

LOS TRADUCTORES AUTOMÁTICOS EN LÍNEA EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Florencia M. Beltramino

florencia.beltramino@uner.edu.ar

Universidad Nacional de Entre Ríos
Argentina

María Sol Lizarraga

sliza@fcb.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral
Argentina

María Soledad Lódolo

mslodolo@fcb.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral
Argentina

RESUMEN

La enseñanza de Inglés con Fines Específicos (IFE) con foco en la comprensión lectora ha sido el enfoque de enseñanza de lengua extranjera en las Facultades de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral y de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Este abordaje se ha visto atravesado en los últimos años por herramientas tecnológicas como el traductor automático en línea, cuya utilización dentro del aula continúa siendo resistida por el cuerpo docente en general. Como profesionales de la enseñanza de lengua extranjera proponemos en este trabajo reflexionar respecto a esta realidad que nos interpela y sobre la necesidad de adaptar nuestra práctica docente al uso que hacen hoy nuestros alumnos de los traductores automáticos en línea.

Palabras clave: traducción automática en línea, Inglés con Fines Específicos, herramientas digitales, resistencia docente.

ONLINE MACHINE TRANSLATORS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

ABSTRACT

English for Specific Purposes (ESP) focused on reading comprehension has been the L2 teaching approach chosen by the Faculty of Biochemistry and Biological Sciences of Universidad Nacional del Litoral and the Faculty of Economic Sciences of Universidad Nacional de Entre Ríos. In recent years, technological tools such as online machine translators have had a considerable impact on this approach but their use in the classroom continues to be resisted by teachers in general. As professionals in the field of English as a Foreign Language (EFL) teaching, we propose in this paper to reflect on this reality that has challenged us and, on the need to adapt our teaching practice to the current use our students make of online machine translators.

Keywords: online machine translation, English for Specific Purposes, digital tools, teacher resistance.

Razones para implementar el IFE en el nivel superior

La enseñanza de Inglés con Fines Específicos (IFE) tiene varias razones para ser adoptada en la educación superior. Publicaciones seminales de autores como Widdowson (1979), Dudley-Evans y St John (1998) y Hutchinson y Waters (1987) ya resaltaban su relevancia y pertinencia. A modo de ejemplo, Dudley-Evans y St John (1997, p. 1) sugieren que, si bien en ocasiones el IFE se aleja de las tendencias de enseñanza de la lengua inglesa, siempre conserva su énfasis en los resultados prácticos. Por ello, las principales preocupaciones del IFE han sido, y siguen siendo, el análisis de las necesidades, el análisis de textos y la preparación de los alumnos para comunicarse eficazmente en las tareas prescritas por su situación de estudio o trabajo.

En publicaciones más recientes, Hyland (2022) expresa que es poco probable que el Inglés General estudiado en el nivel medio prepare al estudiante para resolver las situaciones comunicativas en la L2 que demanda la educación superior y el posterior mundo del trabajo. Coincidiendo con sus predecesores, Hyland afirma que la idea fundamental del IFE es que las necesidades del estudiante varían significativamente de acuerdo con sus futuros objetivos académicos y laborales, y por ello el IFE se ha tornado tan influyente en las universidades del

mundo en los últimos años.

En primer lugar, el IFE se centra en el desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas necesarias para contextos puntuales, como la comunicación académica, profesional o técnica. Esto permite a los estudiantes adquirir conocimientos y destrezas relacionados directamente con su campo de estudio y futura profesión. A su vez, el IFE se centra en el estudiante ya que considera sus necesidades, intereses y metas como punto de partida. Para ello, previamente, es preciso llevar a cabo, por parte del docente, un análisis de las necesidades del alumno para determinar los objetivos y contenidos del curso, y adaptar la didáctica a las demandas específicas. De esta manera, los estudiantes ven directamente la aplicabilidad de lo que están aprendiendo, y el aprendizaje se torna más motivador y efectivo (Belcher & Lukkarila, 2011; Flowerdew, 2013; Hyland, 2022).

También cabe resaltar que el IFE utiliza materiales auténticos relacionados con el ámbito específico de estudio, como artículos científicos, libros, documentos técnicos o casos de estudio. Esto expone a los estudiantes a situaciones reales y a un lenguaje propio, facilitando su familiarización con el discurso académico o profesional que encontrarán en su futuro entorno laboral. Finalmente, el IFE promueve el aprendizaje integrado de contenido y lengua. Los estudiantes no solo adquieren conocimientos en su campo de estudio, sino que también desarrollan habilidades lingüísticas en inglés de manera simultánea (Basturkmen, 2010; Freeman & Freeman, 2008).

La implementación del IFE en la FCECO de la UNER y la FBCB de la UNL

Compartiendo los argumentos antes esgrimidos, la Cátedra Inglés de la Facultad de Ciencias Económicas (FCECO) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina, implementa el enfoque IFE para el desarrollo de la comprensión lectora de textos disciplinares en todas las carreras que incluyen idioma extranjero en sus planes de estudio: Licenciatura en Economía, Licenciatura en Administración de las Organizaciones y Tecnicatura Universitaria en Recursos Humanos. Por su parte, la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, implementó este mismo enfoque hasta el año 2022¹ en todas sus carreras: Licenciatura en Bioquímica, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura y Tecnicatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Administración de la Salud, Licenciatura y Tecnicatura en Higiene y Seguridad, Tecnicatura Universitaria en Salud Ambiental. La materia inglés en la FCECO es obligatoria y curricular, mientras que en la FCBC es obligatoria y extracurricular (excepto para la Licenciatura y

Tecnicatura en Higiene y Seguridad donde es curricular y se encuentra organizada en Inglés I y II). Si consideramos los tiempos de cursado para la asignatura en cada unidad académica, en el caso de las carreras de la FBCB de la UNL se disponía de solo un cuatrimestre para el idioma extranjero. En el caso de las carreras de la FCECO de la UNER, el cursado mínimo es de tres cuatrimestres y el más extenso llega a contemplar dos materias anuales. Si tenemos en cuenta todos estos elementos, desde las Cátedras entendemos que el enfoque es pertinente para el ámbito académico, por lo ya señalado en el apartado anterior, transversal a la mayoría de las carreras y con objetivos tangibles en los tiempos asignados de cursado tan cortos.

Para el abordaje de este enfoque, en la dinámica de las clases se recuperan saberes disciplinares previos del alumno y sus expectativas, así como también, elementos socioculturales y contextuales, el denominado modelo *top-down* (Grabe & Stoller, 2002) que se conjuga con los elementos lingüísticos en la técnica semántica-morfológica-sintáctica (Clerici, 2021). El objetivo ulterior es que el lector consiga una representación mental de la información del texto, impulsando la lectura desde el significado, comprendiendo en principio el texto globalmente, como un todo, para luego avanzar hacia sus partes y hacia una comprensión más profunda.

Inicialmente se propone que el alumno aborde el texto prestando atención a los elementos paratextuales que lo acompañan y, al utilizar las técnicas *skimming* y *scanning*, haga una primera aproximación a la información. Domínguez *et al.* (2013, p. 46) sostienen que “en esta instancia surgen a la luz del estudiante el conocimiento previo sobre el tema tratado y también los elementos socioculturales y contextuales que lo rodean”. La presentación de las diversas estructuras y señalizaciones en el texto, tales como los organizadores de la información (distintos niveles de títulos y subtítulos), el uso de imágenes, el vocabulario, entre otros, interactúan con los conocimientos previos que tiene el lector y estimulan los diferentes procesos cognitivos en el procesamiento de la lectura. La lógica de estructuración del texto conduce a que el lector traiga y tenga “a mano” en su memoria aquella información que posee sobre el tema en cuestión y realice las primeras asociaciones necesarias para comenzar a hacer inferencias sobre el texto. Dichas asociaciones se ven también impactadas por el contexto donde se realiza la lectura, y las actividades que allí promueven la lectura, así como también las razones por las que se lee, aspectos que constituyen para el lector el motor impulsor en el acto de leer. Johnston (1989, citado en de Miguel Arnaiz, 1999), al respecto, afirma: “cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que construya las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos”.

A continuación, los alumnos se valen de la técnica semántica-morfológica-sintáctica (Clerici, 2021) para interpretar y/o conocer las palabras por su significado, su forma o la ubicación que tienen en la oración. Los conocimientos gramaticales se presentan con un grado de complejidad creciente y son asociados con el lenguaje disciplinar. Asimismo, se incentiva la identificación e interpretación de unidades de sentido tales como la frase nominal o la frase verbal para que solo luego y, de ser necesario, el alumno busque la asistencia del diccionario bilingüe.

Los traductores automáticos en línea en la clase de IFE

Para que el estudiante logre llevar a cabo una comprensión de significados de manera activa, debe incorporar aspectos lingüísticos relevantes de la lengua extranjera. Sin embargo, las carencias y falencias en la lengua materna dificultan esta tarea. Según el último informe publicado de la prueba PISA en Argentina, “[u]n dominio eficaz de la lectura para la vida sigue siendo un problema importante para la mitad de los estudiantes evaluados” (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018, p. 65). En este contexto, la traducción manual, es decir aquella que realiza la persona asistida por diccionarios, juega un papel integrador de los contenidos de la asignatura, actuando como un puente entre las dos lenguas. Esta forma de traducción ayuda al alumno con la decodificación del texto en inglés ya que le demanda una comprensión profunda de aspectos gramaticales y léxicos básicos de la lengua meta y su correcta aplicación. En este sentido, Caballero Rodríguez (2010, p. 342) afirma que el uso de la traducción con fines didácticos es apropiado una vez que el estudiante haya adquirido ya un conocimiento básico de la lengua, puesto que se requiere un mínimo de vocabulario y de conocimiento de las estructuras gramaticales de la lengua extranjera...tanto la extensión de su uso como la sofisticación de los textos a traducir deberán ir incrementando de forma proporcional a los avances en la competencia lingüística del estudiante.

En este punto es donde las herramientas tecnológicas como los traductores automáticos en línea (TA) han penetrado, interviniendo e impactando inevitablemente en nuestra práctica áulica, ya sea que la propuesta de utilizarlos provenga desde la cátedra o no. En los últimos años, un importante número de estudiantes comenzó a emplear la traducción automática para resolver la comunicación académica en lengua extranjera (Lee, 2023). Eligen los TA porque no solo resuelven las traducciones en pocos segundos y son gratuitos (Kim & Cha, 2023), sino que además la calidad de la traducción que ofrecen estas

herramientas mejora constantemente (Lee, 2023).

Sin embargo, no es extraño que los docentes universitarios se resistan al cambio en términos de incorporación de herramientas tecnológicas en general (Córica, 2020), y del TA en particular (Lee, 2023). Padilla (2018) señala las percepciones negativas con respecto a las TIC como factor relevante, agrupando la resistencia en dos tipologías: causas relacionadas con los aspectos técnicos o barreras y causas relacionadas con los aspectos pedagógicos. A su vez, entre las razones que los docentes esgrimen, cabe mencionar la falta de precisión y contexto. En efecto, los TA a menudo tienen dificultades para captar el contexto y pueden generar traducciones inexactas o poco naturales. Los docentes suelen argumentar que esto puede llevar a una comprensión errónea o una producción deficiente por parte de los estudiantes (Briva-Iglesias, 2021). Otra de las razones es la limitación en el desarrollo del pensamiento crítico (Morancho, 2020). Algunos docentes sostienen que el uso de TA puede limitar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, ya que los estudiantes no se enfrentan a desafíos lingüísticos que requieren razonamiento y reflexión.

A su vez, la falta de capacitación docente en el uso de estas herramientas tecnológicas profundiza la resistencia. Según un estudio de Martínez-Carrasco (2022) que analiza los usos y percepciones sobre la traducción automática entre el profesorado de traducción jurídica de España, este autor reporta que “los informantes reconocen no contar con demasiada formación en TA [...] [y] dejan entrever cierta reticencia o recelo relacionado con la dificultad de entender el desarrollo tecnológico de la TA” (p. 12).

Desde nuestras Cátedras, entendemos que debemos admitir que el uso del TA atraviesa a nuestra sociedad hiperconectada, y que los alumnos, como sujetos culturales, no escapan a ello. La ventaja de la inmediatez de resultados que implica el uso del TA y su perfeccionamiento continuo, reducen cada vez más las excusas para no utilizarlos en los distintos ámbitos, incluido el académico. Esta realidad nos obliga a los docentes a estar atentos a estos cambios que impactan en nuestras prácticas áulicas y a adaptarnos a ellos de manera consciente y crítica, pero también, a estar dispuestos a entrar en la vorágine que conlleva el uso de la tecnología.

Una vez que aceptamos este escenario, es oportuno preguntarnos si la traducción automática ayuda a cumplir el mismo propósito didáctico que la traducción manual. Esta última implica, entre otros, el uso del diccionario y, didácticamente, se emplea como instancia integradora que permite al alumno consolidar los contenidos adquiridos durante el curso. Así, la traducción manual requiere de la aplicación de estrategias de decodificación y comprensión del discurso científico-técnico escrito en inglés, así como también de

conocimientos lingüísticos, tanto de la L2 como de la L1, para finalmente elaborar una versión del texto en español particular de cada alumno. En este sentido, Caballero Rodríguez (2010) sostiene que “al embarcarse el estudiante en la búsqueda de soluciones satisfactorias a los retos que surgen en la traducción [manual], ésta fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua –tanto de la materna como de la que se está aprendiendo” (p. 341). Al emplear el TA, la tarea de traducción se simplifica, las conexiones morfosintácticas entre la L1 y la L2 llevadas a cabo en la traducción con diccionario no se realizan y la etapa integradora de conocimientos antes mencionada se omite. De esta manera se pierde una oportunidad para el alumno de afianzar el manejo de la lengua meta.

A su vez, suele suceder que los estudiantes carecen de los conocimientos de estrategias de lectura suficientes para abordar un texto (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018) y leen los textos traducidos de manera automática, sin tener en cuenta las estrategias para el abordaje de la lectura en la L2. Es así como muchos alumnos asocian la comprensión lectora a un simple pasaje de términos del inglés al español y no logran llevar a cabo una profunda comprensión de la información que el texto ofrece. Por lo tanto, es necesario que el docente oriente al alumno en este nuevo contexto, para que logre aplicar adecuadamente, y con un alto grado de proficiencia, los conocimientos lingüísticos en inglés y las técnicas de comprensión lectora adquiridos. En términos de Caballero Rodríguez (2010), “el primer paso para que el uso de la traducción como herramienta didáctica sea fructífero es el de invitar al estudiante a hacer una reflexión sobre el significado y el propósito de la traducción, puesto que la falta de una demarcación clara del tipo de traducción que se espera del estudiante, con frecuencia resulta en la traducción literal, que a menudo reproduce estructuras sintácticas e incluso idiomáticas de la lengua materna” (p. 343).

Es importante resaltar que la traducción llevada adelante por el TA no es plenamente efectiva y suele requerir de un proceso de pre y post edición para mejorar el producto final. En general, los alumnos no son conscientes de tal circunstancia ni saben emplear los conocimientos que poseen para resolverla (Cassany, 2016). Para lograr mejores resultados en el texto meta, es necesario introducirlos desde la asignatura en las características y limitaciones de las herramientas digitales para la traducción. Así, el proceso de edición de la traducción automática demanda que el alumno sea capaz de identificar errores y ofrecer soluciones mejoradoras en términos de vocabulario, clave lingüística y estructuras gramaticales. Por lo tanto, el uso de los TA invita al alumno a utilizarlos de manera consciente, sin descuidar los aspectos trabajados en clase, y a adoptar una postura crítica y reflexiva sobre la versión del texto ofrecida por esta herramienta. En relación con esto, Conde

Noguerol (2017, p. 1031) sostiene que “la traducción ha de verse, pues, como un proceso de reflexión por el que se mejora el aprendizaje de una L2, más que como un resultado cuyo objetivo es la creación de un producto textual perfecto en lengua meta”.

Por consiguiente, desde esta visión, entendemos que es válido incorporar en nuestras prácticas áulicas ambos métodos de traducción, ya que cada uno insta al estudiante a que implemente diferentes estrategias que, en última instancia, contribuirán a una comprensión más integral y profunda del texto. No obstante, la implementación de TA también implica una redefinición de objetivos y una adaptación y/o desarrollo de actividades especialmente diseñadas para este fin, que el docente debe estar dispuesto a llevar adelante. En relación con esto, Ortiz Jiménez (2015, citado en Conde Noguerol, 2017, p. 1030) afirma que “se está generalizando un apoyo cada vez más decidido al uso controlado de la traducción automática como método didáctico que aporta seguridad al alumnado y lo aproxima a un texto meta que tendrá que pulir y perfeccionar”.

Además, somos conscientes de lo atractivo que resulta el uso de TA al facilitar la traducción de textos en cuestión de segundos y del hecho de que los estudiantes los utilizan de todos modos. Por tal razón, también entendemos pertinente sumar la traducción automática a las clases de comprensión lectora de IFE, no obstante, y por las razones antes expuestas, incentivando un uso consciente de la herramienta. Al respecto, Conde Noguerol (2017, p.1031) afirma:

[A] pesar de las dificultades que se pueden encontrar, parece positivo el manejo controlado de la traducción como herramienta pedagógica en la clase de ELE como medio eficaz que podría ayudar al aprendiente a perfeccionar la L2, ayudándolo a tomar una mayor conciencia de dicha lengua a través de un texto y a comprender el uso de las palabras en su contexto lingüístico.

Reflexión final

Comenzamos este trabajo mencionando las razones por las cuales el IFE suele ser implementado en la educación de nivel superior en todo el mundo. Continuamos explicando que, en dos facultades argentinas, la FCECO de la UNER y la FBCB de la UNL, se utiliza el enfoque de comprensión lectora de textos disciplinares en inglés, enmarcado en el IFE. Luego discurrimos sobre el rol de la traducción manual o con diccionario para fines pedagógicos y sobre la irrupción de los TA en línea que impactan en las clases de lengua extranjera. Estas herramientas tecnológicas, por más que han sido resistidas por los docentes, son utilizadas ampliamente por los estudiantes.

Reflexionar aquí sobre la incorporación del TA en línea en las clases de inglés de la FBCB y la FCECO no se corresponde con el propósito de incorporar tecnología educativa a la asignatura, ya que estas herramientas no lo son. Por el contrario, la propuesta se relaciona con reconocer a los TA como tendencia tecnológica que atraviesa nuestras prácticas educativas y, de esta manera, acercar la realidad del aula al contexto social y cultural de nuestros alumnos. Entendemos que, como docentes, debemos ser receptivos y estar atentos a esta realidad que nos interpela, tanto para analizar el funcionamiento de los TA como para integrarlos sustancialmente a la didáctica de la lectocomprensión en el marco del IFE.

Necesitamos comprender aquello que está detrás de la nueva tendencia, entender su alcance para nuestras prácticas cotidianas en las aulas y resignificarlas de modo tal que nos ayuden a hacer realidad las finalidades educativas, aquellas que dan sentido a nuestra tarea. (Maggio, 2018). Cuando aceptamos que los estudiantes utilizan los TA en línea y validamos esta elección, los estamos reconociendo como sujetos culturales que cambian sus formas de interactuar con su entorno, de conocer y aprender. De esta manera, no solo se persigue acercar el ámbito académico a la realidad cultural que lo interpela, sino también acompañar al estudiante en el desarrollo de habilidades que le permitan una efectiva aplicación de las herramientas tecnológicas que hoy utilizan para que, a corto y largo plazo, tengan mayores posibilidades en su formación y vida laboral.

Somos conscientes de que el uso del TA no garantiza en sí mismo una buena comprensión lectora de textos académicos. Es por ello que entendemos que la incorporación de estos elementos tecnológicos demanda una adaptación de la propuesta didáctica que se venía desarrollando hasta el momento y el diseño de nuevas estrategias que permitan conjugar efectivamente conocimientos lingüísticos y de técnicas de comprensión lectora con el uso de TA. En palabras de Maggio (2018, p. 49), se deben “diseñar actividades que ofrezcan caminos distintos a la hora de comprender y en las que puedan ocuparse diversos roles y construirse diferentes tipos de productos en función de intereses, estilos y trayectorias.” Sin dudas, incorporar TA a la clase de lectocomprensión de textos académicos en el marco del IFE supone una adaptación de los objetivos que se persiguen dentro del aula, así como también, la necesidad de replantearnos nuestro rol docente en estos nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje.

En un contexto educativo que incorpora tecnología al aula, los docentes debemos incentivar un rol más activo del alumno. Más allá de transmitir el uso adecuado de los TA, debemos alentar a los estudiantes a que se sumerjan en intercambios profundos con sus pares y docentes para negociar y reflexionar, tanto desde lo individual como lo grupal, sobre la

construcción de conocimientos al emplear herramientas digitales. Como indica Bruner (1997, citado en Maggio, 2018), la lectura académica con asistencia de herramientas digitales propicia “formas compartidas y negociables de pensar”.

La incorporación de los TA en línea a nuestras prácticas áulicas nos permite el acercamiento a la creación de propuestas más potentes cuya trama entretaja los contenidos de la asignatura y el uso del TA como herramienta reflexiva, vinculando al estudiante con el conocimiento a través del discernimiento, la construcción de criterios de análisis, la revisión y la reconstrucción. En este nuevo escenario, es necesario que los profesores desplieguen propuestas que entrelacen tecnología y conocimiento.

Este reto también trae consigo aparejado que estemos preparados para dejar de lado la resistencia y evolucionemos junto al frenesí de cambios permanentes que sufren las tecnologías ya que invariablemente impactarán en nuestras prácticas. Estos cambios nos obligan a estar atentos a nuevas configuraciones y dispuestos a aprehenderlas, adaptarlas e integrarlas a nuestra propuesta docente. Se trata de un nuevo escenario que nos desafía a sustituir el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, a construir junto a nuestros alumnos distintas formas de acceder al conocimiento y a posicionarnos en el aula asumiendo roles diversos y novedosos.

Referencias

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. & Lukkarila, L. (2011), Identity in the ESP context: Putting the learner front and center in needs analysis. In D. Belcher, A. M. Johns, & B. Paltridge (Eds.), *New Directions in English for Specific Purposes Research* (pp. 73-93). University of Michigan Press.
- Briva-Iglesias, V. (2021). Traducción humana vs. traducción automática: análisis contrastivo e implicaciones para la aplicación de la traducción automática en traducción jurídica. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 14(2), 571-600.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7-29.
- Caballero Rodríguez, B. (2010). El papel de la traducción en la enseñanza del español. In: El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Instituto Cervantes.

- Conde Noguerol, M. E. (2017). El uso del traductor Google Translate en una clase de Español para Extranjeros. In Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation, and ICT. 12-14. AdayaPress.
- Clerici C. (2021). *Manual para leer textos en inglés sin saber mucho inglés*. EDUNER.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- de Miguel Arnaiz, J. L. (1999). Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 55-72.
- Dominguez, M. B., Laurenti, L., & Aguirre Céliz, C. (2013). Google Translate: una experiencia con alumnos de inglés técnico en el nivel superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 4(6), 44-53.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Grabe W. & Stoller F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- Flowerdew, L. (2013). Needs analysis and curriculum development in ESP. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 95-113). Wiley Blackwell.
- Freeman, D. & Freeman, Y. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, XX(51), 97-110.
- Hyland, K. (2022). English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202-220.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Kim, H. S., & Cha, Y. (2023). The Role of AI Translators on Reading Comprehension. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 23, 38-58.
- Lee, S. M. (2023). The effectiveness of machine translation in foreign language education: a systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 36(1-2), 103-125. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1901745>
- Maggio, M. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico. *XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Martínez-Carrasco, R. (2022). “Más bellas y más infieles que nunca”. Usos y percepciones sobre la traducción automática entre el profesorado de traducción jurídica de España. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 27, 235-257.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2018). Argentina en PISA 2018. Informe de resultados.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/07/resultados_pisa_2018_-_informe_nacional_-_argentina.pdf

Morancho, V. I. & Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la educación superior*, 49, 9-25. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1121>

Widdowson, H. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Notas

¹ A partir de 2023, y por decisión ajena a la Cátedra, la modalidad de enseñanza de lengua extranjera en la FBCB de la UNL pasó a ser Inglés General con el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: escritura, comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión oral.