



La competencia genérica en el proceso de alfabetización científica en lengua inglesa

Genre Competence within the Process of Scientific Literacy in English

 <https://doi.org/10.48162/rev.57.013>

Karina Verónica De Francesco

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Farmacia y Bioquímica
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0005-2588-218X>

Laura Patricia Roseti

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Farmacia y Bioquímica
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0006-6296-7497>

Resumen

La asignatura curricular Inglés en la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires procura contribuir a la alfabetización académico-científica de los estudiantes y las estudiantes desde un enfoque que trasciende el código lingüístico y busca el desarrollo de competencias discursivas que propician la inclusión e internacionalización de los sujetos en la praxis científica, a través del conocimiento de los géneros discursivos en el continuo lectura-escritura. Por ende, el objetivo de este trabajo consiste en presentar la centralidad de la competencia genérica en el desarrollo de la alfabetización científica en lengua inglesa. Este proceso se erige sobre una lectoescritura eficaz y el dominio del discurso científico para reconocer y poner en escena un *ethos epistémico*. Para este estudio, se llevó a cabo un doble anclaje metodológico: la primera etapa se centró en la

caracterización retórico-enunciativa de los cuatro géneros canónicos más frecuentes, identificados en un corpus de 100 artículos publicados en 2019-2020 en revistas indexadas en el campo de farmacia y bioquímica, mientras que la segunda se focalizó en la secuenciación didáctica de estos géneros para las tres instancias del proceso de lectura-escritura: la anticipación para la elaboración de hipótesis de lectura, la lectura analítica de verificación y la reformulación textual. Se presentará una selección de ejemplos correspondientes a estas tres etapas para dar cuenta de la relevancia de la competencia genérica en el marco de un proceso de alfabetización que dota de un andamiaje cognitivo-discursivo poderoso para la formación de las y los futuros profesionales de la salud.

Palabras clave: alfabetización científica, competencia genérica, *ethos epistémico*, continuo lectura-escritura, lengua inglesa

Abstract

English as a curriculum course at the School of Pharmacy and Biochemistry at the University of Buenos Aires aims to contribute to the academic and scientific literacy of its undergraduate students from a framework that transcends the linguistic code in pursuit of the development of discourse competencies that foster the inclusion and internationalisation of subjects in the scientific praxis through the mastery of discourse genres in the reading-writing continuum. Thus, this study seeks to focus on the key role of genre competence within the framework of the development of scientific literacy in the English language. This process builds on efficient reading-writing skills and scientific discourse competence to put an epistemic *ethos* on stage. To carry out this work, two methodological processes were conducted: the former aimed to characterise the rhetorical and enunciative features of the four genres identified out of a corpus of 100 papers published in 2019-2020 indexed journals while the latter sought to create specific didactic sequences for the three stages involved in the reading-writing *continuum*: the anticipation stage aimed at the formulation of reading hypotheses, the verifying and propositional reading stage and the final stage for internalisation or reformulation. A selection of examples of teaching activities for each stage will be presented in order to account for the relevance of the generic competence within a wider literacy process framework that provides a powerful cognitive and discursive scaffold which is necessary to successfully train future healthcare professionals.

Keywords: scientific and academic literacy, generic competence, reading-writing *continuum*, epistemic *ethos*, English language

Una aproximación a la alfabetización académica

La alfabetización académica es condición necesaria para la formación ciudadana, por lo que el dominio de estrategias de lectura comprensiva, al igual que de escritura eficaz para ser inteligible para la comunidad de lectores, resulta un derecho que a todo miembro de la ciudadanía se le debe respetar y la comunidad académica debe ser sensible a ello. Como derecho, se imbrica con la concepción freiriana que la define como acción cultural en pos de una educación liberadora o de concientización que despierta a la persona alfabetizada a la realidad social (Freire, 2008). De ahí surge el principio que sostiene que alfabetizar es un acto de conocimiento, acción, reflexión y toma de posesión, por lo que es indispensable enseñar a leer, escribir y hablar de manera crítica y reflexiva para propiciar la autonomía de los sujetos (De Francesco y Roseti, 2015).

La alfabetización académica cuestiona la idea de considerar a la alfabetización como un estado básico (Reta, 2004) que se logra en los primeros años, por lo que rechaza la cosmovisión de que es una competencia que debe ser adquirida en un estado ideal antes de llegar a la universidad y que, si no se logra, es una “carencia personal”. Todo lo contrario. Constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis y que, por ende, es también de dominio de la educación superior y de sus prácticas discursivas puntuales. En este sentido, debe concernir a toda la comunidad académica en todas las disciplinas que atraviesan el currículum, pero nuestra asignatura –dentro de los planes de estudios de las carreras de la Facultad de Farmacia y Bioquímica– tiene una gran oportunidad para contribuir protagónicamente en pos de este desafío.

Así pues, y en el marco de la alfabetización académica y científica con foco en la competencia genérica, el objetivo de este trabajo consiste en presentar la didactización de los cuatro géneros canónicos más frecuentes publicados en revistas especializadas en ciencias de la salud en inglés: artículo de investigación experimental, estudio de caso, reseña y discusión teórica. En otras palabras, es nuestro propósito hacer aportes al desarrollo de secuencias didácticas que puedan dar cuenta fehaciente de una

implementación adecuada para las aulas universitarias desde un enfoque global e interactivo de lectocomprendión en el *continuum* lectura-escritura de artículos científicos. En efecto, nuestra propuesta busca contribuir a la alfabetización académica y científica de las profesionales y los profesionales de la salud con un sólido anclaje en el desarrollo de la competencia genérica.

Para llevar adelante nuestros propósitos, se presentará, en primera instancia, el marco teórico de nuestro enfoque para la alfabetización académica y científica y de la puesta en escena de un *ethos epistémico* en el *continuum* lectura-escritura. En segundo lugar, se abordarán conceptos claves sobre la competencia genérica –eje transversal de la formación de grado– integrados al enfoque de lectura global estratégica y dialógica en inglés articulada con la escritura en lengua materna. En tercer término, se describirán las dos etapas metodológicas aplicadas para la caracterización retórico-enunciativa de los cuatro géneros y la posterior didactización a lo largo de las tres instancias de lectura-escritura. Para finalizar, presentaremos una selección de actividades áulicas que revelan los distintos anclajes teóricos que sostienen nuestra propuesta de secuenciación didáctica para los cuatro géneros en cuestión. Esta selección de actividades corresponde al segundo texto de la colección de materiales didácticos utilizados en nuestras aulas, es decir, una secuencia introductoria de la instrucción, adecuada para presentarla como ejemplo y que puede transferirse a los cuatro géneros, ya que nuestro enfoque propone, justamente, la detección del género específico abordado y sus características enunciativas y retóricas estables.

A la luz de este proceso, se espera, entonces, que nuestra perspectiva teórico-metodológica pueda erigirse como una contribución al desarrollo de competencias discursivas y comunicacionales que propician la inclusión e internacionalización de los sujetos en la praxis científica a través de la asignatura Inglés como lengua extranjera en el plan de estudios de cada carrera.

El enfoque de la Facultad de Farmacia y Bioquímica para la alfabetización académico-científica en lengua inglesa

En el ámbito de las ciencias de la salud, resulta oportuno considerar las particularidades que esta praxis les demanda a sus integrantes. En este sentido, se propone desde nuestra cátedra –de manera provisoria y consciente de la necesidad de continuar investigando e indagando al respecto– una definición de alfabetización académico-científica pertinente para el ámbito de las ciencias de la salud. En este marco, entendemos a la “alfabetización académico-científica” como:

El desarrollo de competencias discursivas que propician la inclusión e integración de los sujetos en la praxis científica a través del dominio de los géneros discursivos más frecuentes, proceso activado por la lectura comprensiva y la escritura eficaz, que permite el conocimiento de la discusión científica y la interpretación y la puesta en escena de un ethos epistémico (De Francesco, 2017, p. 56).

Esta definición –propuesta especialmente desde nuestro espacio curricular para las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica– contempla la necesidad de las profesionales y los profesionales de la salud de hacer oír su voz en el mundo científico global. Para ello, deben desarrollar competencias discursivas que les permitan leer, interpretar y conceptualizar las nociones que circulan en el discurso científico en inglés, en tanto la lengua que se ha institucionalizado a través de la hegemonía que han ostentado por años los países angloparlantes en la escena transnacional de la que no son ajenas las ciencias de la salud (De Francesco y Roseti, 2020).

En este sentido, cada profesional de la salud debe desarrollar estrategias que le faciliten la conceptualización de este discurso para poder comprender, capacitarse, expresarse y publicar finalmente sus propios trabajos científicos. Sin embargo, para lograr una satisfactoria alfabetización académico-científica se deben imbricar dos ejes sinérgicamente necesarios: el desarrollo de una práctica lectora global, estratégica, dialógica e interactiva y el dominio del discurso científico en

general y el de sus géneros discursivos más recurrentes en particular (Roseti y De Francesco, 2018).

La centralidad del *ethos epistémico* en la alfabetización académico-científica

Tomado de la retórica antigua, el concepto de *ethos* (en griego, “personaje”) refiere a la imagen de sí que construye el enunciador en su discurso para ejercer influencia sobre su enunciatario (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Esta noción fue luego retomada por las ciencias del lenguaje –en particular, el análisis del discurso– para referir a la presentación de sí que hace el enunciador en su interacción verbal.

Según Maingueneau (2010), el enunciador debe legitimar su decir para otorgarse una posición institucional e indicar su relación con un saber. En este campo disciplinar de la salud, el *ethos* que se pone en escena consiste en una imagen pública de un ser que presenta principios de racionalidad y ostenta conocimientos específicos que puede justificar y fundamentar adecuadamente.

Estos saberes son comunicados al enunciatario a través de modos de expresarse particulares que proyectan una escena de enunciación que propicia la circulación del conocimiento. En efecto, esta imagen del saber se proyecta hacia el enunciatario a través de diferentes estrategias, tales como enunciados asertivos que dan cuenta de un alto grado de certeza, términos técnicos que refieren a un campo disciplinar específico, ausencia de índices de la primera persona y presencia de enunciados en voz pasiva, entre otras propiedades. De este modo, el discurso adquiere un efecto objetivante, es decir, un discurso que se aleja de la preferencia subjetiva para dar cuenta de un saber superior que no está sujeto a las individualidades sino al consenso de la comunidad científica (García Negroni *et al.*, 2011).

A la luz de esta imagen discursiva que todo enunciador científico debe poner en escena, el dominio del repertorio relativamente estable de enunciados por los que circula la referencia y la descripción de las ciencias

resultan prioritario. De este modo, la competencia genérica ocupa un lugar privilegiado para la puesta en marcha del saber científico y la inscripción de los sujetos en el mundo de la ciencia.

Inserción en la praxis científica: el rol de la competencia genérica

Según Maingueneau (2010), en toda institución social la comunidad de habla ejerce un alto grado de coerción sobre los participantes y sus modos de expresión para la realización de todas las actividades humanas que desarrollan. En efecto, las necesidades de una época y cada praxis restringen las formas de enunciar y los modos de organizar y expresar los mensajes, por lo que se estandariza y se instituye cada discurso social (Angenot, 2010). En este sentido, la competencia genérica –o el conocimiento de lo que Maingueneau (2007) denomina “géneros instituidos”– es de un orden excluyente para la inscripción de las estudiantes y los estudiantes en la praxis científica.

En el ámbito de ciencias de la salud, estos repertorios suelen manifestarse –en la mayoría de los casos– en la forma de géneros instituidos, tales como informes, artículos de investigación, ponencias, artículos de reflexión teórica, conferencias y dissertaciones, entre otros posibles. Sin embargo, cabe destacar que, mientras quedan reconocidos y estabilizados determinados géneros, la vida del discurso y sus formas continúa y surgen nuevas manifestaciones que convergen a partir de propiedades de los géneros ya instituidos (De Francesco, 2017).

Por esta razón, la didactización de los géneros instituidos y de aquellos que, dinámicamente, se insertan en la historia discursiva requiere un tratamiento central en el proceso de alfabetización académico-científica de las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica. De este modo, resulta necesaria su integración en el *continuum lectura-escritura*, así como la didactización de sus propiedades lingüístico-discursivas.

La lectura global, estratégica y dialógica en el proceso de alfabetización académico-científica

Todo acto de lectura implica un proceso psicolingüístico que se origina con una representación lingüística superficial codificada por el autor del texto –en nuestro caso, las científicas y los científicos que han desarrollado la investigación y han decidido publicar sus resultados– y culmina en la reconstrucción del sentido activada por cada sujeto. Esto implica que se deben desarrollar las estrategias adecuadas que promuevan una lectura eficaz: por un lado, las lectoras y los lectores en un rol activo y, por el otro, la lectura como proceso dialógico e interactivo y no como producto.

A la luz de la revolución copernicana que se suscitó respecto del proceso de lectura (Goodman, 1994), quien lee es entendido como un sujeto activo que ya no es controlado por el texto, sino que, por lo contrario, es quien lo reconstruye a partir de procesos inferenciales en los que dialoga internamente con sus propios conocimientos y con sus pares. Esto implica que, si bien el escritor-autor crea un texto para representar determinados significados, el texto jamás es una representación acabada del sentido investido por el autor. Por este motivo, el sujeto tiene un gran emprendimiento por delante: reconstruir el sentido del texto a partir del potencial semántico que ha brindado el autor en sus líneas mediante la interacción con sus saberes y conocimientos del mundo y con sus pares, es decir, es un proceso de coconstrucción.

El rol activo que cada sujeto que lee debe desempeñar constituye un desafío durante el proceso de comprensión y construcción de sentido, puesto que debe poner en funcionamiento una arquitectura de mecanismos cognitivos (Goodman, 1994) que trascienden el cumplimiento de ejercicios en los que debe hallar datos o responder preguntas cerradas. Por lo tanto, en pos de erigir el sentido del texto, cada sujeto debe seleccionar información, predecir, inferir, hipotetizar, confirmar, ratificar o rectificar, corregir y arribar a conclusiones.

Primera etapa del proceso de lectura: predicciones, inferencias e hipótesis

El proceso de lectura puede organizarse en tres etapas bien diferenciadas: a) una primera etapa de anticipación o prelectura, b) otra de verificación o lectura analítica y c) una tercera de internalización o poslectura. Durante la etapa inicial, se fundan las bases del proceso mediante el cual cada sujeto predice, infiere e hipotetiza respecto del tema abordado, el objetivo y la propuesta general del texto.

En este sentido, la predicción, la inferencia y la hipótesis constituyen desempeños cognitivos que dan cuenta de un mecanismo en el cual quien conoce, el conocimiento y lo conocido (Rosenblatt, 1994) forman parte de un mismo proceso y son elementos intrínsecos del acto de conocer. La lectura, pues, debe ser entendida como una transacción que lleva adelante el sujeto con el texto para dar origen al sentido; es decir, este se funde solo por y durante el proceso transaccional (Roseti *et al.*, 2019).

Esta dinámica revela un sujeto que debe poner en funcionamiento una artillería de estrategias cognitivas y lingüísticas que lo empoderan para protagonizar su lectura. En consonancia, Goodman (1994) sostiene que la lectura en tanto transacción entre el sujeto y el texto siempre está orientada a un único objetivo: el sentido, por lo que la predicción y la inferencia juegan un rol determinante para dar vida a lo que conocemos como hipótesis de lectura.

La hipótesis de lectura como andamiaje cognitivo

Como ya sabemos, una hipótesis consiste en una suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. En el ámbito de la investigación, puntualmente, una hipótesis es un enunciado que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar su validez. Análogamente, en el proceso de comprensión lectora, el sujeto debe formular hipótesis de lectura para determinar –a través de pistas lingüístico-discursivas– el área temática, el tema

específico, el propósito del autor, la vacancia científica y el género discursivo, entre otros aspectos.

A la luz de la propuesta de Goodman (1994), cada lector debe asignarle una organización retórica (Swales, 2004) general al texto mediante la reconstrucción de su estructura superficial y profunda para poder llegar a los elementos lingüísticos más pequeños, como una cláusula o una frase sustantiva. Luego de establecer interrelaciones y relaciones de interrelaciones, se arriba al sentido del texto.

Para ello, la predicción y la inferencia juegan un rol prioritario, dado que el sujeto debe contar con ciertos conocimientos previos para otorgarle un valor simbólico a la información que se recepciona. De este modo, todo proceso predictivo-inferencial efectuado en una primera etapa de aproximación al texto es central para lograr que quien lee dinamice las relaciones necesarias entre el texto y sus conocimientos previos. Esta articulación conceptual favorece los microprocesamientos cognitivos adecuados para la elaboración de hipótesis de lectura que promueven un andamiaje esencial para abordar el texto de manera analítica en una segunda etapa. Esto implica que formular hipótesis de lectura garantiza una mejor aproximación al texto para su posterior análisis y conceptualización.

Las variables que intervienen en el desarrollo de hipótesis de lectura

Para formular una hipótesis de lectura, el sujeto debe recurrir a sus conocimientos previos sobre el mundo en general (Kintsch, 1998), dado que este acervo cognitivo favorece un mejor acercamiento al tema que se aborda –por ejemplo, información general sobre la pandemia del covid-19–. A esta variable, debe sumarse el conocimiento sobre los géneros discursivos instituidos del ámbito en cuestión –en nuestro caso, los artículos de investigación científica, los estudios de caso y las reseñas, entre otros tantos–. Esta variable está directamente relacionada con la experiencia universitaria de cada sujeto. En este sentido, nuestra asignatura representa una oportunidad impostergable para que cada estudiante se familiarice con los géneros discursivos de la ciencia como

parte esencial de su formación académica en tanto profesionales de las ciencias de la salud.

Por otro lado, una variable adicional es, sin dudas, el conocimiento del código lingüístico—por ejemplo, inglés—en el que está publicado el texto. Para el caso de nuestra asignatura, será una lengua extranjera y no nuestra lengua materna y, si bien es cierto que esta enfrentará al sujeto con un gran desafío, muchas veces la lengua extranjera no representa el obstáculo mayor, sino el desconocimiento del tema o del género, la distancia con el campo disciplinar o la incipiente formación universitaria.

Según Bernhardt (2011), en muchos casos, alguno de estos factores resulta ser justamente un mecanismo compensatorio. De acuerdo con esta autora, el concepto de procesamiento compensatorio permite lograr una conceptualización más satisfactoria del proceso de lectura en una lengua extranjera. Dado que la comprensión lectora funciona como un proceso interactivo en el que participan el sujeto, la situación de lectura y el texto, las variables que afectan este proceso interactúan para que se produzca la compensación de algún factor más deficiente. Por ejemplo, muchas veces un sujeto cuenta con saberes muy escasos del código lingüístico; sin embargo, el conocimiento del tema y la experiencia universitaria resultan esenciales para compensar la variable lingüística deficiente.

La variable genérica en el andamiaje cognitivo para la lectura

Como se ha señalado previamente, el proceso de lectura demanda lectores en un rol activo, ya que la producción de sentido no se origina en el texto sino en la interacción permanente entre el sujeto y sus conocimientos, la situación de lectura y el texto. Por ende, cada estudiante debe desplegar una serie de estrategias que le permitan tener acceso a una comprensión eficaz que garantice el acceso al sentido adecuado del discurso científico.

Dado, entonces, que cada sujeto debe dotarse de estas estrategias como andamiaje para activar su lectura, resulta central didactizar el conocimiento de los géneros discursivos instituidos en las ciencias de la salud para fortalecer el *continuum* lectura-escritura de las estudiantes y los

estudiantes a los efectos de garantizar el desarrollo de la competencia genérica como parte de una caja de herramientas para su alfabetización en la universidad y posterior inserción profesional.

Doble anclaje metodológico y resultados preliminares

Primera etapa metodológica: caracterización de los géneros canónicos en las ciencias de la salud

Este trabajo comenzó como un estudio exploratorio para el análisis de los resúmenes (*abstracts*) en tanto la frecuencia de su formato estructurado o no estructurado y de la sucesión de sus movimientos retóricos (Swales, 2004). Esta instancia inicial propició la detección de los diferentes géneros discursivos más frecuentes sin categorías *a priori*. En otras palabras, el corpus dio cuenta de los géneros discursivos de mayor circulación, en los que se podían clasificar los trabajos de investigación publicados en revistas indexadas centradas en las ciencias de la salud.

Para comenzar con la clasificación y posterior caracterización de los géneros, se analizó un corpus de 100 artículos publicados en 2019-2020 en revistas científicas indexadas especializadas en ciencias de la salud, para determinar su organización retórica y sus propiedades enunciativas. Esta selección se realizó en virtud de la pertinencia de las temáticas afines con las carreras de Farmacia y de Bioquímica, así como para las Tecnicaturas en Medicina Nuclear y Óptica y Contactología, todas estas siendo carreras dictadas en la misma facultad. Asimismo, se consideraron las métricas de impacto de las revistas indexadas, los temas de la agenda científica, y la extensión y disposición relativamente homogénea de los artículos publicados.

Como se mencionó previamente y sin categorías previas, el corpus fue organizado en cuatro grandes grupos genéricos claramente diferenciados: el artículo de investigación experimental, el estudio de caso, la reseña y la discusión teórica. Entre las variables retórico-enunciativas consideradas para su clasificación y caracterización genérica, se analizaron los movimientos retóricos y su léxico recurrente, los efectos de objetividad, las

marcas del sujeto de la enunciación, los atributos de modalidad y los recursos argumentativos del sujeto.

Dado que nuestro objetivo está centrado en la presentación de las secuencias didácticas, el proceso metodológico y analítico de la caracterización ha sido desarrollado en otros trabajos en el marco de los proyectos de investigación de la Cátedra de Inglés.

Segunda etapa metodológica: didactización de los géneros discursivos más recurrentes en las ciencias de la salud

En esta segunda instancia, luego de sistematizar los rasgos retóricos-enunciativos que, por un lado, nos permitieron la clasificación de los géneros canónicos y, por el otro, sirvieron como objetivos de enseñanza en el marco de la alfabetización académica y científica que proponemos, continuamos con el proceso de didactización.

En virtud de esta consideración, se procedió a dividir la secuenciación didáctica en tres instancias del *continuum* lectura-escritura, a saber: etapa de anticipación o prelectura, etapa de verificación o lectura proposicional y etapa de internalización o poslectura. Asimismo, se articularon las tres etapas de lectura con los movimientos retóricos de cada género. Para la instancia de prelectura, la secuencia didáctica se centró en el reconocimiento y dominio del paratexto, el resumen, el microgénero “introducción” y su vinculación con la conclusión, para hacer hincapié en el abordaje global del texto.

Por su parte, para la etapa de lectura proposicional, se focalizó en los restantes movimientos retóricos, así como en aspectos léxicos y la dimensión enunciativa, con especial énfasis en la distinción de los movimientos de la metodología y los resultados respecto de la discusión y la conclusión. Asimismo, cabe destacar que el movimiento retórico de la discusión demanda un dominio específico de los marcadores de cohesión, los subjetivemas y los modalizadores en distintos grados, entre otros, para poder comprender la fuerza argumentativa y las marcas explícitas o implícitas del sujeto de la enunciación y su posicionamiento.

Por último, en la instancia de poslectura, prevalece el dominio del *ethos* epistémico para la puesta en escena de la escritura del saber científico que sintetiza los ejes conceptuales del texto de manera jerarquizada. En este sentido, las actividades desarrolladas en la secuencia buscan el despliegue de este aspecto discursivo.

Finalmente, debe destacarse que cada secuencia didáctica toma el color de cada género y su propósito en el desarrollo de la investigación científica.

Una aproximación a los primeros resultados de la investigación

A partir del proceso de didactización de los cuatro géneros, se pudieron identificar indicios preliminares que resultan relevantes para poner en práctica en los cursos. En primer lugar, se observó que la organización canónica en movimientos retóricos incide favorablemente en la identificación del género discursivo, pero no es suficiente puesto que la reseña y la discusión teórica pueden expresar movimientos similares. De este modo, el dominio de otras variables hacia el interior de cada movimiento favorece el reconocimiento genérico.

Por otro lado, cabe señalar un escenario similar entre el artículo de investigación experimental y el estudio de caso, ya que ambos presentan los movimientos de la metodología (materiales, métodos y sujetos) y de resultados, por lo que pueden confundirse si solo se considera esta variable sin advertir el abanico de características retórico-enunciativas que distinguen estos dos géneros.

Asimismo, en las introducciones, el patrón de los pasos retóricos (Swales, 2004) canónicos (contexto, estado del arte, problema, vacancia, hipótesis y objetivo/s) se ve alterado por el género discursivo. Por ejemplo, en los estudios experimentales esta secuencia se presenta con mayor frecuencia que en las discusiones teóricas. Además, las inferencias que el sujeto debe realizar respecto de la organización retórica son mayores y de más complejidad en las discusiones teóricas –o bien en presentaciones de nuevas teorías o enfoques teórico-metodológicos– debido a que, muchas veces, los rasgos argumentativos son más pronunciados y, por ende,

presentan patrones muy diversos y de difícil sistematización. Por su parte, los resúmenes estructurados resultan un factor atenuante a la hora de discernir entre cada género y sus ejes conceptuales dominantes, mientras que los no estructurados enfatizan la dificultad conceptual y la detección del género discursivo y su propósito científico.

Como ya fue aclarado, la caracterización de los rasgos retórico-enunciativos de los cuatro géneros canónicos de las ciencias de la salud se encuentra aún en una etapa exploratoria, aunque, para mayor especificidad, pueden leerse estudios previos de la cátedra. En esta sección, por ende, se han señalado resultados preliminares de la didactización que será desarrollada en la próxima sección.

Cabe recordar que las prácticas áulicas y la constante elaboración de materiales didácticos *ad hoc*, ya sea para la instrucción como para las evaluaciones, con los consiguientes e indispensables aportes de los estudiantes y los estudiantes, guían el proceso de una caracterización genérica que busca lograr, cada vez, mayor sistematización y rigurosidad.

Hacia una didactización de la competencia genérica en las ciencias de la salud

Una anticipación estratégica: paratexto y cognados

La primera estrategia que cada lector debe desplegar es dirigir el centro de su atención hacia el paratexto para lograr, de este modo, identificar el tipo y el género discursivo con el que se encuentra. Si bien algunas definiciones difieren en lo que concierne al paratexto, según Alvarado (2006) este comprende lo que resta de un libro u otro tipo de publicación excepto el texto principal. Etimológicamente, el paratexto es lo que rodea o acompaña al texto, aunque muchas veces no sea evidente la frontera que separa al texto de su paratexto. Según Genette (1987), debe ser pensado como un discurso auxiliar al servicio del texto, con sus notas al pie, los epígrafes, las dedicatorias, los índices, las tablas, las figuras, los resúmenes, las palabras claves y las fechas, entre otros elementos.

En el discurso de las ciencias de la salud en inglés, abundan vocablos de origen latino por el legado romano y luego normando, entre otros factores, en las Islas Británicas. De este modo, resulta una variable muy útil para el proceso de anticipación e hipótesis de lectura. Al ser de origen latino, estos vocablos se tornan transparentes respecto de la lengua castellana, ya que existe una notable semejanza morfológica, ortográfica, gráfica y semántica. Conocidas como cognados, estas transparencias (por ejemplo, *prevention*) serán parte central de la caja de herramientas para la etapa de prelectura o anticipación, ya que rápidamente familiarizan a cada sujeto con el tema general, el problema y los interrogantes preliminares del texto.

A continuación, en los Ejemplos (1) y (2), podrán observarse algunas consignas de trabajo que se proponen en la secuencia didáctica para la elaboración de hipótesis de lectura generales y específicas, es decir, la didactización de la competencia genérica en el abordaje del siguiente texto (De Francesco y Roseti, 2020):

(1)

Ermenlieva, N., Tsankova, G. & Todorova, T. (2019). Seasonal influenza vaccination: knowledge, attitude and practice in Varna, Bulgaria. *Therapeutic Advances in Vaccines and Immunotherapy*, Vol.7, 1-9. Doi: 10.1177/2515135519868152.
Retrieved from: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6763941/>>

(2)

Propuesta de didactización

¿Cuáles son las características enunciativas y retóricas del discurso científico en inglés?

Vislumbraremos algunas de las características más distintivas con nuestro segundo texto, al que abordaremos con la dinámica del modelo de lectura global y estratégica.

- **Etapa de anticipación o prelectura**

1. Observá el segundo texto y respondé las siguientes preguntas:

TEXTO 2: Ermenlieva, N., Tsankova, G. & Todorova, T. (2019). Seasonal influenza vaccination: knowledge, attitude and practice in Varna, Bulgaria. *Therapeutic Advances in Vaccines and Immunotherapy*, Vol.7, 1-9. Doi: 10.1177/2515135519868152.

Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6763941/>



- ¿Qué tipo de publicación es? ¿Dónde fue publicado?
- ¿Qué elementos paratextuales indicarían a simple vista el tipo de publicación? Completá la siguiente tabla:



ELEMENTOS PARATEXTUALES	
Nombres autorales	
Título de la publicación	
Titular de los derechos de publicación	
Palabras clave	
Fecha de recepción	
Fecha de aceptación	
Año de publicación	
Volumen	
Páginas	
Identificador de objeto digital	

- ¿Qué tema es abordado? ¿Es un tema conocido para vos? ¿Qué estrategia mencionada en el abordaje del primer texto podrías aplicar?



2. Ya hemos podido reunir información útil. Es hora de enunciar la *primera hipótesis general de lectura*. Redactá un enunciado en el que pongas en diálogo la información reunida con los conocimientos previos para avanzar un poco e inferir algunas primeras ideas.

Primera hipótesis general de lectura:

Al responder esta primera consigna, efectuate predicciones que, si bien son ideas provisorias, funcionan como andamiaje para luego leer el texto en mayor detenimiento.

3. Ahora, realizá una lectura transversal exploratoria y decidí cuáles de los siguientes enunciados corresponden a este texto. Tildá los correctos.

- a) El texto está publicado en una revista especializada en vacunas.
 - b) Responde a una organización estandarizada.
 - c) Se advierte un léxico coloquial.
 - d) Es un texto con efecto de objetividad.
 - e) Se advierten marcas de persona e indicios de subjetividad.
 - f) Cada sección está indicada por un subtítulo descriptivo
 - g) Se observan términos científicos.



- h) Contiene datos específicos de la revista y el equipo de científicos autores del trabajo.
- i) No tiene referencias temporales.
- j) Abundan expresiones o vocablos transparentes.
- k) Es parte de un texto más extenso.
- l) Es un sumario de una investigación.
- m) Es un artículo de investigación completo.
- n) Debajo del título, se observan los nombres de los autores y a continuación una sección en la que se sintetizan las ideas principales del texto.
- o) Las palabras clave funcionan como descriptores del texto.

Como puede observarse, la comunidad científica apela a convenciones y formas de enunciar que son exclusivas de esta esfera y que, para poder comunicarse en cada campo disciplinar, deben ser incorporadas. Comenzamos ahora con un minigénero científico denominado *abstract* o resumen. Este minigénero es el *primero de los géneros del discurso científico* que estudiaremos en nuestro curso. Definitivamente, es un género recurrente de la liturgia científica y no de la divulgación.

4. Como última actividad anticipatoria, reuní toda la información que tengas a disposición y enunciá una hipótesis específica de lectura. Tu hipótesis debe ser más completa y específica que la primera.

Hipótesis específica de lectura:



El discurso científico circula en patrones relativamente estables que la comunidad científica suele respetar para comunicar sus últimos avances. Entre los más frecuentes, se encuentran el artículo de investigación experimental, la reseña, el informe de caso, el artículo teórico y la disertación.

Poder identificar el género discursivo les permite a los lectores acercarse con mayor facilidad al texto. Si es un artículo de investigación, se encontrará un objetivo y una pregunta de investigación que será respondida mediante una investigación empírica.

En cambio, en un artículo teórico, se abordarán nociones y conceptos teóricos que ya son el resultado de investigaciones empíricas que se realizaron previamente. Mientras que un informe de caso no puede ser representativo dado que solo se focaliza en un caso particular (por ejemplo, un paciente X), un artículo de investigación puede ofrecer una cierta tendencia o recurrencia sobre, por ejemplo, los efectos de una droga sobre una muestra poblacional. Volveremos sobre los géneros discursivos más adelante.

La etapa de anticipación ha finalizado.



Verificación: lectura analítica para la ratificación o rectificación de hipótesis

Como fue mencionado en las secciones previas, durante la etapa de anticipación cada lector predice, establece relaciones y formula hipótesis como base sobre la cual se funda el proceso de lectura. Esto implica que no se espera que arriben a certezas aún, ya que la verificación de la información constituye una segunda etapa mediante una lectura proposicional y analítica en la que se producen microprocesamientos de unidades más pequeñas del texto, es decir, oraciones, cláusulas y frases.

Durante esta etapa, cada sujeto recorre el texto más linealmente, se detiene en los nodos conceptuales abordados en sus hipótesis y verifica si son correctas o no y, por ende, decide si estas requieren alguna rectificación total o parcial. De este modo, se erige el proceso de lectura analítica con todo este andamiaje herramiental. De a poco, comienza a construirse un texto paralelo en la mente de quien lee para darle vida al conocimiento. Es una instancia de procesamiento de los fragmentos del texto, de organización de la información y de búsqueda de respuestas. En

esta segunda instancia, cada lector sí buscará certezas y arribar a conclusiones.

Resulta oportuno destacar que cuando cada lector se detiene en los nodos conceptuales, puede lograrlo en instancias más avanzadas del análisis genérico, sus repertorios y sus pasos retóricos. En este sentido, la competencia genérica propicia la detección de los núcleos semánticos más importantes o nodos conceptuales del texto. En otras palabras, esta propuesta de didactización busca establecer la interrelación e integración de la competencia genérica con el abordaje global de la lectura comprensiva.

A los efectos de ilustrar este enfoque didáctico, las estudiantes y los estudiantes deben detectar el objetivo del trabajo de investigación abordado desde las primeras instancias anticipatorias para luego retomarlo como guía en la segunda etapa de la lectura analítica. En efecto, se propicia así una lectura selectiva, estratégica y jerarquizada en la que el rol activo y central del lector se pone en juego.

A propósito de esta segunda instancia, se detallan a continuación en los Ejemplos (3) y (4) las preguntas que acompañan a la verificación de hipótesis en la segunda instancia del proceso, es decir, la de lectura analítica y proposicional. Por otro lado, es necesario precisar que las respuestas deben ser de reformulación conceptual propia –nunca de traducción– y expresadas en español mediante la puesta en escena de un *ethos epistémico* en el continuo lectura-escritura.

(3)

• **Etapa de lectura analítica**

5. Como hemos comenzado a trabajar con un *resumen* o *abstract*, el objetivo del trabajo debe ser explicitado entre otros aspectos particulares del género. ¿Podés hallarlo en este segundo texto? ¿Dónde se encuentra? ¿Cuál es la pista lingüística que lo antecede? ¿Qué tipo de objetivo es?



.....
.....
.....

6. ¿Qué método se utilizó para llevar a cabo la investigación? ¿Quiénes intervinieron?



.....
.....

7. Seleccioná los hallazgos mencionados:

- a) La mayoría de la población había recibido la vacuna contra la influenza.
- b) Solo el 30% de la población había recibido la vacunación.
- c) La mayoría de los no vacunados carecía de la información necesaria respecto de la vacuna.
- d) El 53,7% de la población no había sido vacunada.
- e) El desconocimiento incide negativamente en las posibilidades de recibir la vacunación adecuada.

8. Al finalizar, les investigadores efectúan algunas recomendaciones. ¿Qué se aconseja? Enunciá brevemente.



.....
.....

9. ¿Pudiste comprobar tus hipótesis? ¿Cambiaste de idea? Si fue así, no te preocupes. Bienvenido sea. Es parte del proceso interactivo y transaccional de la lectura. Comentá tu experiencia con el resto de tus compañeros y tu docente.



(4)

- *Focalización en aspectos lingüísticos*
 - Modalidad

10. Como hemos mencionado, mediante la modalidad el enunciador presenta su actitud frente a su enunciatario y el contenido de su enunciado. En la conclusión de este segundo texto, el verbo modal *should* es utilizado. Este modalizador es de uso frecuente en las conclusiones. ¿Por qué? ¿Qué modalidad expresa?

Seleccioná la opción correcta.

- a) Posibilidad
 - b) Certeza
 - c) Fuerte sugerencia

11. ¿Advertís alguna otra frase dentro del texto que cumple una función semejante a la de este verbo modal? Transcribila.



- **Ausencia de marcas de persona o desagentivación**

12. Una característica distintiva del discurso científico es la ausencia o borradura de persona o de sujeto agente (de ahí, desagentivación). Esto implica que, para obtener un efecto objetivante, en la mayor parte de los artículos de investigación, los enunciados son impersonales. La ilusión es la aparente objetividad en el discurso. ¿Podés encontrar ejemplos de estos enunciados impersonales? Este es un ejemplo: seasonal influenza vaccination is recommended for certain at-risk groups in Bulgaria. ¿Quién recomienda?



13. Hallá otros ejemplos de enunciados impersonales y transcribilos.



- ✓ Volveremos sobre este y otros varios aspectos lingüísticos en las próximas secciones.
 - ✓ Hemos finalizado la etapa de verificación de hipótesis y lectura analítica. A continuación, abordaremos la poslectura, una etapa de internalización de conceptos.

Como puede observarse a través de los ejemplos, en las primeras consignas de trabajo la propuesta de didactización articula las instancias explicativas con las consignas de producción y resolución. De este modo, la secuencia procura entrelazar un discurso didáctico que exponga, explique y ejemplifique al tiempo que dinamice el rol activo de cada estudiante en el trabajo áulico.

Finalmente, la tercera etapa en el proceso de lectura –o la internalización del texto– se erige como la instancia más comprometida con la creación de un *ethos epistémico* y con el continuo lectura-escritura en esta propuesta de alfabetización académica y científica en las dos lenguas.

Hacia la internalización del conocimiento: poslectura, reformulación textual y la puesta en escena del *ethos epistémico*

En la etapa de reconstrucción textual o de construcción del texto paralelo, la secuencia didáctica propone la elaboración de una oración síntesis que integra los conceptos nodales del texto abordado, en estrecha relación con las propiedades genéricas y los pasos retóricos de cada género discursivo instituido.

En este sentido, la oración síntesis –idea principal o central (*main idea*)– de un texto o fragmento constituye:

La selección de los conceptos esenciales y la redacción de una oración compleja que reúne, de manera lógica, los conceptos que el lector abstrajo. En el caso de textos académicos, la idea principal puede tener muchas reformulaciones, pero los conceptos principales y los subconceptos son únicos. El lector de esa idea principal redactada en una sola oración sabrá de qué se trata el texto y será la invitación o el rechazo a la lectura de dicho texto (Spath Hirschmann, 1999, p. 3).

En virtud de la propuesta de Spath Hirschmann (1999), esta secuencia materializa esta última etapa con la enunciación de consignas explicativas e instructivas que pueden tomar la siguiente forma (Ejemplos 5 y 6):

Asimismo, en esta reconstrucción textual se deben recuperar las características más estables de la discursividad académico-científica presentes en los textos abordados, para retornar luego en forma de una

síntesis verbal que pone en escena un *ethos epistémico* y, con ello, sus atributos enunciativos y retóricos recurrentes.

En este *continuum* de retroalimentación entre la lectura del texto, su reconstrucción a través de la escritura para volver en una cadena dialógica de lectura y (re)escritura, la identificación, interpretación y puesta en escena de un *ethos* del saber en inglés y en español actúa transversalmente y cobra centralidad como parte del andamiaje constitutivo de la alfabetización científica.

(5)

14. En esta última etapa, debemos conceptualizar, jerarquizar ideas y finalmente sintetizar. Para este segundo trabajo, será importante que dialogues en duplas para confeccionar una lista de los conceptos más importantes. Esto será un nuevo borrador colectivo.



15. Ahora, integrá todos los conceptos en una o dos oraciones complejas de una manera. Estas dos oraciones deben expresar la idea principal del texto y deben tener: *coherencia, corrección conceptual, completitud y especificidad*. Además, deben *recuperar el repertorio terminológico disciplinar y las fórmulas retóricas más estables*. Esto implica poner en escena una voz del saber, es decir, un *ethos epistémico*.



En las próximas secciones nos dedicaremos en detalle a las oraciones síntesis.

(6)

- **Focalización en los géneros discursivos**

Hemos finalizado la etapa de poslectura de este segundo texto. A continuación, te recordamos las características más comunes de un *abstract* para que comencemos a familiarizarnos como parte del proceso de alfabetización académico-científica.

El *abstract* –resumen en su versión en un microgénero académico-científico mediante un *ethos* del saber o documento de manera abreviada para obtengan una idea general del rápidamente su contenido. Se encuentra frecuentemente en artículos, ponencias, ensayos, tesis, disertaciones e informes, entre otros. El número *abstract* varía según el tipo de publicación, pero no tiene menos de 120 palabras. Los investigadores suelen presentar:



- a. el tema y el planteo del problema
- b. el objetivo
- c. los materiales y métodos
- d. los resultados
- e. las conclusiones y recomendaciones

¿Por qué debemos adquirir estas convenciones discursivas?



Los miembros de la comunidad científica –y en nuestro caso particular las ciencias de la salud– se reconocen entre sí y son reconocidos por otras esferas sociales por la puesta en escena de un discurso particular en el que se vela la subjetividad de sus miembros detrás de los experimentos, los instrumentos y sus objetos de estudio. De este modo, se configuran escenas representadas como las de un decir “objetivante e imparcial” en tanto escenificación de un *ethos* del saber o epistémico.

Hemos finalizado las actividades con este segundo texto. Continuaremos con otros aspectos del discurso científico en las próximas secciones.



A los efectos de enmarcar el contexto en el que se dicta nuestra asignatura, es necesario mencionar que los cursos se extienden durante un semestre y que los materiales didácticos –textos auténticos de las ciencias de la salud, consignas de resolución con secuencias didácticas y secciones explicativas más teóricas– adoptan diferentes formatos según el momento en el dictado de la asignatura. Es decir, el diseño contempla una instancia introductoria, otra de desarrollo y una última de consolidación, etapas que inciden de manera directa en los diferentes formatos presentados en lo que respecta a la longitud de los textos y a la variedad genérica de los artículos científicos abordados, las consignas de resolución y los pasajes teórico-explicativos.

Asimismo, los materiales didácticos están acompañados por clases teóricas que refuerzan la aplicación práctica y profundizan el marco teórico-conceptual de la propuesta pedagógica de la asignatura.

Algunas conclusiones y futuros avances

A la luz de los resultados en la producción de las estudiantes y los estudiantes en la resolución de los trabajos prácticos, los exámenes regulatorios y promocionales como las instancias de examen final, resulta imperativo que la competencia genérica constituya un eje curricular en el dictado de lenguas extranjeras en el nivel universitario como andamiaje y caja de herramientas fundamental para la inserción de futuros académicos, científicos y docentes en sus ámbitos de praxis profesional.

En particular, hemos observado que los estudiantes y las estudiantes logran poner en escena un *ethos epistémico* más adecuado, especialmente cuando logran detectar los siguientes movimientos retóricos canónicos en las introducciones de los artículos analizados: contexto – estado del arte – problema – vacancia – (hipótesis) – objetivo – (descripción de la organización del trabajo). En un futuro, nos abocaremos a un estudio empírico que pueda dar cuenta de la relación entre la detección de los movimientos retóricos de las introducciones y la puesta en escena del

ethos epistémico en las producciones escritas de los estudiantes y las estudiantes.

Asimismo, el equipo de investigación de nuestra cátedra continuará el proceso de observación y ajuste en la didactización de los géneros instituidos más recurrentes para las ciencias de la salud, así como en el análisis de nuevos géneros que han surgido en las revistas especializadas de pares. En este sentido, la emergencia de indicios de hibridez genérica que se ha observado en nuestros análisis ha iniciado estudios exploratorios, cuyos resultados ofreceremos oportunamente.

Definitivamente, la investigación en términos de competencia genérica abre cada vez más puertas para optimizar la dinámica de nuestros cursos y propiciar un mayor grado de alfabetización académico-científica en las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. Finalmente, y en el marco de una perspectiva filosófico-pedagógica que concibe a la educación como un eje central para la construcción ciudadana y una conciencia crítica de los sujetos, nuestra cátedra busca contribuir, desde el aula, para que la voz de la ciencia latinoamericana pueda ser oída, cerrar inequidades e internacionalizar los avances del Cono Sur en la esfera global actual.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Eudeba.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Siglo XXI.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. Routledge.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu Editores.
- De Francesco, K. (2017). Proyecto de alfabetización académico-científica. Concurso UBA Profesora Adjunta. Buenos Aires, Argentina [Manuscrito no publicado].
- De Francesco, K. y Roseti, L. (2020). INGLÉS: Alfabetización académica y científica. *Material de cátedra para las carreras de Farmacia y Bioquímica*. Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

De Francesco, K. y Roseti, L. (2015). Nominalizaciones complejas: hacia una intervención pedagógica efectiva en la lectocomprensión en inglés. *Actas del XIII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Santo Domingo, República Dominicana.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

García Negroni, M.M., Hall, B., Marín, M., Ramírez Gelbes, S. y Tosi, C. (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Editoras del Calderón.

Genette, G. (1987). *Seuils*. Ediciones du Seuil.

Goodman, K. (1994). Reading, Writing, and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. En A. Flurkey y J. Xu (Eds.). *On the Revolution of Reading: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*. (pp. 3-45). Heineman.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.

Maingueneau, D. (2007). *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva Visión.

Maingueneau, D. (2010). *El enunciador encarnado*. (pp.203-225). Versión 24.UAM.

Reta, L. (2004). *Alfabetización Académica: un debate actual. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa*. Universidad Nacional del Comahue.

Rosenblatt, L. (1994). The Transactional Theory of Reading and Writing. En R. Rudell, et al. (Ed.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 923-956). Newark.

Roseti, L., De Francesco, K., Bron, N. y Barochiner, E. (2019). Nominalizaciones complejas en el discurso científico en inglés: una intervención pedagógica para la lectura estratégica. *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Roseti, L. y De Francesco, K. (2018). Inglés para la internacionalización del científico latinoamericano: alfabetización académica en léxico, lectura y escritura del discurso técnico-científico. *Curso de actualización para graduados. Secretaría de Posgrado, Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Spath Hirschmann, S. (1999). *Documento inicial de inglés a distancia*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Nota biográfica

Karina Verónica De Francesco es doctoranda en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Se ha

especializado en análisis del discurso (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Licenciada en Lengua Inglesa y Profesora de Inglés. Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Inglés de la Facultad de Farmacia y Bioquímica y Jefa de Trabajos Prácticos del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Investigadora categorizada (V), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Investigadora en proyectos UBACyT. Autora de publicaciones y expositora en numerosos congresos, foros y jornadas de lingüística, análisis del discurso y educación. Autora de materiales didácticos para alfabetización académico-científica en lengua inglesa. Asesora en discurso público y comunicación igualitaria e inclusiva.

Laura Patricia Roseti es doctoranda en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero-Universidad Nacional de Lanús-Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. Licenciada en Inglés, Universidad Nacional del Litoral, Argentina y Profesora de Inglés, INSP Joaquín V. González, Argentina. Profesora Adjunta Regular responsable de la cátedra de Inglés, Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora categorizada (IV), Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación Argentino, participante en proyectos UBACyT. Autora de publicaciones y expositora en numerosos congresos y jornadas. Autora de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Directora del Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (2003-2011).