desarrollo de conciencia ecológica y competencias comunicativas orientadas a la equidad ambiental, la responsabilidad social y la ciudadanía global, la literatura también advierte que su cobertura privilegia eventos extremos y narrativas globales y hegemónicas del Norte Global que frecuentemente invisibilizan los impactos socioculturales y locales del CC. Y esto, a su vez, contribuye a la desvalorización del patrimonio ecocultural y del CET.

Frente a este panorama, proponemos integrar enfoques innovadores de pedagogías críticas, Inglés Crítico y la pedagogía de la eco-justicia para el abordaje del tema de CC en la clase de IFE. De este modo, el IFE se posiciona como un espacio pedagógico estratégico para abordar el CC adoptando una orientación hacia contextos profesionales globalizados que conjugue problemáticas socioambientales reales con el fortalecimiento de competencias lingüísticas, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico. Al articular el IFE con enfoques críticos, se amplía su potencial formativo más allá de la adquisición instrumental del idioma, para promover la reflexión ética, agencia estudiantil y participación activa en debates informados sobre sostenibilidad.

En síntesis, el IFE ofrece un espacio pedagógico fértil para vincular lenguaje, justicia socioambiental y CC, y contribuir a una educación transformadora acorde con los desafíos globales contemporáneos. Para ello, proponemos que la incorporación de enfoques pedagógicos críticos en la clase de IFE puede realizar contribuciones significativas a la promoción de la equidad ambiental, articulando el aprendizaje del

idioma con la formación de ciudadanía global y responsabilidad social.

Para concluir nuestro capítulo, ofrecemos algunas recomendaciones prácticas para la utilización de material digital en la clase de IFE sobre CC desde perspectivas críticas:

1. Proponer actividades de análisis crítico de textos para identificar ideologías y narrativas sobre el CC (ej. sesgos mediáticos, narrativas hegemónicas y omisiones de impactos locales).
2. Incluir preguntas guía que cuestionen relaciones de poder en discursos ambientales (¿Quién habla? ¿Qué voces están ausentes?).
3. Comparar titulares de medios del Norte Global y del Sur Global para analizar diferencias discursivas.
4. Implementar actividades donde los estudiantes evalúen la credibilidad de las fuentes y analicen cómo los medios construyen la percepción del CC.
5. Diseñar debates en inglés sobre soluciones sostenibles en contextos profesionales, fomentando la reflexión ética y la agencia estudiantil, conectando lenguaje con acción social.
6. Fomentar la creación de campañas en inglés que visibilicen impactos locales del CC y valoren el patrimonio ecocultural.
7. Diseñar actividades para la creación de infografías o podcasts en inglés que presenten soluciones locales frente al CC.
8. Proponer actividades de simulación con escenarios laborales globalizados (por ejemplo, reuniones internacionales sobre sostenibilidad) donde los estudiantes deban usar inglés técnico y argumentar desde una perspectiva crítica.
9. Incluir tareas que conecten la práctica profesional con la responsabilidad social y la equidad ambiental, como redactar códigos éticos, o lista de objetivos sostenibles en inglés para empresas sostenibles.

Agradecimientos:
Este trabajo fue financiado en todas sus partes por el proyecto Anillos ANID ATE230028, titulado “Biodiversidad de Costa a Montañas: Un estudio socioambiental de las prácticas (Eco)²-culturales de las comunidades rurales en un escenario de Cambio Climático” (2023-2026).

Referencias

Alfonseca, K., & Grant, T. (2022, 22 julio). Why extreme heat endangers more Black, Hispanic and Indigenous people. ABC News. https://abcnews.go.com/US/extreme-heat-endangers-black-hispanic-indigenous-people/story?id=87119868

Armstrong, W. H., Anderson, L. S., & Anderson, R. S. (2022). Modeling the response of mountain hydrology to climate warming. *Earth Surface Processes and Landforms, 47*(3), 560–578. https://doi.org/10.1002/esp.5284

Assis, J., Alberto, F., Macaya, E. C., Castilho Coelho, N., Faugeron, S., Pearson, G. A., Ladah, L., Reed, D., Raimondi, P., Mansilla, A., Brickle, P., Zuccarello, G., & Serrão, E. A. (2023). Past climate-driven range shifts structuring intraspecific biodiversity levels of the giant kelp (*Macrocystis pyrifera*) at global scales. *Scientific Reports, 13*(1), 12046. https://doi.org/10.1038/s41598-023-38944-7

Ávila-Bello, C. H., Hernández-Romero, Á. H., Vázquez-Luna, D., Lara-Rodríguez, D. A., Martínez Jerónimo, A., Meneses-García, B. N., & Sánchez-Sandoval, X. M. (2023). Design of complex agroecosystems: traditional and formal knowledge to conserve agrobiodiversity in the Santa Marta Mountains, Veracruz, México. *Environment, Development and Sustainability*, 1-33. https://doi.org/10.1007/s10668-023-03002-9

Avilés Contreras, Y., Contreras Moya, A. M., & Nodarse González, N. M. (2021). La educación ambiental a través de tareas para la evaluación de lecturas en idioma inglés. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 344-355.

Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781410600037

Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes, 8*(2), 81-85. https://doi.org/10.10 161j jeap.2008.09 .002

Bhatta, L. D., Aggarwal, S. P., & Gupta, V. K. (2015). Ecosystem services and livelihoods in a changing climate. *Climate and Development, 7*(3), 215–226. https://doi.org/10.1080/21513732.2015.1027793

Boykoff, M. T., & Boykoff, J. M. (2007). Climate change and journalistic norms: A case-study of U.S. mass-media coverage. *Geoforum, 38*(6), 1190–1204. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2007.01.008

Caroline, A., Coun, M. J. H., Gunawan, A., & Stoffers, J. (2025). A systematic literature review on digital literacy, employability, and innovative work behavior: emphasizing the contextual approaches in HRM research. *Frontiers in Psychology, 15*, 1448555. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1448555

Cassia, R., Nocioni, M., Correa-Aragunde, N., & Lamattina, L. (2018). Climate change and the impact of greenhouse gasses: CO2 and NO, friends and

foes of plant oxidative stress. *Frontiers in Plant Science, 9*, 273. https://doi.org/10.3389/fpls.2018.00273

Chowdhury, M. A., Hasan, M. K., & Islam, S. L. U. (2022). Climate change adaptation in Bangladesh: Current practices, challenges and the way forward. *The Journal of Climate Change and Health, 6*, 100108. https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100108

Clement, A. R. (2013). Vulnerability of fisheries livelihood in the coastal area of the Niger delta region of Nigeria. *World Journal of Fish and Marine Sciences, 5*(2), 152-158. https://doi.org/10.5829/idosi.wjfms.2013.05.02.7211

Delgado-Peña, J. J. (2020). Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. *Espacio, Tiempo y Forma*, (13), 305-309. https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.28003

Dhillon, R. S., & von Wuehlisch, G. (2013). Mitigation of global warming through renewable biomass. *Biomass and Bioenergy, 48*, 75-89. https://doi.org/10.1016/j.biombioe.2012.11.005

Dunlap, R. E., & McCright, A. M. (2015). Challenging climate change. En Riley E. Dunlap & Robert J. Brulle (Eds.), *Climate change and society: Sociological perspectives* (pp. 300-332). Oxford University Press. https://doi.org/10.1177/0268580916687464a

Ejaz, W., Mukherjee, M., & Fletcher, R. (2023, 14 noviembre). Climate change and news audiences report 2023: Analysis of news use and attitudes in eight countries. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/climate-change-and-news-audiences-report2023-analysis-news-use-and-attitudes-eight-countries

Eriksson, O. (2021). The importance of traditional agricultural landscapes for preventing species extinctions. *Biodiversity and Conservation, 30*(5), 1341–1357. https://doi.org/10.1007/s10531-021-02145-3

Feldman, L., Hart, P. S., & Milosevic, T. (2015). Polarizing news? Representations of threat and efficacy in leading U.S. newspapers' coverage of climate change. *Public Opinion Quarterly, 79*(3), 579-602. https://doi.org/10.1093/poq/nfv023

Gálvez-de-la-Cuesta, M. D. C., & Gertruis-Casado, M. D. C. (2025). Contenidos y narrativas de los ecoinfluencers: aproximación a su potencial como agente de mejora en los procesos de alfabetización mediática e informacional. https://doi.org/https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2025.i30.03

Garg, V., Nikam, B. R., Thakur, P. K., Aggarwal, S. P., Gupta, P. K., & Srivastav, S. K. (2019). Human induced land use land cover change and its impact on hydrology. *HydroResearch, 1*, 48-56. https://doi.org/10.1016/j.hydres.2019.06.001

Gustavsson, L., Haus, S., Lundblad, M., Lundström, A., Ortiz, C. A., Sathre, R., ... & Wikberg, P. E. (2017). Climate change effects of forestry and substitution of carbon-intensive materials and fossil fuels. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 67*, 612-624. https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.09.056

Hansen, J., Sato, M., & Ruedy, R. (2023). Global warming in the pIFEline. *Oxford Open Climate Change, 3*(1), kgad008. https://doi.org/10.1093/oxfclm/kgad008

Jodoin, S. (2023). Education for sustainable development in the post-pandemic era: Reimagining higher education. *Sustainability, 15*(3), 2156. https://doi.org/10.3390/su15032156

Karl, T. R., & Trenberth, K. E. (2003). Modern global climate change. *Science, 302*(5651), 1719-1723. https://doi.org/10.1126/science.1090228

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education, 5*(1), 59–69. https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Human Ecology Review, 8*(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Lazzaro-Salazar, M., Arenas, S., Mundaca, E. A., Saracini, C., Zayts, O., & Lucero, B. (2025). Perceptions of Nature in Cordillera and Urban Settings in Cultural Transitions of Colla Communities From Northern Chile. *SAGE Open, 15*(2), 21582440251341066. https://doi.org/10.1177/215824402513410

León, M., Cornejo, G., Calderón, M., González-Carrión, E. & Flórez, H. (2022). Effect of Deforestation on Climate Change: A Co-Integration and Causality Approach with Time Series. *Sustainability, 14*(18), 11303. https://doi.org/10.3390/su141811303

Mahany, M., Kuartei, S., & Marumoto, P. (2011). (A77) Public Health Consequences of Climate Change in the Republic of Palau: A Photojournalism Project. *Prehospital and Disaster Medicine, 26*(S1), s27. https://doi.org/10.1017/S1049023X1100094X

Marchant Santiago, C., Olivares, F., Caviedes, J., Santana, F., Monterrubio-Solís, C., & Ibarra, J. T. (2023). Agrobiodiversity in mountain territories: family farming and the challenges of social environmental changes. En Fausto Sarmiento (Ed.), *Montology Palimpsest: A Primer of MountainGeographies* (pp. 313-331). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13298-8_18

Millán-Rojas, L., Arteaga-Reyes, T. T., Moctezuma-Pérez, S., Velasco-Orozco, J. J., & Arzate-Salvador, J. C. (2016). Conocimiento ecológico tradicional de la biodiversidad de bosques en una comunidad matlatzinca, México. *Ambiente y Desarrollo, 20*(38), 111–124. https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd20-38.cetb

Muluneh, M. G. (2021). Impact of climate change on biodiversity and food security: A global perspective—A review article. *Agriculture & Food Security, 10*, 36. https://doi.org/10.1186/s40066-021-00318-5

Mundaca, E. A. (2012). *Habitat structure, resources and natural enemies: Their influence on population fluctuations of the kowhai moth Uresiphita polygonalis maorialis* (Tesis doctoral, Victoria University of Wellington).

Mundaca, E. A., Lazzaro-Salazar, M., Pujol-Cols, L., & Muñoz-Quezada, M. T. (2021). The Emotional and Cognitive scale of the human–nature relationship (ECS-HNR). *Sage Open, 11*(1), 21582440211004142. https://doi.org/10.1177/21582440211004142

Nicholls, C. I., & Altieri, M. A. (2019). Bases agroecológicas para la adaptación de la agricultura al cambio climático. *Cuadernos de Investigación UNED, 11*(1), 55-61. https://doi.org/10.22458/urj.v11i1.2322

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Global Environmental Change, 22*(3), 625–635. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.11.005

Salgueiro-Otero, D., & Ojea, E. (2020). A better understanding of social-ecological systems is needed for adapting fisheries to climate change. *Marine Policy, 122*, 104123. https://doi.org/10.1016/j.marpol.2020.104123

Osman, A. (2022). Empirical measure of cultural sustainability. *Applied Geography, 145*, 102745. https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2022.102745

Pobrzewska, M., Al-Anis, I., & Mustafa, M. (2025, septiembre 16). Middle Eastern countries are among the most exposed to climate change – so why is media coverage so low there? The Conversation. https://theconversation.com/middle-eastern-countries-are-among-the-most-exposed-to-climatechange-so-why-is-media-coverage-so-low-there-262757

Revelle, R., & Suess, H. E. (1957). Carbon dioxide exchange between atmosphere and ocean and the question of an increase of atmospheric CO2 during the past decades. *Tellus, 9*(1), 18-27. https://doi.org/10.1111/j.2153-3490.1957.tb01849.x

Schäfer, M. S., & Schlichting, I. (2014). Media representations of climate change: A meta-analysis of the research field. *Environmental Communication, 8*(2), 142–160. https://doi.org/10.1080/17524032.2014.914050

Sposab, K., & Rieckmann, M. (2024). Development of sustainability competencies in secondary school education: A scoping literature review. *Sustainability, 16*(23), 10228. https://doi.org/10.3390/su162310228

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? *Environmental Education Research, 16*(5–6), 511–528. https://doi.org/10.1080/13504620903467069

The Associated Press. (2024, 8 julio). Discriminatory past shapes heat waves in minority and low-income neighborhoods. NBC News. https://www.nbcnews.com/news/nbcblk/discriminatory-shapes-heat-waves-minority-low-income-neighborhoods-rcna160723

Wang, Y., Chen, Y., & Zhang, L. J. (2022). Promoting critical thinking through task-based language teaching: A mixed-methods study. *System, 105*, 102716. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102716

Weiskopf, S. R., Belnap, J., Boulton, A. J., & Cary, G. J. (2020). Climate change impacts on biodiversity, ecosystems, and ecosystem services. *Science of the Total Environment, 737*, 139536. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139536

Weissbecker, I. (Ed.). (2011). *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9742-5_1

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wiebe, K., Robinson, S., & Cattaneo, A. (2019). Climate change, agriculture and food security: impacts and the potential for adaptation and mitigation. *Sustainable Food and Agriculture*, 55-74. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812134-4.00004-2

Yıldırım, M., & Aytan, T. (2025). Greening Language Learning Pathways: Three Sustainable Practices Using the STAR Framework. *Sustainability, 17*(5), 2046. https://doi.org/10.3390/su17052046

Zemp, M., Huss, M., Thibert, E., et al. (2019). Global glacier mass changes and their contributions to sea level rise from 1961 to 2016. *Nature, 568*, 382–386. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1071-0

Zhao, Q., Yu, P., Mahendran, R., Huang, W., Gao, Y., Yang, Z., ... & Guo, Y. (2022). Global climate change and human health: Pathways and possible solutions. *Eco-Environment & Health, 1*(2), 53-62. https://doi.org/10.1016/j.eehl.2022.04.004

Los traductores-docentes: la enseñanza del inglés como catalizadora de la interculturalidad para la equidad

María Remedios Fernández Ruiz
Universidad de Málaga
fernandezruiz@uma.es

Resumen

Esta investigación revela la predisposición del alumnado de Traducción e Interpretación a actuar como agente de cambio para construir una sociedad más equitativa y justa. Dado que un elevado número de estudiantes de este grado optan por la enseñanza secundaria como salida profesional (Botella Tejera, 2018), pretendemos evaluar, mediante un cuestionario diseñado *ad hoc*, si están comprometidos con el valor añadido que aportarían, en tanto en cuanto mediadores culturales, en su futura carrera profesional. Los resultados muestran un grado de interés y responsabilidad ética mejorable e invita a incidir en la adquisición de esta sensibilización en los años de formación del grado y del máster del profesorado, ya que estos docentes en potencia jugarán un papel crucial en la consecución de los ODS propuestos para el Horizonte 2030, en especial en la reducción de desigualdades (ODS 10) y la promoción de la paz, la justicia y las instituciones sólidas (ODS 16).

Palabras clave: Formación del profesorado; traductores; equidad; diversidad; didáctica.

1. Introducción

1.1. Expectativa y realidad de la Traducción e Interpretación

Desde que tras la Segunda Guerra Mundial se crearán en Europa los primeros centros de formación de traductores e intérpretes, la profesión no ha hecho más que expandirse y ganar prestigio (Schäffner, 2020). En España surge la diplomatura en estos estudios de la mano de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de la Universidad Autónoma de Barcelona (1972), de la Escuela

Universitaria de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Granada (1979) y de la Escuela Universitaria de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (1988). En la década de los noventa se convertiría en licenciatura y actualmente se puede cursar el grado en Traducción e Interpretación (de ahora en adelante, TeI) en España en 28 universidades, 17 públicas y 11 privadas.

El mayor atractivo de este programa de grado —a menudo visto en contraposición a las Filologías, a las que suelen vincular a la docencia como salida profesional (Gregorio Cano, 2023:121)— es estudiar idiomas de una manera aplicada (Kelly, 2005:50). Se asocia a esta formación una promesa de movilidad, de interacciones sociales, de dinamismo y de aprendizaje de más lenguas. La investigación sobre motivaciones para elegir este título de grado realizada por Arrés López y Calvo Encinas (2009) coloca en primer lugar el conocer "gente de otros países" (95,4 %), seguido de posibilidades de viajar (84,2 %), contar con buenas salidas profesionales (86,2 %) u obtener una buena remuneración (55,8 %).

En efecto, los egresados de TeI se encuentran con un mercado laboral diverso y heterogéneo. Y, pese a que Arrés López y Calvo Encinas (2009) detectaban en los estudiantes un cierto rechazo por la docencia como salida profesional, en muchas ocasiones han buscado la estabilidad financiera en la docencia de lenguas extranjeras (Gallego Hernández et al., 2014). En el estudio de Botella Tejera (2018:86-87), realizado a egresados del grado en Traducción e Interpretación (n=100), sobre el perfil del traductor como docente de Español como Lengua Extranjera (de ahora en adelante, ELE), revela que perciben como estrategias distintivas de su metodología en el aula: "la capacidad de análisis contrastivo entre lenguas y su aplicación a la enseñanza de ELE", "el dominio de la competencia intercultural adquirida durante sus estudios en Traducción e Interpretación" y "el conocimiento de técnicas de traducción".

En la actualidad, con vistas a corto y medio plazo, la Inteligencia Artificial va a redefinir la profesión de traductores e intérpretes, por lo que su inserción en el mercado laboral se antoja aún más incierta. Sería interesante valorar, en un futuro, próximo, si un porcentaje mayor de egresados opta por la docencia, y su inapelable valor

añadido que supone el factor humano, en aras de obtener una mayor estabilidad económica.

1.2. La competencia intercultural en la formación de traductores

Los estudiantes de TeI, como hemos visto, acceden al grado con unas mayores expectativas de interacción en contextos interculturales —especialmente en interpretación en sus diferentes modalidades: consecutiva, simultánea, bilateral, a distancia o de acompañamiento, entre otras— que a los estudiantes y egresados, por ejemplo, del grado en Estudios Ingleses.

De hecho, dicha competencia intercultural se recoge en toda la jerarquía normativa relativa al grado en TeI. A las competencias genéricas y específicas que establecen el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre y el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que regulan la enseñanza universitaria española, se suman las cinco competencias básicas que debe establecer el grado en TeI en territorio nacional, siendo la tercera:

> Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, normalmente dentro de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética (Cifuentes, 2017: 200-201).

Recuerda Cifuentes (2017:201-202) que el "Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación" (s.f.) también recoge once competencias transversales que debe adquirir el estudiante de TeI. La segunda de ellas es, precisamente, "Conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras". En la línea del Libro Blanco de la ANECA, la Dirección General de Traducción de la Comisión Europea conformó en 2007 un grupo de expertos para replantear las competencias que requieren los traductores y colocaron en tercera posición a la competencia intercultural. Asimismo, el conocido modelo de siete competencias de Kelly (2002, 2019) señala la "competencia cultural e intercultural" como segunda competencia.

Curiosamente, pese a la preeminencia que adquiere esta competencia en los requerimientos elaborados por expertos, los estudiantes no le conceden la misma importancia. En la encuesta que lleva a cabo Cifuentes, tanto a profesorado como a alumnado

egresado, en la que eligen y ordenan las diez competencias que consideran más importantes para un traductor, se aprecia curiosamente que la CG4 "Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales en la práctica profesional" ni siquiera aparece en el decálogo elegido por los egresados, quienes la relegan a la posición decimonovena, y priorizan, en cambio, conocimientos más técnicos. El profesorado, por su parte, la posiciona como la tercera en su orden de prioridad (Cifuentes, 2017:206-207).

1.3. El Horizonte 2030 y el compromiso ético

El alumnado del grado en Traducción e Interpretación suele caracterizarse por una marcada disposición a viajar y a desenvolverse en entornos multiculturales. En este sentido, el estudio llevado a cabo por Gregorio Cano (2018) con estudiantes de Traducción e Interpretación de cinco universidades —Universidad de Granada, Universitat Jaume I, Universidad Pontificia de Comillas, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Salamanca— refleja que el 73% del alumnado de primer año ya había realizado una estancia en el extranjero, porcentaje que ascendía al 93,6% entre los estudiantes de cuarto año.

A partir de estas experiencias del alumnado, se puede inferir que están desarrollando una competencia intercultural sólida que debería desembocar en un compromiso ético que confluye con la equidad social y los objetivos del Horizonte 2030, tales como la reducción de desigualdades (ODS 10) y la promoción de la paz, la justicia (ODS 16). No obstante, se trata de un alumnado heterogéneo y, por tanto, también emergen algunos pensamientos y opiniones más elitistas que, en ocasiones, conciben la competencia intercultural desde una perspectiva cosmopolita, con oposiciones binarias, tal vez, herederas del proceso de colonización y de épocas imperialistas.

En este sentido, conviene no confundir la mera interacción social con un verdadero compromiso social, aquello que Segovia (2008) condensaba en términos de "solidaridad y [...] usos sociales de la traducción". En gran parte de las profesiones existe un segmento con una mayor predisposición hacia la justicia y la equidad de manera manifiesta. En el caso de traductores e intérpretes, encontramos claros ejemplos en España en Traductores sen Fronteiras, ONG fundada en

1995 por traductores e intérpretes de la Universidad de Vigo, o ECOS, Traductores e intérpretes por la solidaridad, iniciativa que surge en 1998 en la Universidad de Granada; y, a nivel internacional, en International Conference Volunteers, que trabaja exclusivamente con ONG desde 1997, o Babels, creada en 2002 con motivo del Foro Social Europeo de Florencia o (De Manuel et al., 2004). A ello, se suma el apoyo lingüístico que suele ofrecerse en otras organizaciones que trabajan con inmigrantes o refugiados como Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Asociación Comisión Católica Española de Migración (ACCEM, Organización para el desarrollo social) o Málaga Acoge, en las que, a menudo, colaboran traductores e intérpretes.

Estas iniciativas se plantean como una opción muy sólida para avanzar en la línea trazada por la Agenda 2030 y por el Programa Marco de Investigación e Innovación (I+I) de la Unión Europea para el período 2021-2027. Sus líneas de actuación convergen con varios de los ODS, en particular, con el 10, orientado a la reducción de desigualdades, ya que la imposibilidad de comunicarse en condiciones de igualdad supone una desventaja evidente para ciertos colectivos, y con el ODS 16, centrado en la promoción de la paz, la justicia y el fortalecimiento de instituciones sólidas.

No obstante, no es indispensable participar en estas iniciativas para contribuir al cambio social. Desde ECOS se insiste en que el concepto 'formar traductores e intérpretes para el mercado' debe ceder el paso al de 'formar profesionales para la sociedad' (De Manuel et al., 2004), en la medida en que el vínculo entre lenguaje e ideología resulta indisoluble. Desde esta perspectiva, el activismo en traducción, así como la relación traducción y poder, ha sido ampliamente desarrollado en diversos ámbitos, entre ellos el género (Castro, 2010) y la política (Hatim & Mason, 1995; Baker, 2018). En esta línea, algunas de las propuestas de De Manuel et al. (2004:71) invitan a revertir, o al menos problematizar, cuestionar y reflexionar críticamente sobre los discursos dominantes:

> La formación debería incluir una mayor diversidad de géneros textuales, de enfoques ideológicos, de acentos en el caso de la interpretación (poniendo mayor énfasis en los procedentes de países que fueron colonizados o los de personas que usan las lenguas de las que fueron potencias colonizadoras como segundo idioma

para comunicarse en acontecimientos internacionales), de situaciones comunicativas, etc.

No debe olvidarse que, además de formarse como traductores, estos estudiantes se preparan también como mediadores interlingüísticos e interculturales, por lo que su labor tendrá un impacto en los contextos en los que desarrollen su profesión, ya sea en el ámbito oral, escrito o, en el caso de quienes orienten su trayectoria hacia la docencia, en el aula.

Fernández Ruiz (2024) analizó la presencia de contenidos relacionados con países de la esfera anglófona —exceptuando el Reino Unido y los Estados Unidos— en las guías docentes de las asignaturas de lengua y cultura de los grados en TeI de cuatro universidades: la Universidad de Córdoba, la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga y la Universidad Pablo de Olavide. Para ello, se examinó si dichos contenidos estaban ausentes, si su inclusión era ambigua, si se mencionaban de manera marginal o si eran incorporado de manera expresa (véase Figura 1).

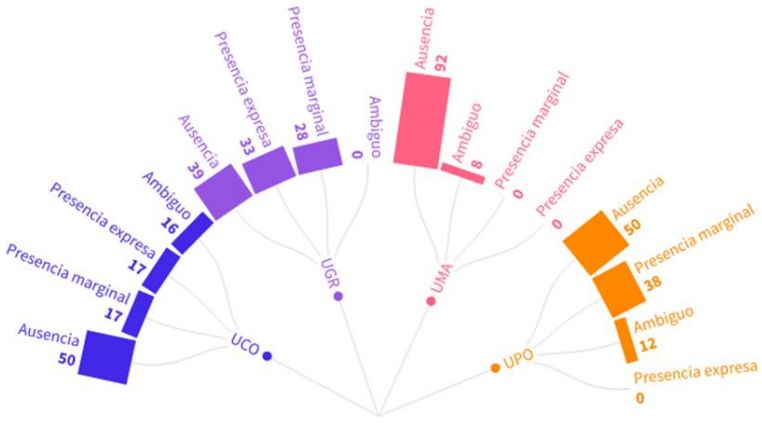


Figura 1: Presencia y ausencia de contenidos curriculares sobre países anglófonos en las guías docentes de asignaturas de lengua y cultura en TeI. Fuente: Elaboración propia.

Los resultados revelan un amplio margen de mejora en estos grados, en consonancia con las propuestas mencionadas de De Manuel et al. (2004) sobre la necesidad de incorporar una mayor representatividad de acentos y realidades que concienticen al estudiantado de TeI de su propia agencia como mediador intercultural. En este marco, el presente estudio pretende indagar, a través de las expectativas, percepciones e intereses de los estudiantes de TeI, en el grado de conciencia social que podría proyectarse posteriormente en su eventual labor docente.

2. Diseño y método

En este estudio se propone examinar, en primer lugar, la inclinación del alumnado de Traducción e Interpretación hacia la docencia; en segundo lugar, el tipo de contacto que dicho alumnado mantiene con la competencia intercultural a lo largo de su formación de grado; y, en tercer lugar, su interés y compromiso con cuestiones éticas de aplicación en su futura práctica profesional.

Para ello, se llevará a cabo un análisis exploratorio de carácter descriptivo partiendo de un cuestionario diseñado *ad hoc*. El procedimiento de muestreo utilizado será probabilístico de conglomerados en dos fases. En la primera, los conglomerados estarán constituidos por los cursos en los que se administre el cuestionario, aunque debe tenerse en cuenta que las experiencias compartidas en el aula podrían presentar ciertas similitudes entre sus integrantes y, en consecuencia, introducir algún sesgo en los resultados. En la segunda fase, dado que no todos los integrantes de los grupos completarán el cuestionario, la selección de participantes se aproximará a un muestreo aleatorio simple.

3. Trabajo de campo y análisis de datos

La administración del cuestionario y, por ende, la recolección de datos se llevó a cabo en mayo de 2023 con grupos de estudiantes de segundo, tercer y cuarto curso del programa de grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. La Tabla 1 de contingencia que se presenta a continuación muestra la distribución de la muestra (n=43), que comprende un 83,72 % (n=36) de alumnas y un 16,27 % (n=7) de alumnos. Esta proporción puede considerarse representativa, ya que refleja de manera muy cercana la distribución

por sexo registrada en el estudio realizado por la ANETI (Asociación Nacional de Empresas de Traducción e Interpretación) en 2020, basado en datos de la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Vigo, según el cual el 82,80 % del estudiantado del grado en Traducción e Interpretación está compuesto por mujeres y el 17,20 % por hombres.

En cuanto a los cursos en los que se ha administrado la encuesta, se optó por excluir al alumnado del primer curso con el fin de garantizar un grado mínimo de conocimiento de la titulación que le permitiera sopesar con mayor criterio las salidas profesionales que pudiera considerar más atractivas. Por ello, la muestra quedó compuesta por un 55,81% (n=24) de alumnado de segundo curso, un 34,88% (n=15) de tercer curso y un 9,30% (n=4) de cuarto curso.

		Género de los informantes		
		Femenino	Masculino	Total
2.º curso	Recuento	20	4	24
	% del total	46,51 %	9,30 %	55,81 %
3.er curso	Recuento	13	2	15
	% del total	30,23 %	4,65 %	34,88 %
4.º curso	Recuento	3	1	4
	% del total	6,97 %	2,32 %	9,30 %
Total	Recuento	36	7	43
	% del total	83,72 %	16,27 %	100 %

Tabla 1: Distribución de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

La administración en línea de los cuestionarios permitió reducir el problema de la "no respuesta". En cuanto al diseño del instrumento, se incluyeron preguntas abiertas, de clasificación, cerradas y cerradas basadas en una escala Likert de cinco puntos.

El cuestionario está compuesto de cinco bloques temáticos y un total de 24 ítems distribuidos de la siguiente manera:

1. Seis ítems destinados a recabar datos de identificación.

2. Tres ítems orientados a conocer la percepción del grado y las expectativas del alumnado.
3. Tres ítems centrados en la formación que ofrece la titulación en relación con los países que conforman la esfera anglófona.
4. Cinco ítems sobre el rol del traductor como mediador cultural.
5. Siete ítems vinculados con la formación en variación lingüística y estudios poscoloniales.

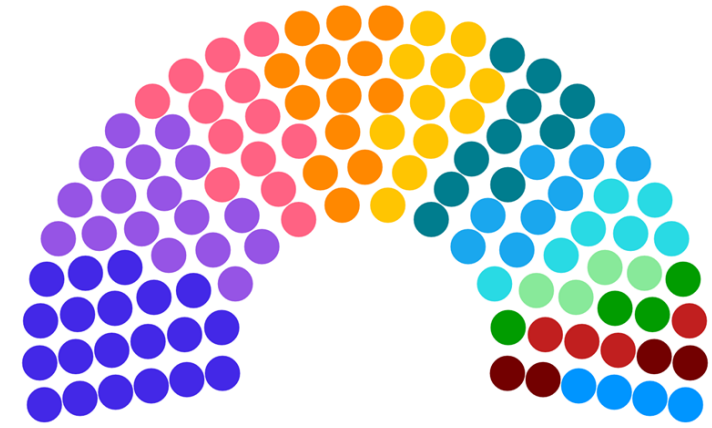
En este estudio se presentarán y analizarán resultados correspondientes a los bloques dos (expectativas de salidas profesionales), tres (grado de interés en los contenidos de países anglófonos no hegemónicos) y cuatro (valoración de vías de adquisición de la competencia intercultural, valoración deontológica del compromiso ético).

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos y el análisis derivado de ellos. Con fines expositivos, se organizan en tres apartados: las expectativas de inserción en el mercado laboral, el interés por el desarrollo de la competencia intercultural a través de contenidos de países de la esfera anglófona y, por último, la valoración de las vías de adquisición de dicha competencia.

4.1. Expectativas de inserción en el mercado laboral

Se consultó al alumnado, mediante una pregunta de elección múltiple, acerca de sus preferencias de inserción en el mercado laboral. Los resultados se presentan en la Figura 2.



Expectativa salida profesional	Estudiantes
Traducción subordinada (audiovisual, videojuegos, publicidad...)	20
Traducción literaria	17
Enseñanza secundaria	13
Traducción jurídica/económica	13
Traducción científico-técnica	11
Relaciones internacionales	10
Turismo	9
Enseñanza universitaria	7
Investigación	4
Interpretación consecutiva	4
Interpretación bilateral	4
Interpretación simultánea	4
Otros	4

Figura 2: Preferencias del alumnado sobre salidas profesionales. Fuente: Elaboración propia.

Se observa una clara predilección por la traducción subordinada y la traducción literaria, ámbitos que suelen gozar de mayor prestigio social, una presencia más visible en los medios y una asociación más inmediata con la concepción tradicional de la labor traductora. Sin embargo, un 30,23% de los informantes se plantea la posibilidad de desempeñarse como docente de enseñanza secundaria, mientras que un 16,27% manifiesta interés por la enseñanza universitaria. La enseñanza secundaria se posiciona así por delante no solo de otras salidas profesionales alternativas, como las relaciones internacionales (23,25 %) o el turismo (20,93 %), sino también, curiosamente, de actividades inherentes al grado, como las tres modalidades de interpretación que suelen cursar: interpretación consecutiva (9,3 %), bilateral (9,3 %) y simultánea (9,3 %).

4.2. Interés por el desarrollo de la competencia intercultural a través de contenidos de países de la esfera anglófona

Para indagar el interés del alumnado, el cuestionario incluyó una pregunta cerrada basada en una escala de Likert de cinco puntos. En ella, se consultó a los informantes sobre su grado de interés (Figura 3) por los contenidos lingüísticos y culturales relativos a países de habla inglesa que mostraran la panorámica mundial real, más allá de los patrones hegemónicos.

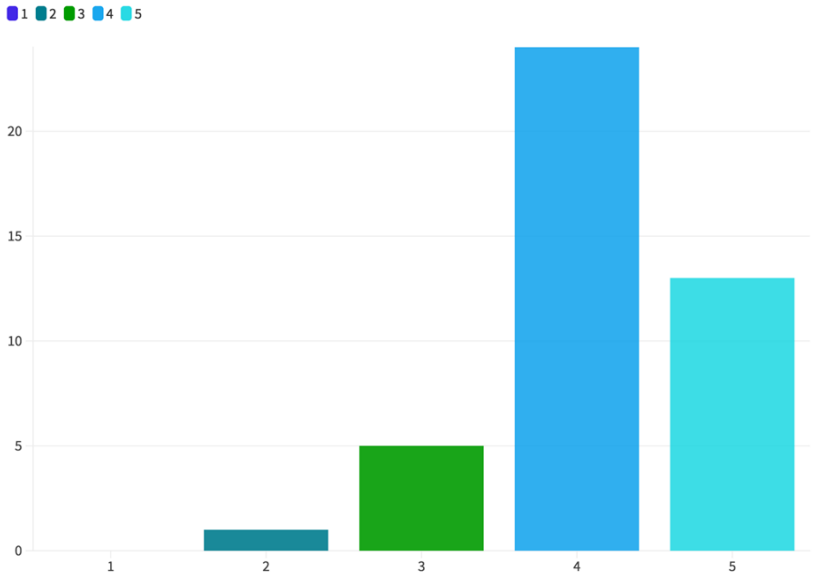


Figura 3: Interés del alumnado por contenidos relacionados con todos los países de la esfera anglófona. Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto que la amplia mayoría otorga valor a estos contenidos, solo aproximadamente un tercio de los informantes (30,23 %) los considera esenciales, lo que denota un grado más alto de sensibilidad hacia cuestiones de equidad, justicia social y reparación histórica.

4.3. Valoración de las vías de adquisición de la competencia intercultural

Pese a la vital importancia que desempeña el profesorado en la formación transversal de los alumnos, en esta etapa universitaria, los estudiantes aún no parecen ser plenamente conscientes de que la competencia intercultural constituye una dimensión transversal, imbricada en toda su formación y en su futuro desempeño profesional. Así, al ser consultados, mediante una pregunta cerrada basada en una escala de Likert, sobre las vías a través de las cuales debería adquirirse la competencia intercultural, y cuyos resultados se presentan en la Figura 4, la gran mayoría considera que necesita el contacto directo con otras culturas para desarrollarla.

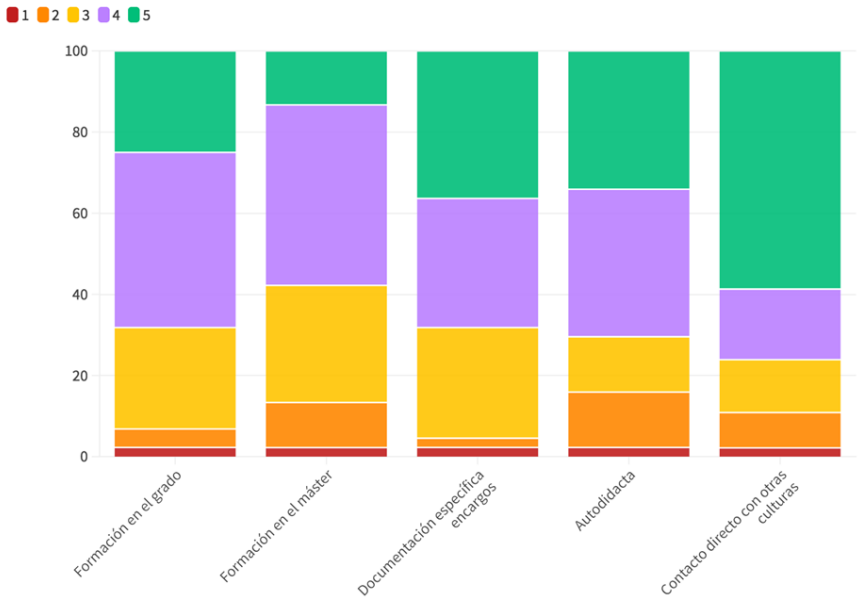


Figura 4: Percepción de cómo deben adquirir la competencia intercultural. Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, estiman que esta competencia debería adquirirse en mayor medida durante el grado —tradicionalmente más relacionado con una formación de carácter más teórico— que el programa de

máster —habitualmente, enfocado de forma más directa hacia la práctica profesional. Por otra parte, el 69,76% sitúa su adquisición en un segundo plano hasta el momento en que deben afrontar encargos específicos, lo que produce una cierta disonancia con el carácter transversal que se atribuye a esta sensibilidad intercultural.

5. Discusión

Los resultados evidencian una clara tendencia entre el alumnado de traducción a proyectar su vida profesional hacia la docencia, prácticamente un tercio de ellos en la enseñanza secundaria. En este contexto, la importancia que la competencia intercultural ha adquirido en el grado en TeI —tanto en la normativa y en la literatura científica (González Fernández, 2018; Gutiérrez Bregón, 2016; Kelly, 2002, 2019; Rodríguez Abelarde et al., 2023) como en la valoración del propio profesorado (Cifuentes, 2017)— debería suponer un plus en la formación de este alumnado, especialmente si se considera que, en muchos casos, su trayectoria profesional posterior se orientará hacia la docencia.

Sin embargo, los resultados de este estudio profundizan en lo que ya apuntado por Cifuentes (2017) acerca de la prioridad relativa que el alumnado concede a esta competencia y al compromiso que asume con ella. Por lo tanto, se hace evidente la necesidad de concederle una presencia más sostenida y significativa en el aula, de modo que pueda desarrollarse de manera gradual a lo largo del proceso formativo, y no quedar reducida a intervenciones puntuales o anecdóticas.

El presente estudio no solo refrenda la línea de actuación propuesta por De Manuel et al. (2004), quienes exhortaban al profesorado de TeI a introducir de manera consciente contenidos de corte global y no exclusivamente centrados en los procedentes de países hegemónicos, sino que también invita a los grados en TeI a revisar y reformular contenidos contemplados en sus memorias de verificación del título.

La principal limitación de este estudio radica en que se centra exclusivamente en estudiantes del grado. Por ello, sería pertinente plantear un estudio longitudinal que examine esta cuestión en diferentes momentos del recorrido académico y profesional de los participantes - durante el grado, en el master de profesorado y en su posterior práctica docente-, a fin de determinar con mayor solidez si

la formación en TeI puede convertir a estos profesionales en agentes catalizadores del desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado de secundaria, y, con ello, contribuir a la construcción de sociedades más equitativas y justas.

Existen numerosos estudios sobre la enseñanza de la competencia intercultural en el aula de ELE (Berenger Kouassi, 2022; Messakimove, 2020), mientras que este aspecto ha recibido una atención más limitada en el aula de lengua extranjera (García Benito, 2009), aunque, en muchos casos, sus aportes pueden resultar extrapolables.

Desde la formación inicial, se hace necesaria una mayor presencia de culturas y variedades no hegemónicas de la lengua extranjera en las aulas de TeI, con el fin de representar, de manera más fiel, la realidad social y geopolítica actual. Esta apertura, puede dotar al alumnado de herramientas que les permitan, por un lado, afrontar tareas de traducción o interpretación desde la responsabilidad ética y, por otro, diseñar y fomentar en el aula situaciones de aprendizaje orientadas al desarrollo de una conciencia intercultural más equitativa en su propio alumnado.

En este proceso, resulta fundamental que los estudiantes desarrollen progresivamente una sensibilidad ética que los haga cada vez más conscientes de su propia agencia como mediadores culturales. Ello implica evitar la reproducción de etiquetas y estereotipos heredados de la colonización, no contribuir a la perpetuación de tales asimetrías y asumir que el lenguaje no solo refleja ya realidad, sino también que la construye.

A través de una planificación didáctica atravesada por una mediación cultural consciente, informada y responsable, estos futuros profesionales podrán ayudar a su potencial alumnado adolescente a fortalecer el pensamiento crítico y a reflexionar sobre problemáticas contemporáneas especialmente relevantes, como las migraciones. De este modo, su práctica docente podrá constituirse como también en una forma de, y por ende contribuir desde el compromiso con su propia agencia profesional y en una contribución a la construcción de sociedades más justas.

6. Conclusión

En conclusión, este trabajo permitió examinar en qué medida el alumnado de Traducción e Interpretación proyecta en la docencia una conciencia social e intercultural coherente con su futura función mediadora. A la luz de los resultados, esa disposición aparece de forma reconocible, pero no todavía con la solidez que exigiría una concepción de la enseñanza de lenguas entendida no solo como transmisión de contenidos, sino también como espacio de formación crítica ante la diversidad, las relaciones de poder y las desigualdades que atraviesan los usos del lenguaje. En este sentido, el estudio refuerza la idea de que la competencia intercultural no debería quedar asociada a experiencias puntuales o complementarias, sino ocupar un lugar más articulador dentro del recorrido formativo de estos futuros profesionales-docentes.

Referencias

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (s.f.). *Libro Blanco: título de grado en traducción e interpretación.* Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf

Arrés López, E., & Calvo Encinas, E. (2009). ¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de Traducción e Interpretación. Entreculturas. *Revista de Traducción y Comunicación Intercultural, 1*, 613-625. https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi1.11888

Baker, M. (2018). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.

Berenger Kouassi, K. Y. (2022). Hacia una competencia intercultural de los profesores universitarios marfileños de español como lengua extranjera-Towards an intercultural competence of Ivorian university professors of Spanish as a foreign language. *Signos ELE: Revista de español como lengua extranjera, 16*, s.p.

Botella Tejera, C. (2018). La enseñanza de idiomas como posible salida profesional para licenciados o graduados en Traducción e Interpretación: formación y situación actual. En: R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 81-89). Octaedro.

Castro, O. (2010). Non sexist-translation and/in social change: Gender issues in translation. En: J. Boéri, Julie & C. Maier (Eds.), *Compromiso social y traducción/Interpretación translation/Interpreting and social activism* (pp. 106-120). ECOS, Traductores e Intérpretes por la Solidaridad.

Cifuentes, P. (2017). Las diez competencias fundamentales para la empleabilidad según egresados, profesorado y profesionales de la traducción y la interpretación. *Quaderns: Revista de Traducció, 24*, 197-216.

De Manuel Jerez, J., Cortés, J. L., & de la Iglesia, M. B. (2004). Traducción e interpretación, voluntariado y compromiso social. *Puentes, 4*, 65-72.

Fernández Ruiz, M. R. (2024). El compromiso de la traducción-acción en educación superior: el espacio anglófono global en un modelo de práctica docente en el Grado de Traducción e Interpretación. En: A. De Reizábal, M. Ortega & G. López (Eds.), *Recursos, competencias y enfoques para la enseñanza de lenguas* (pp. 145-156). Peter Lang.

Gallego Hernández, D., Masseau, P., & Tolosa Igualada, M. (2014). Primeros escarceos profesionales de los egresados en traducción e interpretación. Skopos. *Revista Internacional de Traducción e Interpretación, 4*, 111-122. https://doi.org/10.21071/skopos.v4i.4360

García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En: El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (pp. 493-506).

González Fernández, L. (2018). Desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de inglés como segunda lengua extranjera para Traducción e Interpretación: una propuesta metodológica. *CLINA: An Interdisciplinary Journal of Translation, Interpreting and Intercultural Communication, 4*(2), 83-102. https://doi.org/10.14201/clina20184283102

Gregorio Cano, A. (2018). El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora. *Hermeneus, 20*, 165-211. https://doi.org/10.24197/her.20.2018.165-211

Gregorio Cano, A. (2023). Formación y empleabilidad en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. *Onomázein, XII*, 102-127. https://doi.org/10.7764/onomazein.ne12.05

Gutiérrez Bregón, S. G. (2016). La competencia intercultural en la profesión del traductor: aproximación desde la formación de traductores y presentación de un estudio de caso. *TRANS: Revista de Traductología, 20*, 57-74. https://doi.org/10.24310/TRANS.2016.v0i20.2064

Hatim, B., & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción, una aproximación al discurso.* Ariel Lenguas Modernas.

Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes, 1*, 9-20.

Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. St. Jerome.

Kelly, D. (2019). Pedagogy of Translation. En: R. A. Valdeón & M. C. Á. Vidal Claramonte (Coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies* (pp. 157-174). Routledge.

Messakimove, S. (2020). A propósito del concepto de competencia intercultural en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en Gabón.

En: S. Balches Arenas, M. Baran & C. Tatoj (Eds.), *Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas* (pp. 111-121). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Rodríguez Abelarde, I., Jiménez Cruz, I., & Montejo Lorenzo, M. N. (2023). La competencia intercultural-interlingüística en la formación del traductor. *Transformación, 19*(1), 178-194.

Schäffner, C. (2020). Translators' roles and responsibilities. En: G. Massey, M. Ehrens-berger-Dow & E. Angelone (Eds.), *The Bloomsbury Companion to Language Industry Studies* (pp. 63-90). Bloomsbury Academic Publishing.

Segovia, T. (2008). El oficio del traductor. En *Actas del IV Congreso El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo*. Toledo, mayo. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/esletra/pdf/04/059_segovia.pdf

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.

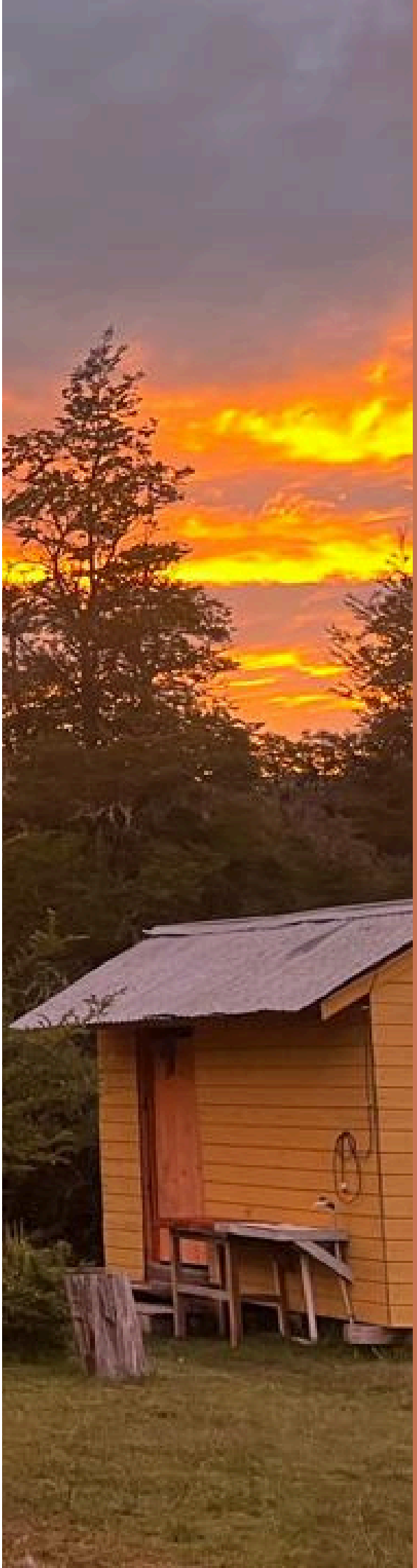
Ortaçtepe Hart, D. (2023). Creating anti-oppressive digital spaces for social justice language education. *Tesol Quarterly, 57*(1), 285-297. https://doi.org/10.1002/tesq.3180

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.



CUESTIONES DEL LENGUAJE EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES: ENSEÑANZA Y TRADUCCIÓN es el tercer volumen del Grupo de Investigación Cuestiones del Lenguaje de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con aportes de investigadores nacionales e internacionales. La obra reúne estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales en ámbitos académicos y profesionales. Sus cinco secciones abordan la pronunciación, la alfabetización académica, la lectura y la escritura, la comunicación científica y los desafíos de la inteligencia artificial generativa en la educación y la traducción. También incorpora perspectivas críticas sobre la interculturalidad, el cambio climático y la justicia social, promoviendo el diálogo entre investigación y práctica. Este volumen está dedicado a la memoria de Ubiratã Kickhöfel Alves, editor, autor, colega y amigo.

ISBN 978-987-811-281-7