



**LA CONSOLIDACIÓN DE CONOCIMIENTOS DISCURSIVOS SOBRE EL ARTÍCULO
DE INVESTIGACIÓN EN LA LECTURA EN LENGUA EXTRANJERA:
UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA MEDIADA POR LA EVALUACIÓN**

**THE CONSOLIDATION OF DISCOURSE KNOWLEDGE IN READING RESEARCH
ARTICLES IN A FOREIGN LANGUAGE:
AN ASSESSMENT-MEDIATED PEDAGOGICAL INTERVENTION**

Soledad Pampillo¹

soledadpampillo@gmail.com

Sandra Lauría²

sanlauria@gmail.com

Graciela Palacio³

mail@gracielaalacio.com.ar

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires

Argentina

Resumen

Durante las últimas décadas, el desarrollo de la competencia genérica en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera (L2) en el ámbito universitario ha cobrado protagonismo por su papel en la lectura estratégica y la alfabetización académica. Si bien en nuestra cátedra de Inglés en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), el análisis de los esquemas discursivos de los artículos de investigación (AI) se incorporó desde el inicio en las guías de lectura, en los Niveles 2 y 3 observamos baja retención de la organización global del AI, de su estructura interna y de movimientos retóricos clave. Esto motivó la implementación de un trabajo práctico (TP) grupal centrado en el reconocimiento de los esquemas discursivos del Resumen y de la Introducción de un AI empírico. Al integrarse a la evaluación, este dispositivo buscó favorecer un efecto retroactivo (*washback effect*) positivo que contribuyera a jerarquizar la enseñanza explícita de

estos contenidos y a promover un procesamiento más profundo de dicho conocimiento por parte del estudiantado. El objetivo de este trabajo es compartir los lineamientos y fundamentos teóricos de este TP. Con respecto a los resultados de su implementación, a partir de esta práctica se incorporaron nuevas tareas áulicas y ejercicios de autoevaluación en Moodle. En Nivel 3, los y las estudiantes muestran mayor habilidad para diferenciar este género de otros y un conocimiento más sólido de la organización global de las secciones trabajadas. El TP extiende el tiempo de lectura, fomenta decisiones estratégicas sobre qué leer y reproduce condiciones auténticas de lectura en entornos digitales.

Palabras clave: competencia genérica - esquemas discursivos - artículo de investigación - intervención didáctica - efecto retroactivo de la evaluación

Abstract

In recent decades, the development of genre awareness in foreign language (L2) reading comprehension courses at the university level has gained prominence due to its role in strategic reading and academic literacy. Although in our chair at the Faculty of Social Sciences (University of Buenos Aires) the analysis of the discourse structures of research articles (RAs) has been included from the outset in our reading guides, in Levels 2 and 3 we have observed low retention of the overall organization of RAs, their internal structure, and key rhetorical moves. This led to the implementation of a group assignment focused on the identification of the generic structure of the Abstract and the Introduction of an empirical research article. By becoming part of the assessment, this tool aimed to foster a positive washback effect, helping to prioritize the explicit teaching of these contents and to promote students' deeper processing of this knowledge. The purpose of this paper is to share the guidelines and theoretical foundations of this assignment. As for the outcomes of its implementation, new classroom tasks and self-assessment exercises in Moodle were incorporated as a result of this assignment. In Level 3, students show a greater ability to differentiate this genre from others and a stronger understanding of the overall organization of the sections analyzed. The assignment extends reading time, encourages strategic decisions about what to read, and reproduces authentic reading conditions in digital environments.

Keywords: genre awareness - discourse structures - research article - group assignment - washback effect of assessment

Recibido: 27-10-2026

Aceptado: 14-05-2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza explícita de los géneros discursivos en los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera (L2) que se dictan en el ámbito universitario ha cobrado protagonismo por el papel que estos desempeñan en el proceso de alfabetización académica y en su rol facilitador en la comprensión en L2 (Aren et al., 2017; De Francesco y Roseti, 2025; González y Albin, 2023; Klett, 2016; Mazzei et al., 2020). Recordemos que, como plantea Carlini (2005), “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (p. 25). Conocer, en particular, la estructuración propia de los géneros que leemos puede ser un aliado de un abordaje estratégico de la lectura al hacer previsible la ubicación de información prioritaria en el texto (González, 2003). La anticipación de la organización global de un texto provee al lector de una “plantilla” en la cual organizar la construcción de su macroestructura o jerarquía semántica. El recuerdo del contenido de un texto se ve facilitado en la medida en que se favorece la construcción de su macroestructura, siendo esta última clave para el propósito de lectura más representativo del ámbito universitario: leer para aprender (Grabe y Yamashita, 2022).

En los tres niveles que conforman la materia de Idioma Inglés de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA), la competencia genérica encuentra un lugar preponderante en la currícula. Dado que aproximadamente 50% de nuestro alumnado, perteneciente a las cinco carreras que se dictan en la Facultad (Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Relaciones del Trabajo, Sociología y Trabajo Social) posee un nivel A1 de inglés (Pampillo y Lauría, 2022), el desarrollo de la competencia genérica puede desempeñar un rol compensatorio frente a sus limitaciones léxico-gramaticales en la L2 (Bernhardt, 2005). En este sentido, Bernhardt sitúa el conocimiento de los géneros como parte de los saberes que aporta la competencia lectora en lengua materna (L1). No obstante, consideramos problemático asumir que el estudiantado ya domina este conocimiento al ingresar a la universidad. Si bien los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el nivel medio (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) incluyen la enseñanza de diversos géneros discursivos, con predominio de los géneros literarios, nuestra experiencia en el aula deja entrever que muchos y muchas estudiantes presentan una conceptualización incipiente del género como objeto abstracto, así como un conocimiento fragmentado de los esquemas discursivos que estructuran algunos de los géneros frecuentados.

Parecería subyacer un desinterés en la cuestión del género, a nuestro entender, en el desconocimiento de su rol mediador en la construcción del conocimiento especializado. Si bien es habitual en las cátedras del área de humanidades y ciencias sociales dedicar unidades enteras a cuestiones epistemológicas de la disciplina para contextualizarla en

un determinado paradigma y delimitar su objeto de estudio, la discusión de los géneros que estructuran ese conocimiento suele pasarse por alto (Carlino, 2017; Hyland, 2016; Wingate, 2016). Como bien señala Carlino (2005), el ingreso a la universidad supone enfrentarse “a nuevas culturas escritas” (p.85) propias de las diferentes comunidades disciplinares y eso supone enseñar “los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos” (p.86). Reflexionar sobre la estructuración de esos textos es, sin duda, parte de la tarea. Estas observaciones motivaron el abordaje explícito de los géneros discursivos en nuestra propuesta pedagógica.

Históricamente, nuestro abordaje pedagógico en la materia Inglés planteó que, desde Nivel 1, los y las estudiantes se familiarizaran con rasgos distintivos de géneros académico-científicos y periodísticos. A medida que se progresa en el nivel, se destaca el propósito del autor como ancla en la construcción de la macroestructura en el género Resumen y en la Introducción del género artículo de investigación (AI). Nivel 2 nos enfrenta con un desafío mayor en tanto abordamos el AI en su totalidad y su texto ancilar, el Resumen, con mayor profundidad. Elegimos focalizarnos en este género porque representa uno de los formatos discursivos fundamentales dentro de las comunidades académicas y científicas (Flowerdew, 2018; Samraj, 2016; Swales, 1990; 2004). Si bien no está dirigido específicamente al estudiantado universitario, sino más bien a colegas especializados dentro del mismo campo, el AI cumple un rol esencial como vehículo de difusión del conocimiento reciente en el ámbito de la Educación Superior (Puiatti de Gómez, 2007). No obstante, se trata de un género complejo, con el que la mayoría de los y las estudiantes interactúan, hacia el final de sus carreras, y no siempre de manera sistemática, por lo que decidimos, en el Nivel 2 de Inglés, implementar un trabajo práctico (TP)⁴ que demandase un abordaje más explícito del género en cuestión.

El abordaje de este género en nuestra aula partió del supuesto, compartido en otras cátedras de lectocomprensión, de que la competencia genérica contribuye a la metacognición lectora. La pregunta por el género problematiza la lectura y empuja al lector o a la lectora a seleccionar y coordinar estrategias de lectura en función tanto del género en su totalidad como de la sección específica que se proponga leer (Negretti y Kuteeva, 2011; Sánchez Miguel, 1995). Por ejemplo, si al leer un AI, los y las estudiantes pueden representarse que hay una brecha de conocimiento a la cual responde el autor o la autora, pueden también autorregularse en la lectura para encontrar de qué modo el objetivo de la investigación suple esa falencia, sin perderse en caminos de lectura secundarios.

En un principio, este abordaje se implementó en las guías de lectura de los manuales elaborados por la cátedra (Pampillo, 2016, 2017; Pampillo y Lauría, 2019) de forma no tan explícita e integrada con otros objetivos de aprendizaje, mediante actividades colaborativas durante la etapa de prelectura. Sin embargo, este conocimiento nunca

había sido objeto de evaluación. Nuestra observación informal en el Nivel 2 y en el Nivel 3 mostraba que el conocimiento genérico adquirido era lábil y fragmentado: los y las estudiantes dejaban entrever cierta confusión o desconocimiento sobre la función de algunas secciones o movimientos retóricos y, en ocasiones, sobre el propio género. En síntesis, identificamos una baja retención de la organización global del AI y de su organización interna, lo que nos llevó a repensar nuestra práctica docente y explorar otros modos de intervención pedagógica más explícitos.

Si bien parte del problema radicaba en la falta de una visión integral del AI, dado que en nuestros manuales ese conocimiento aparece fragmentado según los propósitos de enseñanza, nos dimos cuenta de que, ante todo, debíamos profundizar su abordaje. Por lo tanto, alrededor del año 2020, decidimos implementar un TP grupal centrado en el reconocimiento de esquemas discursivos propios del Resumen y de la sección Introducción del AI. La propuesta se apoyó en el principio, ampliamente aceptado, de que aquello que se evalúa adquiere un valor central en la enseñanza y en el aprendizaje y tiende a promover estrategias más explícitas de enseñanza, tal como lo expresa el concepto de *washback effect* o enseñanza dirigida por la evaluación (Alderson y Wall, 1993; Alderson et al., 2014). Estimamos que al incluir un TP como parte de la nota final, el conocimiento genérico recibiría una atención diferencial por parte de estudiantes y docentes. En términos de aprendizaje, entendíamos que un mayor nivel de atención, esfuerzo cognitivo y grado de implicación del o de la aprendiente favorecería niveles de procesamiento más profundo, asociados a una mejor retención en la memoria de largo plazo (Craik y Lockhart, 1972; Craik, 2021). En el presente artículo nos proponemos compartir los lineamientos y fundamentos teóricos de este TP y discutir los resultados de su implementación junto con los beneficios y las dificultades que identificamos.

1. Revisión de la literatura

1.1. El carácter estratégico de los conocimientos discursivos

En la década de los 50, desde el enfoque socio-discursivo, Bajtín (1982) ya anticipaba el carácter estratégico que poseen los géneros discursivos en la comunicación: “[...] al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras... su determinada composición, prevemos su final” (p.14). Indudablemente, su naturaleza esquemática, rutinaria y cuasiestandarizada asegura su previsibilidad y contribuye a la economía cognitiva en la comunicación (Maingueneau, 2009). Esta naturaleza esquemática se manifiesta en una cierta organización textual que cada hablante dominará en mayor o menor medida. La organización textual propia de los géneros ha sido caracterizada en el concepto de superestructura textual de van Dijk y Kintsch (1983). Esta provee “la sintaxis global” para el sentido del texto, es decir, la macroestructura, y su detección es clave

para generar las ideas centrales (macroproposiciones) de ese texto. Según los autores, cuando un lector encuentra dificultades para detectar un determinado esquema global de organización corre el riesgo de que la saliencia de un dato o detalle adquiera una preponderancia inapropiada en la construcción del sentido global del texto.

El proceso de detección y uso de las superestructuras es sumamente estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983). Los y las hablantes tenderán a activar en la memoria la superestructura pertinente tan pronto como el contexto o el género discursivo provea una pista. Dicha superestructura podrá cumplir un rol descendente (*top-down*)⁵ en la creación de expectativas respecto de los posibles sentidos de las macroproposiciones y su relación con las categorías superestructurales. En relación con el proceso lector en L1, señalan que, a partir de su detección, “[...] se puede evitar [...] la laboriosa inferencia ascendente”⁶ (van Dijk y Kintsch, 1983, p.254). Más aún, en el campo de la L2, paliar el procesamiento de aspectos léxico-gramaticales, de abajo hacia arriba (*bottom-up*)⁷, puede brindar una ventaja, especialmente, en el caso de lectores y lectoras con limitados conocimientos en la L2 (Bernhardt, 2005). Este trabajo se centra en este grupo y permite apreciar la importancia de enseñar explícitamente la superestructura de determinados géneros.

En el campo de lectura en L2, Carrell y Eisterhold (1983) incluyen estos esquemas dentro del reservorio de conocimientos previos que aporta el lector o la lectora bajo el término de “esquemas de conocimiento formales” (*formal schemata*), definidos como “el conocimiento previo de las estructuras formales y retóricas que organizan los distintos tipos de textos”⁸ (p.79). Diferentes estudios, principalmente llevados a cabo en los años 80, aportaron evidencia empírica significativa sobre el carácter facilitador de estos esquemas en la comprensión y, eventualmente, en el aprendizaje en L2. Carrell (1984) realizó uno de los estudios empíricos precursores sobre el posible efecto facilitador de enseñar a aprendientes de inglés como L2 con un nivel B1-B2 esquemas formales prototípicos de nivel superior de los textos expositivos, según la caracterización de Meyer (1975): comparación y contraste, causa-efecto, problema-solución y listado-colección. Los resultados del estudio mostraron que la enseñanza explícita y directa sobre la organización retórica de alto nivel de los textos facilitó la comprensión lectora y el recuerdo de los y las participantes en comparación con el grupo control. Dicho recuerdo consistía tanto en detalles de apoyo como en temas y subtemas principales.

En uno de los primeros estudios empíricos del género AI (Davis et al., 1988), la enseñanza explícita de la organización típica de un informe experimental a 40 estudiantes norteamericanos de nivel intermedio alto de francés (L2) que concurrían a la universidad incidió positivamente en la comprensión y el recuerdo de un AI en francés. Sin embargo, dicho efecto se obtuvo solamente cuando los textos leídos respondían a la estructura canónica del género. Más recientemente, Ghorbani et al. (2019) examinaron el impacto

que tiene la instrucción en el reconocimiento de las estructuras textuales expositivas — especificadas en el estudio de Carrell (1984)— en la comprensión lectora de estudiantes de inglés como L2 de nivel universitario, mediante la identificación de elementos clave, el uso de organizadores gráficos y la práctica de la escritura. A partir de la comparación con un grupo control, los investigadores y las investigadoras concluyeron que solo el grupo experimental, que había recibido enseñanza explícita sobre las diferentes estructuras textuales exhibió mejoras significativas en la comprensión, evaluada a partir de su desempeño en ejercicios de selección múltiple de fragmentos del examen de proficiencia del *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL).

Es importante contextualizar estas consideraciones en el proceso lector en L2. Al respecto, Bernhardt (1991) nos advierte que aun cuando el lector o lectora de una L2 cuente con conocimientos previos relevantes, no resulta claro cuál es el motivo por el que no siempre los aplica a la tarea de comprensión, según se desprende de su estudio con protocolos de recuerdo (*recall protocols*) de textos en alemán (L2). Estas y otras consideraciones llevaron a la autora a señalar las limitaciones de modelos del proceso lector en L2 basados exclusivamente en procesos descendentes (Goodman, 1968). Bernhardt, en su modelo compensatorio de lectura en L2 (2005), así como en Bernhardt y Kamil (2022), destaca que 30% de una comprensión exitosa depende de los conocimientos léxico-gramaticales de la L2. En este sentido, si bien el presente trabajo se enfoca en un aspecto de los procesos descendentes, nuestra currícula también tiene como objetivo central apuntalar a los y las estudiantes en su dominio de estructuras léxico-gramaticales clave de la L2 en nuestro contexto.

1.2. El artículo de investigación

El AI es una forma especializada de comunicación que se enmarca en el ámbito de los discursos académico-científicos, los cuales comprenden un conjunto de textos que competen a la construcción y divulgación del conocimiento. El objetivo principal de los AI es el de “construir, difundir y significar” (Puiatti de Gómez, 2007, p.23) los nuevos saberes del mundo científico. Dado que representan la forma principal de transmitir el conocimiento científico, mediante su lectura, los y las especialistas actualizan sus saberes, lo que justifica la importancia que le otorga la cátedra al conocimiento de este género.

Dado que el destinatario ideal es un par que comparte la misma comunidad disciplinar y los supuestos teóricos y metodológicos que la caracterizan en un momento histórico dado, el AI requiere de lectores expertos y lectoras expertas. A diferencia de géneros como el manual universitario (Hall, 2011), los lectores del AI deben colaborar más activamente en la construcción de sentido, aplicando estratégicamente sus competencias comunicativas,

discursivas y lingüísticas debido al alto nivel de contenido implícito presente tanto en los supuestos teóricos de la disciplina como en el conocimiento técnico-disciplinar que encierra el léxico académico disciplinar utilizado.

Por su filogénesis disciplinar, las ciencias sociales construyen conocimientos especializados en un movimiento que va de la abstracción a la tecnicidad, por lo que los AI de estas ciencias presentan rasgos discursivos propios de las ciencias experimentales y de las humanidades (Wignell, 1998), y ello se refleja en la presencia de artículos tanto de orientación empírica como teórica. Aquellos de orientación empírica suelen estructurarse en secciones estandarizadas: Introducción, Método, Resultados y Discusión (IMRD), y cada sección se distingue por características retóricas propias. Estas secciones, a la vez, comprenden movimientos y pasos que explican el proceso de investigación desde su contextualización y problematización hasta los resultados obtenidos (Swales, 2004).

En lo que respecta a artículos de orientación teórica, las convenciones del género se tornan más difusas; en consecuencia, los autores deben recurrir al uso de estrategias persuasivas que motiven a los lectores a compartir visiones particulares sobre el tema investigado. El desarrollo de la investigación no recorre una progresión estrictamente lineal, y la selección de temas es más diversa (Hyland, 2004). Por ello, debido a la baja convencionalización de los AI de este campo, la lectura se dificulta por su menor previsibilidad, lo que implica a la vez un mayor esfuerzo para ubicar los movimientos obligatorios, como ser las hipótesis, el propósito de la investigación, etc.

Como ya hemos mencionado en palabras de Bajtín (1982) y de van Dijk y Kintsch (1983), el proceso de detección y uso de las superestructuras en la lectura es sumamente estratégico, y los y las hablantes tienden a asumir que cada texto exhibe una estructura medianamente previsible, según su conocimiento sobre los tipos de discursos que circulan en un contexto socioculturalmente dado. En este sentido, las organizaciones esquemáticas más canónicas son más previsibles y, por ende, más fáciles de detectar que las híbridas, hecho que facilita la comprensión y el recuerdo del contenido del texto (González y Albini, 2023). Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, siempre es conveniente comenzar por lo canónico y posponer la presentación de las excepciones para cuando ya se hayan incorporado las regularidades. De este modo, con el fin de evitar los obstáculos que plantean los AI de orientación teórica y considerando que la mayoría de nuestros estudiantes se exponen por primera vez a un género tan complejo, el TP que deben elaborar se centra en la selección de un AI de orientación empírica.

1.2.1. La sección Introducción del AI

El AI tiene dos funciones básicas: la de informar y la de argumentar (Puiatti de Gómez, 2007). Como hemos señalado, su estructura textual se compone de distintas secciones

y categorías, sobre todo en los AI de corte más experimental, dado que estos productos textuales responden a una superestructura y a una retórica basada en modelos identificables (Swales, 1990, 2004).

La Introducción tiene la función de presentar el tema de la investigación y contextualizarlo. Según el modelo CARS (*Create-a-research-space*: crear un espacio de investigación), elaborado por Swales (1990), en esta sección, la información se organiza para delimitar un espacio de investigación que justifique la presentación del trabajo. Conforme a este modelo, su estructura se caracteriza por tres movimientos retóricos, cuya presencia en las revistas especializadas se considera obligatoria, según Swales (2004): 1) establecer el terreno científico de la investigación, 2) establecer un nicho en ese terreno y 3) ocupar el nicho con la propia investigación.

Con respecto al primer movimiento retórico, en el inicio de la Introducción el autor o la autora contextualiza la investigación para destacar la relevancia del tema, hace generalizaciones sobre este y presenta resultados de investigaciones previas pertinentes. Luego, en el segundo movimiento, hace notar la existencia de un tema no investigado (nicho) que origina y justifica el trabajo. Esto se realiza señalando una laguna crítica de conocimiento (*gap in knowledge*) o indicando la continuidad de una línea de investigación.

Swales (1990) en L1 y González (2003) en L2 destacan las marcas lingüísticas que utiliza el investigador o la investigadora para delimitar ese nicho: principalmente, exponentes de negación léxica, tales como *lack*, *few*, *little*, los cuales mitigan la crítica que expresan. En el campo de las ciencias sociales y humanísticas, este nicho “es respuesta por lo general a problemas concretos y de resolución urgente en la sociedad actual” (Puiatti de Gómez, 2007, p.45). Finalmente, la última movida obligatoria tiene como paso central anunciar la investigación en cuestión o establecer el objetivo. Dicho objetivo puede enunciarse de manera descriptiva (por ej.: *This article explains*) o evidenciando el propósito del autor o la autora (por ej.: *Our aim is to analyz*). La enseñanza de las pistas lingüísticas propias de estos pasos y de los procedimientos que se sucedieron durante el proceso de investigación es un componente estratégico esencial para la comprensión del género y una herramienta indispensable durante el proceso de elaboración del TP.

En lo que respecta específicamente a nuestra elección de la sección Introducción por sobre otras secciones, consideramos que comprender su estructura es un requisito previo para avanzar hacia la Discusión, pues ambas secciones son clave para una primera aproximación estratégica a un AI. En particular, la lectura de la Introducción nos permite estratégicamente anticipar el propósito del autor o de la autora, las preguntas de la investigación y sus resultados. Nótese también que las dos secciones siguen una estructuración inversa en espejo, como ilustra el hecho de que la Introducción va de lo

general a lo particular mientras que la Discusión se mueve de lo particular a lo general. El tratamiento explícito de esta última sección se hace en Nivel 3.

1.2.2 El Resumen

Este puede considerarse una herramienta práctica y persuasiva que tiene como función demostrar que se contribuye al campo científico con un aporte novedoso sustentado por una autoridad profesional. Constituye el primer encuentro que tiene el lector o la lectora con el texto, a partir del cual decidirá continuar o no con la lectura del resto del artículo. Este género representa el contenido de un AI, pues sintetiza sus secciones (Introducción, Método, Resultados y Discusión) de manera clara, coherente y concisa. De hecho, se caracteriza por eliminar la redundancia que el lector experto o la lectora experta espera encontrar en el AI.

Según Hyland (2004, 2013), el Resumen es un género estratégico que tiene como finalidad captar la atención del lector o la lectora, ofrecer una visión condensada del contenido del artículo en cuestión y posicionarlo dentro de la comunidad académica. Este puede ser estructurado (tiene etiquetas para cada una de sus secciones) o no estructurado (consiste en un párrafo en el que se describen someramente datos como los antecedentes, las hipótesis, los objetivos, la metodología, los resultados y la conclusión). El reconocimiento de la estructura del Resumen es una herramienta estratégica para la lectura en L2 pues debido a su fuerte estructuración, nuestros y nuestras estudiantes pueden visualizar el modo en el que se presentan las diferentes ideas de los autores o las autoras y elaborar hipótesis sobre su contenido y pertinencia.

1.3. El efecto retroactivo y la consolidación de la competencia genérica

Es aceptado que la evaluación incide directamente en la enseñanza y el aprendizaje, fenómeno conocido como efecto retroactivo (*washback effect*) (Alderson y Wall, 1993). En nuestro caso, partimos del supuesto de que, al integrarse a la calificación final, la elaboración de un TP incentiva una atención especial por parte de docentes y estudiantes al contenido por evaluarse, en este caso, el conocimiento explícito de la superestructura del género AI, y en particular, de los esquemas discursivos que caracterizan al Resumen y a la sección Introducción. En este sentido, sostenemos que esta focalización puede favorecer la adopción de estrategias de enseñanza más explícitas, en tanto promueve instancias en las que se guía a los y las aprendientes a atender deliberadamente a componentes relevantes del objeto de aprendizaje. Este tipo de enseñanza se asocia con procesos conscientes e intencionales y con la posibilidad de verbalizar, en distinto grado, el conocimiento adquirido (Borzone y Lacunza, 2017; Ellis, 2009).

Esa atención puede medirse en términos cuantitativos y cualitativos. En términos cuantitativos, la atención a los contenidos del TP supone más tiempo de dedicación (*time on task*) al tratamiento explícito de las convenciones genéricas del AI en el aula y en el aula virtual (Godwin et al., 2021). Sin embargo, nuestro foco de interés radica en los efectos cualitativos que tiene la elaboración del TP. A nuestro entender, el trabajo promueve un procesamiento más profundo de los conocimientos discursivos en cuestión. El constructo de “procesamiento profundo” aparece por primera vez en Craik y Lockhart (1972), a partir de la diferenciación entre un procesamiento superficial, de tipo sensorial (por ejemplo, visual o fonológico) y un procesamiento más profundo, vinculado al plano de lo semántico. Estos autores proponen que la retención o el almacenamiento en la memoria de largo plazo de un estímulo depende de la manera en que se lo codifica, o se lo procesa o analiza. Actualmente, Dehaene (2021) incluye este constructo en el concepto de compromiso activo (*active engagement*), uno de los pilares del aprendizaje que identifica.

Si bien el constructo de *procesamiento profundo* puede resultar complejo y difícil de definir unívocamente, para el presente trabajo nos interesa discutir los siguientes conceptos que se asocian a él y que forman parte de la bibliografía sobre el aprendizaje y la memoria: repetición elaborativa (*elaborative rehearsal*) y práctica de evocación (*retrieval practice*)⁹. En Craik y Lockhart (1972), el concepto de *repetición elaborativa* puede describir, por un lado, niveles más “profundos” de procesamiento, en los cuales se relaciona el material que se está practicando con otros conocimientos que ya estaban en la memoria. Por el otro, se plantea en términos de niveles de representación, en el sentido de que designa un procesamiento que enriquece las representaciones existentes del conocimiento (Craik, 2002). En la realización del TP, los y las estudiantes deben visitar un conocimiento en contextos variados, es decir, deben aplicar los esquemas discursivos a los diferentes textos que encuentran para seleccionar uno que responda a los requisitos del TP. En este proceso, necesariamente, el conocimiento inicial abstracto de estos esquemas se va especificando y enriqueciendo y, en consecuencia, se va asociando a los contextos de aparición en textos concretos.

La *práctica de evocación*, un concepto acuñado originalmente por Ebbinghaus (Baddeley et al, 2019) y retomado por Dehaene (2021) y Putnam et al. (2016), entre otros autores, también remite a niveles de procesamiento profundo. Se plantea que el esfuerzo mental que se realiza para recuperar contenidos almacenados en la memoria de largo plazo consolida las huellas mnémicas de dicho conocimiento. El apuntalamiento de estos conocimientos ofrece oportunidades de realizar esta práctica de evocación en el marco de la autoevaluación que hacen los y las estudiantes en los ejercicios del aula virtual, que explicaremos más adelante. En síntesis, podemos concluir que es necesario cierto nivel de demanda cognitiva para lograr una mayor retención.

2. Intervención didáctica: El trabajo práctico

2.1. Justificación

Entender de qué manera podemos ayudar a nuestros estudiantes a valerse de los conocimientos previos es clave en la etapa de prelectura, ya que “las decisiones iniciales sobre el texto tienen el poder de condicionar su percepción general”¹⁰ (Bernhardt, 1991, p.122). Con relación a los esquemas de conocimiento formales o a las superestructuras textuales, van Dijk y Kintsch (1983) señalaban que su uso estratégico solo será eficaz en la comprensión si existe un rápido acceso a ellos. La recuperación (*retrieval*) de estas representaciones será posible, claro está, siempre que este conocimiento se encuentre bien estructurado en la memoria de largo plazo del lector. A la vez, su aprendizaje depende en cierta medida de la complejidad del género. Algunos géneros se adquieren de manera implícita por exposición, pero otros requieren de un aprendizaje explícito en la instrucción. Este es el caso del AI, foco de este trabajo. La implementación de nuestro TP obedece a estas consideraciones. Para que los conocimientos genéricos del AI contribuyan realmente a la comprensión lectora en L2, este conocimiento debe ser tratado explícitamente en el aula de manera de que los y las estudiantes logren un conocimiento sistemático, sólido y de fácil recuperación de la memoria de largo plazo. Consideramos que la implementación de este TP responde a estos objetivos.

2.2. Descripción del TP

El TP de Nivel 2 juega un papel central no solo en la formación de un estudiantado lector sino también de futuros investigadores y futuras investigadoras. Este se compone de dos partes. En primer lugar, los y las estudiantes deben seleccionar un AI que responda a los requerimientos de la tarea, es decir, un AI de orientación empírica para garantizar que cumpla con la organización estándar IMRD (Introducción, Métodos, Resultado, Discusión). Esta elección responde a que este tipo de textos se ajustan más estrictamente a convenciones canónicas y estandarizadas, requeridas por procesos de investigación de corte empírico, y resultan más previsibles para la lectura estratégica. Recordemos que la evidencia empírica sugiere que el carácter facilitador de estos conocimientos depende en parte de la canonicidad de los textos (Davis et al., 1988).

Asimismo, el Resumen de ese AI deberá ser no estructurado, de manera de que sean los y las estudiantes quienes detecten su organización esquemática, pues esta suele replicar las secciones del AI completo. Se espera que en este apartado se identifiquen las partes de las que se compone el Resumen y se justifique el estudio realizado a partir de los elementos lingüísticos encontrados, como observamos en el siguiente análisis de un Resumen, realizado por estudiantes de la cátedra

Figura 1

Análisis de un Resumen en un TP entregado

1.2. Método

“We use a **difference-in-differences approach** to evaluate the **2012** Amendments to the Vietnam Labor Law, which imposes a longer maternity leave requirement than before [...]”.

Podemos reconocer esta sección como el método del abstract, debido a que los autores utilizan el enfoque de diferencia en diferencias (DiD) como el método para medir y comparar las enmiendas de 2012 a la Ley Laboral de Vietnam, en este caso, recolectando información de años anteriores.

La otra parte del TP consiste en la detección y el análisis de uno de los pasos de cada movida retórica de la Introducción (establecimiento del territorio, del nicho y presentación de la investigación actual) según los lineamientos del modelo CARS de Swales (1990, 2004). Para la identificación de las movidas retóricas y el análisis de los pasos seleccionados, se pide una justificación por medio de pistas lingüísticas que se hayan detectado, como marcadores discursivos (por ejemplo, para establecer el nicho mediante una laguna crítica del conocimiento o *gap in knowledge*, pistas como *ignore*, *little*, *has not received attention*) o exponentes lingüísticos, como verbos o sustantivos (*This paper aims*, *The aim of this paper is to*).

Asimismo, las guías didácticas que elabora la cátedra para trabajar en clase proveen ejemplos de la identificación de alguna movida retórica y su parte seleccionada; por ejemplo: *this phenomenon has drawn attention for decades from the economic and social science literature*, para marcar la solicitud de reconocimiento o pertinencia de la investigación en el establecimiento del territorio científico (Puiatti de Gómez, 2007). A continuación, ilustramos de qué manera un grupo de estudiantes justifica sus elecciones en un fragmento de su TP, incluyendo referencias que articulan el contenido proposicional y los esquemas superestructurales.

Figura 2

Análisis de una Introducción en un TP entregado

1) Establecer el nicho: *gap in knowledge*

En el primer párrafo, línea 7, identificamos la **laguna de conocimiento —Gap in knowledge—** a través de la palabra de negación léxica *little* que expresa que se sabe poco acerca de la influencia de la democracia y la cultura, en su conjunto, en lo que respecta al cambio climático (por lo que mucho no se ha estudiado el tema). En el cuarto párrafo, líneas 3 y 4, también encontramos un ejemplo de negación léxica *is lacking*, que nos dice que falta

investigación empírica sobre cómo la interacción de las dos variables influye en la intensidad de las emisiones de gases de efecto invernadero.

Para la elaboración del TP, los estudiantes trabajan en grupos de dos o tres integrantes. Mediante la lectura extensiva de resúmenes e introducciones del AI en inglés en páginas de Internet confiables, como Google Scholar, se enfrentan a la posibilidad de replicar una situación auténtica de lectura, cuyo propósito comunicativo es representativo de nuestro ámbito. Esta primera parte del trabajo los obliga, a la vez, a pensar cuáles son sus campos de especialización para la búsqueda de los textos (por ej.: identidad de género, políticas inmigratorias, etc.). Se provee también un documento instructivo que detalla las pautas de elaboración y la grilla de corrección que utilizan las docentes para su calificación (véase Apéndice A). Asimismo, pueden consultar material de lectura teórica afín, elaborado por la cátedra (Pampillo, 2016).

2.3. Evaluación del TP

La calificación del TP constituye parte de la nota final de aprobación de la cursada, que se promedia con dos parciales de lectocomprensión presenciales. La correcta selección del artículo y, por ende, del género requerido, es ponderada en su evaluación, pues mediante dicha tarea se demuestra la competencia genérica del estudiante. De no haber seleccionado un AI de orientación empírica, se pide la reelaboración del trabajo. En el caso de que el análisis realizado no haya sido satisfactorio, pese a la correcta selección del texto, los estudiantes pueden rehacerlo sobre la base de la devolución que hayan recibido. De este modo, repiensen y ajustan los contenidos que se han trabajado durante las clases.

En ocasiones, parte del fracaso del análisis se relaciona con la falta de comprensión del texto. Algunos estudiantes seleccionan un texto porque detectan el género solicitado, pero no llegan a profundizar en la comprensión del contenido, lo que les impide realizar un análisis adecuado. De allí la insistencia, por parte de las docentes, de que una de las premisas del trabajo, una vez seleccionado el texto, es la de su comprensión (el tema que se trata, el propósito de investigación y los resultados obtenidos) y la posterior justificación del análisis.

La calificación del TP planteó obviamente cuestiones relacionadas con la confiabilidad del proceso de calificación. Inicialmente observamos que, al no contar con una grilla de evaluación, cada docente ponderaba de distinto modo los subcomponentes del TP, hecho que afectaba la confiabilidad del proceso de evaluación. Esto promovió la elaboración de una grilla ponderada.

Tabla 1

Grilla de calificación

Se tendrán en cuenta los siguientes criterios y ponderación para la calificación del trabajo.

Criterio	Puntaje	Consideraciones
Elección del género discursivo	10	Solo se aceptarán trabajos basados en artículos de investigación de orientación empírica. La temática del artículo debe ser afín a las ciencias sociales. La elección del género de discurso es un aspecto importante para evaluar; por lo tanto, no se consultará a la docente sobre la viabilidad de posibles textos.
Ubicación de las partes del Resumen y su justificación	15	Se deben distinguir las 4 partes del Resumen, si las hubiere, o en todo caso, señalar la falta de alguna. No utilizar resúmenes estructurados. Identificar las pistas lingüísticas y justificar.
Ubicación de las movidas retóricas de la sección Introducción	15	Identificación de las 3 movidas retóricas. En cada movida, identificar un paso retórico, por ejemplo, en la primera movida retórica (<i>Establecer el territorio</i>) “investigaciones previas”. Relevar todas las instancias del paso retórico analizado. Señalar pistas lingüísticas que justifiquen la selección y vincular los aspectos retóricos analizados con el contenido del texto de manera de que se evidencie la comprensión de las ideas del artículo analizado.
Presentación	10	Se tendrá en cuenta la claridad del formato, estilo de redacción académica, etc.
Total	50	
Reentrega		En aquellos trabajos que obtengan entre 20-30 puntos los y las estudiantes tendrán la opción de reelaborarlos para una nueva entrega. Los trabajos que obtengan menos de 20 puntos (menos de 4 en escala 1-10) deberán ser reelaborados para una nueva calificación.

Una vez elaborada la grilla ponderada, a fin de mejorar nuestra fiabilidad entre evaluadoras (*interrater reliability*), realizamos reuniones de estandarización en las que evaluamos algunos TP sobre la base de un TP ya calificado a modo de respuesta de referencia (*anchor script*). De esas reuniones surgió la puesta en común de errores recurrentes, lo que nos llevó a repensar algunas estrategias didácticas que discutimos en la siguiente sección.

3. Discusión de la experiencia

En esta sección, compartiremos una evaluación cualitativa de los efectos que tuvo la implementación del TP en la práctica docente y en el desempeño de los y las estudiantes. Si bien no realizamos una evaluación sistemática, en una primera aproximación hemos podido identificar, a partir de la experiencia docente, la observación en clase y los intercambios con los y las estudiantes, una serie de beneficios, desafíos y aspectos por revisar. Estas reflexiones se organizan en torno a dos ejes: por un lado, el efecto retroactivo positivo observado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; por otro, las dificultades surgidas durante la implementación del TP.

En primer lugar, en los años posteriores a su implementación, observamos en los tres niveles de la materia un aumento en las instancias de reflexión metacognitiva en el aula acerca de la importancia del género discursivo tanto en la lectura como en la escritura. Este es un aspecto para destacar dado que, como hemos comentado, existe una baja familiarización con el concepto de género y su rol en el proceso lector, con excepción de los estudiantes de la carrera de Ciencias de la Comunicación, quienes cursan asignaturas orientadas a la producción de géneros tales como el ensayo, la noticia y la autobiografía. Carlino (2005) identifica esta dificultad como una de las falencias habituales en la educación superior: los docentes suelen enfocarse en los contenidos disciplinares, dando por sentado que los medios para acceder a esos contenidos —es decir, los géneros discursivos y los modos específicos de leerlos— se aprenderán de forma implícita. En algunos casos, incluso consideran que no resultan centrales para el propósito de la asignatura. En palabras de la autora, el modo de leer propio de cada comunidad discursiva “suele ser exigido sin más” (p.72).

A raíz de esta sensibilización hacia la relevancia del género, las docentes a cargo de la materia han comenzado a poner un mayor énfasis en identificar y explicitar el tipo de género que se abordará en cada uno de los textos trabajados, así como su estructuración y función comunicativa. Esta dimensión genérica ha cobrado mayor protagonismo en los distintos niveles de la materia, orientando tanto las estrategias de lectura propuestas como la selección de textos.

Por otra parte, las primeras correcciones de los TP evidenciaron cierta dificultad de los y las estudiantes para reconocer correctamente el género AI y seleccionar textos que fueran relevantes para las ciencias sociales. En consecuencia, se incorporaron nuevas tareas áulicas: durante la clase, los estudiantes realizan búsquedas guiadas de artículos en Internet (Google Scholar y revistas especializadas). Seleccionan un texto a partir de un tema de interés y lo comparten con el resto de la clase para evaluar su pertenencia al género y la relevancia de la temática. Paralelamente, las docentes (y en ocasiones,

estudiantes) llevan a clase Al completos, en formato impreso, de manera de facilitar una apreciación más concreta de su extensión y organización general en la interacción física.

Otros de los efectos implicados en las prácticas de enseñanza fue la necesidad de elaborar ejercicios de autoevaluación en la plataforma Moodle del aula virtual. Estos ejercicios se enfocan en reconocer las movidas retóricas del género en el Resumen y la Introducción, los marcadores lingüísticos característicos y las proposiciones de contenido vinculadas a estas movidas, según se ilustra en la siguiente figura

Figura 3

Fragmento de ejercicio sobre la estructuración del Resumen¹¹

Elegí las dos oraciones que presentan el propósito del autor. Prestá atención a las pistas lingüísticas que te guían.

(1) The global health crisis has challenged every government around the world to protect citizens' lives while minimizing economic disruption. (2) State responses to the pandemic have varied in terms of speed and strength, and observers have accused many governments of doing too little or too late. (3) In this paper, I investigate the relationship between a government's ideology and its response to the COVID-19 pandemic. (4) Specifically, I study whether populist and economically rightwing governments have reacted to the pandemic more slowly than their counterparts.

Seleccione una o más de una:

☐ a. (1)

☐ b. (2)

☐ c. (3)

☐ d. (4)

Comprobar

Como se discutió anteriormente, en esta instancia de autoevaluación se promueve idealmente la práctica de evocación (*retrieval practice*), vinculada a un procesamiento más profundo y a la automatización del acceso a conocimientos parcialmente almacenados en la memoria (Yang et al., 2021). La retroalimentación inmediata que ofrece la plataforma resulta clave en este proceso, ya que permite a los estudiantes identificar la discrepancia entre el modelo mental que construyeron y el esperado (Dehaene, 2021). Investigaciones previas han demostrado que este tipo de autoevaluación tiene un impacto comparable al de la clase misma (Roediger, et al., 2019).

Con relación a los efectos logrados, observamos de manera informal que en Nivel 3 los estudiantes demuestran una mayor habilidad para diferenciar este género discursivo de otros y un conocimiento más sólido y accesible sobre la organización global de aquellas

partes del AI en que nos centramos, en sintonía con nuestro objetivo inicial. Si bien estas observaciones son alentadoras, su corroboración empírica sigue siendo una tarea pendiente para la cátedra.

Otro efecto positivo en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, no estrictamente relacionado con la competencia genérica, surge de la tarea lectora que los y las estudiantes deben implementar para seleccionar el AI y elaborar el TP. En la búsqueda del texto, se ponen en juego estrategias lectoras, que Perelman et al. (2009) denominan estrategias exploratorias propias del proceso lector en pantalla e internet, es decir alejadas de las lecturas exhaustivas de principio a fin. Estas se aplican especialmente en contextos de búsqueda de información con distintos fines. Si evaluamos las características de esta tarea, observamos que más allá de las ventajas cuantitativas de ofrecer más tiempo de lectura (*time on task*) —como señalaba una estudiante, “tuve que leer siete *papers*”—; a nivel cualitativo, hay dimensiones del proceso lector que esta tarea propicia, y que consideramos pertinente analizar a continuación. Para esto, aplicaremos los criterios de *autenticidad situacional* y *autenticidad interactiva* que propone Bachman (1991) en su caracterización de las tareas de evaluación.

En el campo de la evaluación en L2, la *autenticidad situacional* se refiere al grado de correspondencia que existe entre la tarea (léase, la tarea lectora) y situaciones reales del uso de la lengua. En este caso, la tarea de buscar AI en internet sobre temas de ciencias sociales representa una situación comunicativa de lectura auténtica en la que los estudiantes encuentran el texto solicitado en su “hábitat” natural. Por otra parte, la *autenticidad interactiva*, según Bachman (1991), se vincula con el grado de implicación de la competencia lingüística y estratégica lograda en la tarea. Este aspecto distingue la tarea de búsqueda de textos, ya que esta requiere activar estrategias lectoras exploratorias, conocimiento de la L2 y la metacognición. Esta última supone planificar y monitorear diferentes estrategias y comportamientos lectores para lograr un objetivo.

Al respecto, Carlino (2003) señala que, en la educación formal, los estudiantes suelen leer por encargo, ya que es infrecuente que elijan qué leer, y destaca la importancia de habilitar oportunidades en las que los mismos estudiantes deban elegir qué textos leer, según la pertinencia de la tarea. Asimismo, algunas docentes señalaron, como beneficio secundario del TP, el aprendizaje de ciertas convenciones propias del estilo académico, como lo evidencia el siguiente comentario de una estudiante con respecto a la citación: “No sabía que se podían usar números en lugar del nombre y la fecha al citar estudios”.

Durante la implementación del TP, las dificultades vinculadas al nivel de complejidad de algunos de los movimientos retóricos de la sección Introducción nos llevó a cuestionarnos la pertinencia de abordar en profundidad todos los pasos del modelo CARS. Por ejemplo, distinciones como la que se establece entre *reclamar centralidad* y

generalizaciones sobre el tema representaron un desafío tanto para estudiantes como para docentes. El foco puesto en esta complejidad llevó muchas veces a pasar por alto movidas retóricas clave como la enunciación del propósito del autor o la autora. Consideramos que algunas de las movidas detalladas adquieren mayor relevancia en contextos de producción de textos académicos, a diferencia de instancias orientadas prioritariamente a su comprensión; por lo tanto, resolvimos enfatizar aquellas movidas retóricas, a nuestro entender, más representativas para favorecer la comprensión lectora del AI: *construcción del nicho y presentación del trabajo*, en particular, la identificación del *objetivo del estudio*. En el campo educativo, es común que ciertas intervenciones didácticas pasen a ocupar el centro de atención, oscureciendo el fin original para el que habían sido propuestas. Estas consideraciones nos hicieron reconsiderar la complejidad de las pautas para el TP, especialmente, la cantidad de submovidas retóricas que se incluían para su posible detección. Recordemos que el objetivo central de esta propuesta fue, desde un comienzo, favorecer la comprensión de textos académicos en inglés y no convertir a los estudiantes en especialistas del género.

CONCLUSIONES

Conocer explícitamente la superestructura textual de un AI no solo permite un acercamiento estratégico al texto —clave para lectores con conocimientos limitados de L2—, sino que también acerca a los estudiantes a la cultura discursiva de la comunidad académica a la que aspiran integrarse. En otras palabras, la enseñanza explícita de la estructura retórica de los AI actúa como un mediador esencial para la comprensión lectora en L2 y para la inserción del estudiantado en su comunidad disciplinar, como atestigua su tratamiento en diversas cátedras de L2 a nivel universitario.

Este trabajo pone de relieve el potencial que encierra la evaluación para reorientar la enseñanza. En el caso analizado, a cuatro años de su implementación, la experiencia acumulada en torno a este TP evidencia avances significativos en la incorporación de un tratamiento más explícito de los conocimientos discursivos vinculados al AI. El impacto más visible se percibe en la formación del plantel docente y los debates informales sobre cuestiones relacionadas a la optimización de estrategias de enseñanza en torno al TP y a su evaluación. En el contexto de la digitalización creciente de los contenidos de aprendizaje (pospandemia), este TP impulsó el desarrollo de ejercicios en el aula virtual que promueven la atención selectiva a los esquemas discursivos de la estructuración del Resumen y de la Introducción. Colateralmente, este TP no solo extiende el tiempo de lectura, sino que promueve formas de implicación lectora no tan frecuentes en contextos de enseñanza institucionalizados, como la toma de decisiones sobre qué leer en función de un propósito específico. La tarea de búsqueda de artículos aporta un valor adicional al reproducir condiciones auténticas de lectura en entornos digitales con la

activación de estrategias lectoras exploratorias, propias de ese contexto. Consideramos que indirectamente estos cambios en la currícula y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje contribuyen a lograr un conocimiento genérico más sólido y de acceso más rápido, gracias al incremento de instancias de procesamiento más profundo de los conocimientos discursivos en cuestión.

Sin embargo, las dificultades observadas en el abordaje de ciertos movimientos retóricos del modelo CARS señalan la necesidad de ajustar los objetivos del trabajo, priorizando aquellos aspectos que inciden directamente en la comprensión lectora, por sobre otros más orientados a la escritura académica. De algún modo, esto supone hacer una selección criteriosa de los objetivos de aprendizaje sin perder de vista el propósito original de esta intervención didáctica. Su objetivo central fue, desde un comienzo, favorecer la comprensión de textos académicos en inglés y no convertir a los estudiantes en expertos del género. El aprendiente debe reconocer que se halla en una situación en la que lo que prima es la *inquietud del sentido* y que cualquier apuntalamiento didáctico es necesario, pero no suficiente, si no se logra entender y reconstruir el sentido del texto (Souchon, 2006).

Debemos aclarar que la concepción de género discursivo esbozada en este trabajo quizás sugiera un panorama simplificado de la complejidad que entraña. Sin embargo, el énfasis en las regularidades y la canonicidad del AI de orientación empírica, como ya se explicó anteriormente, obedece a motivos puramente pedagógicos. En el recorrido de esta experiencia didáctica mediada por la evaluación, hemos discutido el impacto positivo observado en nuestras prácticas de enseñanza, sin perder de vista que investigaciones futuras más controladas podrán proveer evidencia directa sobre la efectividad del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, J. C. y Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E., Huhta, A., Nieminen, L. y Ullakonoja, R. (2014). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge.
- Aren, F., Rotemberg, S. y Ruiz, S. (2017). La lectura como práctica cultural: Una propuesta de trabajo con reseñas online en la clase de lectocomprensión en alemán. En M. B. Castano (Ed.), *Actas del XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG): Germanística en Latinoamérica: Nuevas orientaciones – Nuevas perspectivas* (pp. 401–409). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671–704.
- Baddeley, A., Eysenck, M. W. y Anderson, M. C. (2019). *Memory* (segunda edición). Psychology Press.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language*. Ablex.
- Bernhardt, E. B. (2005). Progress and procrastination in second language reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133–150.
- Bernhardt, E. B. y Kamil, M. L. (2022). *Conducting second-language reading research: A methodological guide*. Routledge.
- Borzzone, A. y Lacunza, M. (2017). Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura. *Revista de Psicología*, 13(26), 29-43.
- Carlino, P. (2003). Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: Tres situaciones didácticas para afrontar el dilema. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33, 43–51.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 9–29.
- Carrell, P. L. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332–343.
- Carrell, P. L. y Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17, 553–573.
- Craik, F. I. M. (2002). Levels of processing: Past, present, and future? *Memory*, 10, 305–318.
- Craik, F. I. M. y Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 67–84.
- Craik, F. I. M. (2021). *Remembering: An activity of mind and brain*. Oxford University Press.
- Davis, J. N., Lange, D. L. y Samuels, S. J. (1988). Effects of text structure instruction on foreign language readers' recall of a scientific journal article. *Journal of Reading Behavior*, 20(3), 203–214.
- Dehaene, S. (2021). *How we learn*. Penguin.

- De Francesco, K. V. y Roseti, L. P. (2025). La competencia genérica en el proceso de alfabetización científica en lengua inglesa. *Anales de Lingüística*, 14, 15–44.
- Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp y H. Reinders, *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Flowerdew, J. (2018). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 25–35.
- Ghorbani Shemshadsara, Z., Ahour, T. y Hadidi Tamjid, N. (2019). Raising text structure awareness: A strategy of improving EFL undergraduate students' reading comprehension ability. *Cogent Education*, 6(1), 1–15.
- Godwin, K. E., Seltman, H., Almeda, M., Davis Skerbetz, M., Kai, S., Baker, R. S. y Fisher, A. V. (2021). The elusive relationship between time on-task and learning: Not simply an issue of measurement. *Educational Psychology*, 41(6), 1-18.
- González, M. S. (2003). The role of anticipation in academic text comprehension. En G. Saravia (Ed.), *Advances in ESP research in Latin America* (pp. 45–58). Universidad Nacional de Tucumán.
- González, M. S. y Albini, M. C. (2023). Logros y desafíos en el abordaje de la lectura y escritura de textos académicos escritos en inglés en la universidad. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 15(19), 60–81.
- Goodman, K. (Ed.). (1968). *The psycholinguistic nature of the reading process*. Wayne State University Press.
- Grabe, W. y Yamashita, J. (2022). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (Segunda edición). Cambridge University Press.
- Hall, B. (2011). Efectos de neutralidad: El caso de los manuales universitarios. En M. García Negroni (Coord.), *Los discursos del saber: Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 133–150). Editoras del Calderón.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46, 53–70.
- Hyland, K. (2016). General and specific EAP. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. Routledge.

- Klett, E. (2016). Literacidad académica: Géneros y lectocomprensión en lengua extranjera [ponencia]. *Quintas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Nueva Visión.
- Mazzei, R., Pfister, M. C. y Zorz, S. (2020). Integración de los géneros discursivos y las alfabetizaciones académicas: Una experiencia pedagógica en un curso de inglés con fines académicos en la Universidad de Buenos Aires. *Letras*, 3, 253–269.
- Meyer, B. J. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7(1), 7–47.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Núcleos de aprendizajes prioritarios: Educación secundaria. Lengua*. <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>
- Negretti, R. y Kuteeva, M. (2011). Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic reading and writing: A case study of pre-service English teachers. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 95-110.
- Pampillo, S. (2016). *Inglés II: Manual de lectura de textos de ciencias sociales*. Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S. (2017). *Inglés I: Manual de lectura de textos de ciencias sociales* (2ª ed.). Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S. y Lauría, S. (2019). *Inglés III: Manual de lectura de textos académicos de ciencias sociales*. Ediciones Cooperativas.
- Pampillo, S. y Lauría, S. (2022). Pre-modified noun phrases in a comprehension-based approach to EFL at university level. *Reading in a Foreign Language*, 34(1), 116–141.
- Perelman, F., Bivort, M. R., Estévez, V., Bertacchini, P., Mancinelli, F. y Capria, P. (2009). Textos en pantalla y lecturas provisionarias. *Anuario de Investigaciones*, 16, 175–188.
- Puiatti de Gómez, H. E. (2007). El artículo de investigación científica. En L. Cubo de Severino (Coord.), *Los textos de la ciencia: Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 23–91). Comunicarte.
- Putnam, A. L., Nestojko, J. F. y Roediger, H. L. (2016). Improving student learning: Two strategies to make it stick. En J. C. Horvath, J. Lodge y J. A. C. Hattie (Eds.), *From the laboratory to the classroom: Translating the science of learning for teachers*. (pp. 94-121). Routledge.
- Roediger, H.L. III, Nestojko, J. F. y Smith, N. (2019). Strategies to improve learning and retention during training. En M. D. Mathews y D. M. Schnyer (Eds.), *The Cognitive*

- and Behavioral Neuroscience of Human Performance in Extreme Settings* (pp. 302-332). Oxford University Press.
- Samraj, B. (2016). Research articles. En K. Hyland y P. Shaw (Eds.), *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*. (pp. 403-415). Routledge.
- Sánchez Miguel, E. (1995). *Los textos expositivos: Estrategias para mejorar su comprensión*. Santillana.
- Souchon, M. (2006). Los cursos de lectocomprensión como espacio de mediación sociocultural. En R. Pastor, S. Nélica y E. Klett (Comps.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor*. (pp. 25-56). UNT-UBA.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. En J. R. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading science*. Routledge.
- Wingate, U. (2016). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364.
- Yang, C., Luo, L., Vadillo, M. A., Yu, R. y Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147(4), 399–435.

¹ Soledad Pampillo es Licenciada en Psicología (UBA) y Master of Arts in TESOL por California State University. Es Profesora Asociada Regular de la asignatura Inglés en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y dicta la asignatura Adquisición de Lengua Materna y Lengua Extranjera en el ISP “J.V. González”. Ha dictado la materia Evaluación de inglés como lengua extranjera. (UB) y talleres de capacitación docente en evaluación (Laboratorio de Idiomas, FFyL). Su labor docente y de investigación se inscribe en el ámbito de la Lingüística Aplicada; en particular, se centra en el proceso lector en inglés con fines académicos y en el desarrollo de materiales para facilitar la adquisición del inglés en contextos académicos.

² Sandra Lauría es licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA) y traductora técnico-científica y literaria en inglés (ENSLV “SBS”). Es profesora adjunta de la asignatura Inglés (cátedra Pampillo) de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Tiene una Especialización en Ciencias Sociales con mención en lectura, escritura y educación (FLACSO) y completó los estudios de la Maestría en Traducción en la Universidad de Belgrano. Fue docente y coordinadora del Campo de la Traducción en el Traductorado en inglés de la “ENSLV SBS” y docente de Inglés técnico-científico en Facultad de Farmacia y Bioquímica (UBA). Ha dictado talleres de capacitación docente en evaluación (Laboratorio de Idiomas, FFyL). Su labor docente se inscribe en el ámbito de la traducción y de la lectocomprensión con fines académicos.

³ Graciela Palacio es Profesora de inglés graduada en el ISP “J.V. González” y Licenciada en Lengua Inglesa en la Universidad de Belgrano. En la actualidad es profesora de lecto-comprensión en la asignatura Inglés en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y de Lingüística y Sintaxis en la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín.

⁴ Este trabajo práctico fue concebido originalmente por la profesora Sandra Lauría

⁵ Los procesos descendentes en la lectura (top-down) se conocen también en la bibliografía como knowledge-driven o reader-based. Se trata de procesos cognitivos que utilizan la información almacenada en la memoria a largo plazo para crear expectativas, interpretar e inferir lo que se está leyendo.

⁶ La traducción es nuestra.

⁷ Los procesos ascendentes en la lectura (bottom-up) también se conocen en la bibliografía como data driven o text-based. Se definen como operaciones basadas en la información del texto en el nivel léxico, sintáctico, discursivo, etc.

⁸ La traducción es nuestra.

⁹ Se lo conoce también como el “efecto de evaluación”.

¹⁰ La traducción es nuestra.

¹¹ Véase el Apéndice B para el ejercicio completo.

APÉNDICE A

Fragmento extraído del documento “Nivel 2 - Trabajo Práctico. Pautas para su elaboración”

1. Fundamentación

Partiendo del concepto de alfabetización académica, que se centra en acompañar a los estudiantes en el desarrollo de prácticas discursivas efectivas de lectoescritura con la finalidad de comprender y producir textos académicos que circulan en el ámbito científico-académico, consideramos que el conocimiento de los géneros que se leen en la facultad es fundamental para facilitar la lectura de los estudiantes.

El conocimiento de los géneros del discurso, en su carácter sociocultural y textual, es crítico para la facilitación de la lectura, dado que al conocer la forma en la que se organizan y la función de esa organización (dentro de la heterogeneidad que puedan presentar) se agiliza su abordaje y su comprensión: saber dónde encontrar la información central y qué priorizar en la lectura exhaustiva.

En nuestro contexto de aprendizaje, el conocimiento del resumen (*abstract*) y del artículo de investigación se convierte en una estrategia clave de lectura porque, por un lado, la actualización de la producción científico-académica del conocimiento se expresa mediante este género y, por el otro, debido a esa actualidad, es un género que rara vez se traduce. Es por eso que en Nivel 2 se incorpora un trabajo práctico que focaliza en el género artículo de investigación.

El artículo de investigación varía según el campo disciplinar y las características de la modalidad de investigación. En general, se distinguen los artículos de investigación de orientación empírica (aquellos basados en la presentación de datos) de los de orientación teórica (más frecuentes en las Ciencias Sociales y en humanidades). Debemos mencionar que para este trabajo práctico elegimos profundizar en el artículo de investigación de orientación empírica, es decir, que se basa en la recolección de datos, dado que los artículos de esta orientación presentan mayor regularidad en su estructuración y proveen una señalización más sistemática de su organización.

2. Pautas de elaboración

En este trabajo práctico nos enfocaremos en los esquemas discursivos que caracterizan la **Introducción** y el **Resumen**. **De a dos**, los estudiantes deberán seleccionar un artículo de investigación de las Ciencias Sociales de orientación empírica, en inglés, en el cual trabajarán

las partes mencionadas. Nos centraremos en los esquemas que organizan el desarrollo de la información en la sección **Introducción**, por ejemplo, *establecer un nicho* y en la organización esquemática del **Resumen**, que suele replicar las secciones del artículo completo: Introducción, Método, Resultados y Discusión.

A continuación, se detallan los esquemas discursivos que deberán incluirse en el trabajo (Ver “**El artículo de investigación**” en la Introducción Teóricometodológica del Manual de Nivel 3 para profundizar en su descripción, p. 13 y actividades en el campus virtual):

2.1 Resumen (abstract): Se deberán especificar las 4 movidas retóricas en que se suelen organizar: Introducción, Método, Resultados y Discusión, identificando las pistas lingüísticas y justificando las elecciones. **No se aceptarán** resúmenes estructurados, es decir, aquellos que aparecen *originalmente* con las secciones nombradas e identificadas, como en el ejemplo siguiente:

Is it appropriate to use structured abstracts in social science journals?

James Hartley, *Keele University*

Learned Publishing (1997) 10, 313–317

ABSTRACT

BACKGROUND. Structured abstracts (which use sub-headings like this one) have now become widespread in medical research journals.

AIM. The aim of this paper is to consider whether or not such structured abstracts can be used effectively in social science journals.

METHOD. The paper reviews a selection of studies of carried out by the author and his colleagues to see if structured abstracts written for social science journals are more informative, easier to read, and easier to search than are their traditional equivalents.

RESULTS. The results suggest that structured abstracts do, indeed, have these virtues, and that they are thus appropriate for social science journals.

CONCLUSION. The author therefore recommends that the editors of social science journals consider adopting structured abstracts.

2.2 Introducción: Para cada movida retórica (1), 2) y (3), se deberá identificar uno de los pasos de cada movida retórica, marcando todas las instancias de aparición. Para mayor claridad, incluir la introducción completa.

1) Establecer el territorio:

- Contextualización y justificación de la significatividad y/o pertinencia de la investigación
 - Generalizaciones sobre el tema
 - Resultados de investigaciones previas
- 2) Establecer un nicho
- Descripción de un problema social que requiere una respuesta
 - Laguna crítica del conocimiento (*Gap in knowledge*)
 - Profundización en una línea de investigación
- 3) Presentar la investigación actual
- Propósito del autor
 - Hipótesis (Pueden aparecer en forma de preguntas)
 - Anticipación de los resultados
 - Estructura del artículo a desarrollar

2.3 Ejemplos

En el trabajo deberán identificar los **esquemas discursivos** (también llamados movidas retóricas) que se les pide y justificar su elección aludiendo a las **pistas lingüísticas** que motivaron su decisión, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo de un estudiante:

En esta Introducción se observan en negrita marcadores discursivos que establecen el nicho que hay que ocupar en el campo de la investigación, en este caso, mediante una laguna crítica del conocimiento (*gap in knowledge*).

In comparison to its frequent use in empirical analyses, there is **little** discussion about the theoretical questions concerning the perspectives of occupation and the theoretical grounds of the relationship between occupation and inequality. The literature provides various, sometimes **conflicting**, definitions of occupation, which leads to **uncertainties** about the use of the concept or to fuzziness in its use (Dostal, 2002). Furthermore, in some studies, occupation appears as a predictive variable, but the causal link between occupation or the characteristics of different occupations and the inequality dimension under study remains **unclear** (Card *et al.* 2013). In such a case, occupation serves as a placeholder for complex social processes, which link the occupational structure to dimensions of inequality.

Por medio de marcadores que expresan algún grado de negación: *there is little discussion; sometimes conflicting definitions...which lead to uncertainties; but the casual link...remains unclear*, los autores muestran las debilidades de estudios anteriores al no haber abordado algún aspecto específico del campo de investigación.

Otro ejemplo:

En la introducción analizada, se pueden identificar ciertas movidas retóricas; en cuanto a **“establecer el territorio”**, tomamos a modo de dar cuenta de ello lo referente a los resultados de investigaciones previas:

“(…) Our study is not the first to tackle this research objective. Case studies of large cities including Chicago (Brazil 2020; Burdick-Will *et al.*, 2013; De la Torre *et al.*, 2015; Weber *et al.*, 2020), Detroit (Green *et al.*, 2019) and Philadelphia (Bierbaum 2020; Caven 2019; Good 2017a) have found that closures are typically located in socioeconomically disadvantaged and majority Black neighborhoods. We contribute to this existing literature in the following ways(…)”.

A partir de lo subrayado, se puede decir que hay ciertos marcadores discursivos que dan la pauta de que ya hay otras investigaciones al respecto que refieren al tema de vislumbrar los factores que llevan a los cierres de las escuelas públicas. Por ejemplo, los autores dicen que su estudio no es el primero en abordar este objetivo de investigación, agregando que estudios de casos a lo largo de ciudades de Estados Unidos han encontrado que los cierres de escuela se localizan, típicamente, en vecindarios con desventajas socioeconómicas y mayormente compuesto por personas de raza negra. Y agregan los autores a continuación que ellos contribuyen a este material teórico existente haciendo su propio aporte (el que desarrollan más adelante en el artículo de investigación).

APÉNDICE B

Ejercicios de autoevaluación en la plataforma Moodle del aula virtual

Lee el título del siguiente resumen (abstract). ¿Cuál consideras es la respuesta a la pregunta?

Did Populist Leaders Respond to the COVID-19 Pandemic More Slowly? Evidence from a Global Sample

Kavakli, K. C. (2020). *Did Populist Leaders Respond to the COVID-19 Pandemic More Slowly? Evidence from a Global Sample*. working paper.

El texto a continuación es un **resumen** (abstract). Este tipo de texto acompaña generalmente el **artículo de investigación** y ofrece a los lectores una idea rápida del tema principal del artículo y de su tratamiento. La organización del resumen suele seguir la misma organización que el artículo de investigación: **Introducción** (se presenta el propósito de la investigación), **método**, **resultados** y **discusión** (se analiza si los resultados comprueban la hipótesis de investigación y a qué contextos son aplicables).

Los fragmentos a continuación pertenecen al resumen pero no se encuentran en el orden original. Para cada fragmento, decidí qué sección del artículo de la investigación representan:

For this purpose I collect new up-to-date data on government composition and ideology for 100 countries.

Seleccione ...

These findings can inform our expectations about how governments will react in future health crises and, more broadly, the relationship between government ideology and public health policies.

Seleccione ...

The global health crisis has challenged every government around the world to protect citizens' lives while minimizing economic disruption. State responses to the pandemic have varied in terms of speed and strength, and observers have accused many governments of doing too little and too late. In this paper I investigate the relationship between a government's ideology and its response to the COVID19 pandemic. Specifically, I study whether populist and economically rightwing governments have reacted to the pandemic more slowly than their counterparts.

Seleccione ...

Controlling for several economic, political and demographic factors, I find significant associations between my ideology measures and state responses to COVID-19. My main finding is that strongly populist governments implemented fewer health measures against COVID-19 in February and fewer mobility restrictions in March of 2020. I also find a weaker but statistically significant relationship between rightwing governments and COVID-19 policies.

Seleccione ...

Comprobar

Elegí las dos oraciones que presentan el propósito del autor. Prestá atención a las pistas lingüísticas que te guían:

(1) The global health crisis has challenged every government around the world to protect citizens' lives while minimizing economic disruption. (2) State responses to the pandemic have varied in terms of speed and strength, and observers have accused many governments of doing too little and too late. (3) In this paper I investigate the relationship between a government's ideology and its response to the COVID19 pandemic. (4) Specifically, I study whether populist and economically rightwing governments have reacted to the pandemic more slowly than their counterparts.

Seleccione una o más de una:

- ☐ a. (1)
☐ b. (2)
☐ c. (3)
☐ d. (4)

Comprobar

¿Qué palabra significa "recopilar" o "juntar"?

For this purpose I collect new up-to-date data on government composition and ideology for 100 countries.

Seleccione una:

- ☐ a. purpose
☐ b. data
☐ c. collect

Comprobar

RESULTADOS

¿Cuál es la respuesta a la pregunta del título: *Did Populist Leaders Respond to the COVID-19 Pandemic More Slowly?*

¿En qué oración se encuentra la respuesta?

(1) Controlling for several economic, political and demographic factors, I find significant associations between my ideology measures and state responses to COVID-19. (2) My main finding is that strongly populist governments implemented fewer health measures against COVID-19 in February and fewer mobility restrictions in March of 2020. (3) I also find a weaker but statistically significant relationship between rightwing governments and COVID-19 policies.

Seleccione una:

- ☐ a. (1)
☐ b. (3)
☐ c. (2)

Comprobar

RESULTADOS

Las palabras resaltadas suelen expresar y comparar los hallazgos de una investigación. Decidí que tipo de palabra es en cada caso (sustantivo, adjetivo, o verbo):

Controlling for several economic, political and demographic factors, I **find** significant associations between my ideology measures and state responses to COVID-19. My main **finding** is that strongly populist governments implemented fewer health measures against COVID-19 in February and fewer mobility restrictions in March of 2020. I also find a **weaker** but statistically significant relationship between rightwing governments and COVID-19 policies.

finding	Seleccione ...
find	Seleccione ...
weaker	Seleccione ...

Comprobar

DISCUSIÓN

En esta sección se suele interpretar los resultados. Es frecuente utilizar recursos lingüísticos que indican vaguedad o incertidumbre (atenuación/hedging). ¿En qué número encontrás ejemplos de este tipo de recursos?

These findings (1) may inform our expectations about how governments (2) will react in future health crises and, (3) more broadly, the relationship between government ideology and public health policies.

Seleccione una o más de una:

- ☐ a. (1)
☐ b. (2)
☐ c. (3)

Comprobar