



Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica

Publicación Semestral, EISSN: 2215-2628

Volumen 52 - Número 2, 2026

**La comprensión textual de resúmenes o *abstracts* de
artículos de ciencias sociales en inglés:
Implementación pedagógica en una universidad
pública de Argentina**

*Jorge Alberto Sánchez
y Gisela Elina Müller*

Sánchez, J.A. y Müller, G.E. (2026). La comprensión textual de resúmenes o *abstracts* de artículos de ciencias sociales en inglés: Implementación pedagógica en una universidad pública de Argentina. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 52(2), e6kmzbv48. <https://doi.org/10.15517/6kmzbv48>



Doi: <https://doi.org/10.15517/6kmzbv48>

URL: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/index>

La comprensión textual de resúmenes o *abstracts* de artículos de ciencias sociales en inglés: Implementación pedagógica en una universidad pública de Argentina

Textual Comprehension of Social Sciences Article Abstracts in English: A Pedagogical Implementation at a public university in Argentina

Jorge Alberto Sánchez

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

sanchezabuinjorge@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-1323-2997>

Gisela Elina Müller

Universidad Nacional de Cuyo, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Mendoza, Argentina

giselam@ffyl.uncu.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0008-2206-7966>

DOI: <https://doi.org/10.15517/6kmzbv48>

Recepción: 09-06-2025

Aprobación: 15-06-2026

RESUMEN

Este estudio investiga la comprensión textual del resumen o género discursivo *abstract* de artículos empíricos en ciencias sociales en inglés dentro de un módulo extracurricular llamado *Alfabetización Académica* con estudiantes de Comunicación Social (CS) y Trabajo Social (TS) de una universidad pública en Argentina. Se incluyeron una variedad de preguntas de opción múltiple en cada una de las tareas para los pre- y post-tests y para las fases de presentación y práctica. Estas tareas fueron evaluadas sistemática y empíricamente desde el enfoque basado en géneros para concientizar a los estudiantes sobre la importancia de comprender la información retórica y las funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales del género discursivo *abstract*. Se analizaron y contrastaron las respuestas de los estudiantes en los pre- y post-tests, obteniendo así datos sobre su rendimiento en la comprensión textual del género. Los resultados indicaron que ambos grupos presentaron dificultades en la estrategia *lectura detallada*, aunque la mayoría de los estudiantes pudo identificar los elementos léxico-gramaticales del género en ambos tests. En el pre-test, los estudiantes de CS y TS tuvieron limitaciones para correlacionar estos elementos con sus funciones comunicativas y movimientos retóricos. Se concluye que es necesario mayor exposición a las tareas propuestas para mejorar el rendimiento en la comprensión del género discursivo *abstract*.

Palabras clave: Género discursivo *abstract*, comprensión textual, elementos léxico-gramaticales, funciones comunicativas, enfoque basado en géneros.

ABSTRACT

This study investigates the textual comprehension of the discourse genre abstract of empirical social sciences articles in English within an extracurricular module entitled *Academic Literacy* with students of Social Communication (SC) and Social Work (SW) majors from a public university in Argentina. A variety of multiple-choice questions in each task was included for the pre- and post-tests as well as for the presentation and practice stages. These tasks were systematically and empirically evaluated under the genre-based approach to make students aware of the importance of understanding the rhetorical information and the communicative functions of the lexico-grammatical elements of the discourse genre abstract. Students' answers in the pre- and post-tests were analyzed and contrasted, thus yielding data on their textual comprehension performance of the genre. Findings indicated that both groups experienced difficulties in the strategy *detailed reading*, though most students were able to identify the lexico-grammatical elements of the genre in both tests. In

the pre-test, SC and SW students had limitations to correlate these elements with their communicative functions and the rhetorical moves. It is concluded that more exposure to the proposed tasks is necessary to improve students' performance in the textual comprehension of the discourse genre abstract.

Keywords: Discourse genre abstract, textual comprehension, lexico-grammatical elements, communicative functions, genre-based approach.

1. Introducción

En los ámbitos científico-académicos, consideramos que el conocimiento y el dominio adecuado del inglés son requisitos esenciales para el desarrollo personal como profesional y es por esta razón que los actores implicados en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera necesitan adaptar periódicamente sus prácticas o enfoques para que los estudiantes puedan responder satisfactoriamente a las demandas de sus propios campos disciplinares. Entre estas demandas, se destaca una actualización constante debido a la continua evolución del conocimiento en las áreas de la ciencia y la tecnología.

En el contexto educativo argentino, según lo establecido por el Consejo Federal de Educación del 2012 (Porto, 2023), a partir del cuarto grado de educación primaria y en los seis años de educación media, el inglés se considera una asignatura obligatoria en la mayoría de las provincias argentinas. En la educación superior; particularmente, en aquellas carreras donde el inglés no es el área principal de especialización, la enseñanza y aprendizaje de esta lengua extranjera se ofrece a través de cursos de Inglés para Propósitos Específicos (en adelante, IPE) o Académicos y, además, ambos enfoques tienen una larga tradición tanto en Argentina como en América Latina (Porto, 2023).

El objetivo principal de un curso de IPE en las universidades argentinas, así como en la mayoría de las universidades latinoamericanas, es preparar a los estudiantes en la adquisición y desarrollo de estrategias de comprensión lectora como así también determinar qué factores afectan la comprensión textual, de modo tal posibilitar a los estudiantes que aborden géneros discursivos (*abstract*, artículos de investigación, entre otros) publicados en inglés de su especialidad de manera autónoma y eficaz (Porto, *et al.* 2021).

En contextos universitarios, existen algunos estudios que informan sobre la efectividad de la enseñanza basada en géneros relacionada con la comprensión lectora de estudiantes no-nativos de habla inglesa en cursos de IPE (Aziz, 2015; Hyon, 2001; Naderi Kalali y Pishkar, 2015; Rozimela, 2014; Sadeghi, *et al.* 2013) y de géneros discursivos, como el artículo de investigación, (Jin *et al.*, 2024; Minaabad y Khoshkholgh, 2012). En relación al género discursivo *abstract* de artículos de investigación en inglés, hay pocas investigaciones que describen resultados relacionados con el rendimiento de estudiantes universitarios en la comprensión textual desde enfoques tales como el de la Lingüística Sistémica Funcional (González y Albini, 2018), el enfoque basado en géneros discursivos (Salager-Meyer, 1991) o en la comprensión textual de una sección retórica particular de este género desde la perspectiva de la Pragmática (Fernández Toledo, 2000) y de la Lingüística Sistémica Funcional (González *et al.*, 2017).

Sin embargo, no hay estudios que informen resultados sobre el desempeño de estudiantes en educación superior respecto a la comprensión lectora del género discursivo *abstract* relacionada con cada una de las secciones retóricas, la identificación de los elementos léxico-gramaticales, el reconocimiento de la relación de dichos elementos con sus funciones comunicativas y la detección de la

organización global de este género discursivo. Por lo tanto, el presente trabajo de carácter exploratorio intenta llenar este vacío, contribuyendo, por un lado, con las investigaciones sobre la comprensión lectora del género discursivo *abstract* de artículos de investigación empíricos en inglés desde un enfoque basado en géneros discursivos en educación superior y, por el otro, con una necesidad relacionada a la alfabetización académica de géneros discursivos en los cursos de IPE que se dictan en las carreras de CS y TS en una universidad pública de Argentina.

Teniendo en cuenta esta necesidad o vacío, señalada anteriormente, en la formación académica de los estudiantes, esta investigación se centra en la comprensión textual del resumen o *abstract* como género discursivo (en adelante género discursivo *abstract*) de artículos de investigación empíricos en inglés del campo de las ciencias sociales en el contexto de una implementación pedagógica, es decir, un módulo extracurricular denominado *Alfabetización Académica*. Por ello, el objetivo principal de este artículo fue diseñar y evaluar empíricamente, bajo el enfoque basado en géneros discursivos en particular, la Escuela IPE, (Bhatia, 1993, 1997; Crookes, 1986; Dudley-Evans y St. John, 1998; Dudley-Evans, 1994, 2000; Swales 1981, 1984, 1990; Weissberg y Buker, 1990), diversas tareas planificadas sistemáticamente para concientizar a los estudiantes de la importancia de comprender la información retórica, las funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales y la organización global del género discursivo *abstract* del artículo de investigación científica en inglés del campo de las ciencias sociales.

Los autores de este artículo consideramos que el objetivo señalado en el párrafo precedente encierra la convicción de que la comprensión de un texto científico, como un artículo o un *abstract*, implica adquirir la competencia textual necesaria para resolver, en cada caso, la complejidad del texto que emerge de un conjunto de factores que van desde el léxico especializado y las estructuras sintáctico-semánticas particulares hasta los patrones discursivos y sus funciones comunicativas. Schrott y Tesch (2020) señalan que la complejidad textual se concibe como un concepto dinámico que plantea constantes desafíos al lector quien puede beneficiarse de guías estratégicas adecuadas. En el desarrollo de la implementación pedagógica o módulo extracurricular de alfabetización académica objeto de este artículo, el saber lingüístico se combina con la mirada didáctica que enfatiza un abordaje sistemático, progresivo y de pasos recurrentes en la implementación de las estrategias pertinentes para la comprensión textual del género discursivo *abstract*.

El presente artículo se organiza del siguiente modo: luego de esta Introducción, se establecen las bases teóricas de la presente investigación; los aspectos metodológicos; los resultados junto con la discusión de los mismos y las conclusiones del estudio.

2. Marco teórico

2.1. Alfabetización académica en educación superior: la lectura y estrategias lectoras

Carlino (2011) señala que el ingreso a la universidad implica para los estudiantes la inserción en una cultura académica y disciplinar nueva, muchas veces extraña y alienante que exige procesos de socialización en prácticas letradas o de literacidad (Nesi y Gardner, 2012; Navarro, 2018, 2019; Swales y Feak, 2000). En este marco, movimientos como la Escritura a través del Currículo (Bazerman y Moritz, 2016), la Escritura en las Disciplinas Académicas (Russell, 2002) y la Alfabetización Académica (Carlino, 2003, 2013) sostienen que la lectura, la escritura y la oralidad son prácticas letradas situadas y específicas de cada campo disciplinar, por lo que deben abordarse de manera transversal

en todas las disciplinas a lo largo del currículo y, además, están estrechamente contextualizadas (Ávila Reyes *et al.*, 2013; Marincovich *et al.*, 2018; Galindo Ocegüera, 2021).

En diversas universidades argentinas, la lectura ocupa un papel central como práctica de alfabetización académica como en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Cuyo, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre otras (Innocentini, *et al.*, 2024). El concepto de lectura que atraviesa a cada uno de estos contextos de educación superior es el de la lectura como un proceso complejo, interaccional o transaccional entre lector, texto y propósito de lectura en el que intervienen no solo diversas fuentes de información sino también distintas variables propias del lector, como sus características personales, sus conocimientos previos y sus procesos metacognitivos (Cortés *et al.*, 2004). Asimismo, el proceso de lectura está afectado por variables como el tema, la complejidad sintáctica, la coherencia, la cohesión, el género, el registro, la lecturabilidad y los modos de presentación del material escrito (Alderson, 2000; Alderson *et al.*, 2015). En relación con el género, Karbalaee y Hejazi (2015) destacan que su estructura incide en la comprensión lectora y que su abordaje implica también el empleo de estrategias lectoras (*skimming*, *scanning* y *lectura detallada*). La estrategia de *skimming* permite al lector, al sobrevolar el texto, obtener una comprensión general sobre el tema; la estrategia de *scanning* facilita localizar rápidamente información específica tales como números, nombres y porcentajes (Alfi Azmi y Yusra, 2020) y la *lectura detallada* posibilita una comprensión profunda de la información, las posiciones de los autores y los hechos específicos (Clark, 2021). En el contexto de educación superior, consideramos que el diseño de materiales también juega un rol importante en los cursos IPE relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-comprensión.

2.2. El diseño de materiales

Estimamos que el diseño de materiales, junto con la especificación de los pasos implicados, puede contribuir a concientizar a los profesores del proceso de enseñanza-aprendizaje implementado en las aulas de IPE. En otras palabras, el diseño de materiales proporciona una estructura coherente ya que guía el proceso de enseñanza y, además, ayuda a que distintos aspectos de la lengua y su uso sean aprendidos. Dudley-Evans y St. John (1998) sostienen que esta organización no solo asiste al profesor en su planificación, sino que también promueve en los estudiantes el sentimiento de logro y progreso. En relación con esta estructura u organización, Hutchinson y Waters (1987) proponen un modelo sistemático de diseño de materiales, que puede proporcionar un marco coherente para integrar los diversos aspectos del aprendizaje, permitiendo, de este modo, creatividad y variedad. Estos autores señalan que el modelo consta de cuatro componentes:

- a) Información de entrada: Consiste en cualquier segmento de datos de la comunicación (texto, diálogo, entre otros) que se puede utilizar como material de estímulo para las actividades. Se trata de modelos de usos correctos de la lengua, que brindan al estudiante una oportunidad para confrontar estos usos con sus propios conocimientos lingüísticos y del tema. Todo esto pone a prueba sus habilidades de procesamiento;
- b) Contenido del texto: Los autores del modelo apelan a Dudley- Evans y St. John (1998) para remarcar que el contenido textual está inserto en un contexto y que debe ser considerado no como un fin en sí mismo sino como un vehículo para transmitir información y sentimientos acerca de algo;

- c) Foco en la lengua: Haciendo foco en la lengua, los estudiantes tienen la oportunidad de examinarla en detalle, descomponer sus elementos y estudiar su funcionamiento; y
- d) Diseño de la tarea: Implica que todos los materiales deben conducir a los estudiantes hacia el cumplimiento de determinadas tareas comunicativas, haciendo uso del contenido y conocimiento lingüístico que hayan desarrollado.

2.3. Tareas para el aprendizaje de la lengua

En el marco de la enseñanza y aprendizaje del inglés, Omaggio Hadley (1993) caracteriza una tarea como una actividad que exige a los estudiantes emplear la lengua priorizando el significado por encima de la forma. En su descripción de lo que es una tarea, Nunan (1996) sostiene que una tarea necesita ser analizada o clasificada según una serie de factores: a) los objetivos (pedagógicos o del mundo real); b) la información de entrada (punto de partida de la tarea); c) las actividades (pedagógicas o del mundo real), que guían a los estudiantes hacia lo que harán con la información de entrada y que, además, necesitan variedad y gradación; d) el rol del profesor (centrado en el profesor mismo o en los estudiantes); y e) el rol de los estudiantes (grado de control sobre sus propios procesos de aprendizaje y de autonomía). Por su parte, Swales (1990) señala que las tareas para el aprendizaje de la lengua se diseñan para producir resultados comunicativos y consisten en un conjunto diferenciado y secuencial de actividades que involucran un rango de procedimientos cognitivos y comunicativos, relacionado con la efectiva adquisición de un género.

2.4. El concepto de género discursivo

El término género fue entendido, durante mucho tiempo, como sinónimo de género literario, es decir, se consideraba que determinadas formas del lenguaje escrito, como sonetos, cuentos, novelas cortas, se ajustaban a cierto estatus genérico (Bawarshi y Reiff, 2010; Dudley-Evans, 1994; Frow, 2014). Posteriormente, el concepto de género se extendió a otros ámbitos o esferas de comunicación, entendiendo que cada esfera produce tipos estables de enunciados definidos por tema, estilo y composición (Bajtín, 2008). La noción de género también se ha extendido a entornos académicos y profesionales, de la mano de autores como Bhatia, 1993, 1997; Crookes, 1986; Dudley-Evans y St. John 1998; Dudley-Evans, 1994, 2000; Hyland, 2002; Paltridge, 1997; Swales, 1981, 1984, 1990; Weissberg y Buker, 1990. En la definición de género, entendido como género discursivo de Swales (1990), por ejemplo, se destacan ciertas notas -la estabilidad, el concepto de comunidad en relación con la estructuración del discurso y los rasgos de contenido y estilo, ya presentes en el concepto bajtiniano. Swales define el término género o género discursivo como una clase de eventos comunicativos, cuyos miembros comparten algún conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad discursiva en cuestión y, por lo tanto, constituyen la razón fundamental del género. Esta razón moldea la estructura esquemática del discurso e influye y limita la elección del contenido y el estilo. (p. 58). Hyland (2004), por su parte, señala que “los géneros pueden ayudar a comprender cómo los individuos emplean la lengua para involucrarse en situaciones comunicativas específicas” (p.7).

En el contexto norteamericano de IPE (Swales, 1990) y Martin y Rose (2008) de la Escuela de Sidney, destacan la utilidad del concepto de género discursivo como herramienta pedagógica para el dominio de textos especializados (y de otros géneros, en el caso de estos dos últimos autores), tan-

to en la lengua materna como en lenguas extranjeras. A continuación, se describe brevemente esta concepción pedagógica conocida como enfoque basado en géneros discursivos.

2.5. Enfoque basado en géneros discursivos

En la tradición anglosajona, se reconoce el papel de la Lingüística Sistémica Funcional como marco teórico fundamental para la reelaboración del concepto de género discursivo y para las proyecciones en el ámbito educativo, desarrollado exhaustivamente por la Escuela de Sidney (ver, por ejemplo, Martin y Rose, 2008; Martin, 2015). Especialmente en los estudios de IPE (Bhatia, 2004; Swales, 1990; Swales y Feak, 2000), los géneros discursivos han sido y siguen siendo objeto de intenso estudio (Ciapuscio, 2021).

Con base en las ideas rectoras de la Escuela de Sidney y del enfoque IPE, académicos y profesores empezaron a interesarse, hace ya algunas décadas, en explicar la forma y los componentes funcionales de los distintos tipos de géneros discursivos en contextos académicos y profesionales con el fin de desarrollar marcos de instrucción explícitos para los estudiantes universitarios (Hyon, 1996). Su principal objetivo es dejar claro que una determinada forma o rasgo léxico-gramatical no puede disociarse de su función o propósito comunicativo. De acuerdo con este principio, Gómez-Morón (2000) considera que es necesario conectar estos dos elementos para ayudar a los estudiantes a comprender cómo y por qué se utilizan determinadas formas con fines retóricos específicos. Aun admitiendo esta necesidad, como bien advierten Moreno y Swales (2018), la labor pedagógica de muchos analistas del discurso se centra únicamente en el reconocimiento de los elementos lingüísticos propios de los movimientos retóricos sin establecer las relaciones con las funciones comunicativas correspondientes, aspecto conocido como la brecha de la forma-función.

Sin embargo, varios análisis y caracterizaciones tipológicas intentan llenar este vacío. Entre ellos, cabe destacar la tipología del *abstract* de conferencia de Bolívar y Beke (2000), según sus funciones y los roles de los participantes en diferentes situaciones comunicativas. Varios trabajos se centran en el análisis estructural de los movimientos¹ para describir los patrones retóricos de organización en diferentes géneros discursivos, tales como artículos de investigación experimental (Swales, 1990), disertaciones (Hopkins y Dudley-Evans, 1988), *abstracts* del área de la medicina (Salager-Meyer, 1990a, 1990b), *abstracts* de la lingüística aplicada (Sánchez, 2018), cartas de negocios (Bhatia, 1993) y los *abstracts* de conferencias en ciencias y humanidades (Bolívar, 1997a, 1997b, 1999a, 1999b; Bolívar y Beke, 2000). Otras contribuciones se han centrado en determinar las funciones comunicativas de aspectos gramaticales como el tiempo verbal, la voz y la modalización (Müller, 2007a y b; Salager-Meyer, 1992; Swales, 1990; Weissberg y Buker, 1990).

Desde una óptica estrictamente didáctica, cabe resaltar los aportes de Swales y Feak (1994, 2000, 2009), los cuales proveen explicaciones y tareas que asisten, estratégicamente, a estudiantes no-nativos de habla inglesa en el proceso de escritura de géneros en entornos académicos, como *abstracts* de conferencia², *abstracts* de disertación o tesis, posters de conferencias, entre otros. El hecho de ofrecer a los escritores una comprensión explícita de cómo se estructuran los textos y de por qué ciertas formas transmiten propósitos comunicativos particulares ha demostrado ser, así, una pedago-

¹ Un movimiento es un término funcional que se refiere a un acto comunicativo definido y limitado, diseñado para alcanzar un objetivo comunicativo importante; la longitud de un movimiento puede variar desde una simple cláusula finita a varios párrafos (Swales y Feak, 2000).

² El término conferencia se refiere a un congreso o reunión científica.

gía útil, con resultados promisorios. Swales (1990) sostiene, con excesiva cautela, que es probable que un enfoque basado en géneros discursivos ayude a los estudiantes a focalizar su atención en la acción retórica o propósito comunicativo y en los medios organizativos y lingüísticos para su logro.

En efecto, además de las ya citadas, numerosas investigaciones confirman el potencial de aplicar una pedagogía basada en géneros discursivos; entre ellas, las de Hewings y Henderson (1987), Hyon (1996) y Salager-Meyer (1991). No obstante, Minaabad y Khoshkholgh (2012) señalan que a pesar de que mucha investigación, particularmente en el área de IPE, ha discutido acerca de cómo un género discursivo se puede emplear como herramienta pedagógica, en la actualidad, muy poco trabajo se ha llevado a cabo con el fin de investigar el impacto de una pedagogía basada en géneros discursivos en el contexto del aula. Esta investigación aspira, precisamente, a cubrir, en parte, esta demanda.

2.6. El género discursivo *abstract*

Consideramos que la investigación sobre géneros discursivos constituye la posibilidad de acceder a la actividad científica y, de este modo, generar nuevos conocimientos que contribuyan a los avances en el ámbito científico-tecnológico. Por ello, la producción científica a nivel mundial se realiza generalmente en inglés, la lengua franca del conocimiento científico (Navarro, *et al.* 2023). Sostenemos que publicar en revistas indexadas de alto impacto y prestigio internacional en inglés es un desafío retórico, principalmente para académicos cuya lengua materna no es el inglés y, en este sentido, adquirir habilidades retórico-académicas en lengua inglesa es importante para los investigadores no nativos que buscan acceder a comunidades discursivas internacionales.

La mayoría de las revistas académicas especifican en sus políticas editoriales que los artículos de investigación científica deben incluir un *abstract*, ubicándolo después del título y antes de la sección Introducción (Sánchez, 2018). Al definir el *abstract*, Lorés (2004) afirma que el género discursivo *abstract* constituye la puerta de acceso que lleva a los lectores a escoger un artículo, a las revistas a seleccionar contribuciones, o a los organizadores de congresos a aceptar o rechazar comunicaciones.

Respecto a las distintas funciones del género discursivo *abstract*, Hyland (2004) señala que los *abstracts* se utilizan para mostrar la competencia disciplinar de sus redactores. Cooley y Lewkowicz (2003) sostienen que un *abstract* es un resumen del texto que funciona como un indicador para el lector. Huckin (2001) especifica cuatro funciones diferentes de un *abstract*: como minitextos independientes, como dispositivos de selección que ayudan a los lectores a decidir si leen el artículo completo o no, como avances que ofrecen a los lectores una hoja de ruta para su lectura y como ayuda de indexación para editores y redactores profesionales de *abstracts*. Los *abstracts* ayudan a los lectores a recordar el contenido de los artículos y les proporcionan información sobre la investigación de forma breve (Santos, 1996). Según Day (1988), un *abstract* se define como una miniversión del trabajo, que proporciona un breve resumen del estudio.

2.7. *Abstracts* descriptivos e indicativos

Un *abstract* indicativo o descriptivo está diseñado para indicar los temas tratados en un trabajo. Debido a su carácter descriptivo, más que sustantivo, rara vez puede sustituir al artículo completo. Cremmins (1982) afirma que un resumen o *abstract* indicativo debe parecerse a un índice, contener in-

formación sobre el propósito, el alcance o la metodología, pero no sobre los resultados, las conclusiones o las recomendaciones.

Un *abstract* informativo se crea para condensar cada una de las principales secciones de un artículo de investigación científico. Day (1988) señala que este tipo de *abstract* usualmente se lee en vez del artículo completo. Los *abstracts* informativos se suelen usar como encabezadores en la mayoría de las revistas y generalmente se imprimen como un solo párrafo de aproximadamente 120 a 150 palabras. Swales y Feak (2009) consideran que el *abstract* informativo intenta ofrecer al lector una comprensión precisa y exacta del artículo completo y, por lo tanto, este tipo de *abstract* suele contener información que responde a las siguientes preguntas: a) ¿Qué se conoce acerca del tema? ¿Por qué el tema es importante?; b) ¿De qué se trata el estudio?; c) ¿Cómo se llevó a cabo el estudio?; d) ¿Qué se encontró? y e) ¿Qué significan los resultados? Estos autores señalan que las respuestas a cada uno de estos interrogantes se identifican con el contenido de los cinco movimientos o secciones retóricas establecidas como típicas de los *abstracts* del artículo de investigación: Movimiento 1: Antecedentes/Introducción/Situación; Movimiento 2: Investigación Actual/Objetivo; Movimiento 3: Métodos/Materiales/Sujetos/Procedimientos; Movimiento 4: Resultados/Hallazgos; Movimiento 5: Discusión/Conclusión/Implicación/Recomendaciones.

Como afirma Müller (2021) “a pesar del consenso en la conveniencia de respetar estas pautas organizacionales —especialmente, en las ciencias experimentales— encontramos gran variabilidad en este punto y en la extensión, aun en el marco de una misma publicación” (p. 689). Tal es el caso de un *abstract* muy breve de la Revista Mexicana de Astronomía y Astrofísica de tan solo dos movimientos (el que marca el propósito de la investigación y el correspondiente a los resultados), de una sola oración cada uno.

Conviene remarcar que las ciencias sociales no suelen apartarse de este andamiaje estructural. Kim (2014) reafirma esta observación al señalar que, si bien la arquitectura retórica de los *abstracts* tradicionales pertenecientes al área de las ciencias sociales pueden mostrar una hibridez de *abstracts* informativos e indicativos, por lo general, los *abstracts* de este dominio o campo contienen las secciones retóricas *Background*, *Propósito*, *Método*, *Resultados* y *Conclusiones*.

3. Metodología

3.1. Contexto de la investigación

Como se ha señalado en la sección Introducción, el principal propósito de esta investigación fue diseñar y evaluar empíricamente, desde el enfoque basado en géneros discursivos, diversas tareas de comprensión textual, a fin de concientizar a estudiantes de dos carreras de ciencias sociales de una universidad pública de Argentina sobre la importancia de comprender la información retórica y las funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales del género discursivo *abstract* de artículos de investigación científica en inglés del campo de las ciencias sociales. Una semana antes de terminar el cursado de Inglés Nivel II, se les comunicó a los estudiantes sobre el comienzo de un módulo extracurricular denominado *Alfabetización Académica*. Esta implementación pedagógica, es decir, el módulo extracurricular, se propuso no sólo como complemento del cursado de la

materia curricular (Inglés Nivel II)³ sino también como una posibilidad de proporcionar a los estudiantes de insumos para asistirlos en la comprensión textual y en el reconocimiento de la relación entre los aspectos léxico-gramaticales (=forma) y sus funciones comunicativas como así también en la detección de la organización global del género discursivo *abstract* del artículo de investigación científica en inglés del campo de las ciencias sociales.

3.2. Participantes

En este módulo extracurricular de alfabetización académica, participaron estudiantes no-nativos de habla inglesa de tercer y cuarto año de una facultad de ciencias sociales pertenecientes a una institución de educación superior en Argentina: 13 estudiantes de CS y 6 estudiantes de TS que habían finalizado el cursado de la materia curricular Inglés Nivel II⁴.

Los estudiantes de ambas carreras informaron en encuestas suministradas al inicio de este módulo extracurricular de alfabetización académica que no habían tenido anteriormente experiencias de lectocomprensión en L1 ni tampoco en L2 relacionadas con el género discursivo *abstract*. Por otro lado, debido a distintas razones (laborales, horario de cursado, entre otras), el número de estudiantes participantes de este módulo extracurricular correspondientes a ambas carreras era mucho menor respecto a aquellos estudiantes que habían cursado la materia curricular Inglés Nivel II en el primer cuatrimestre (58 estudiantes de CS y 22 de TS). Esto explica el carácter reducido y dispar de la muestra de estudiantes participantes de este módulo extracurricular, lo que imposibilitó agruparlos en grupo control y grupo experimental. Los estudiantes que participaron del módulo, al haber cursado los niveles anteriores (Inglés Nivel I y II), ya estaban familiarizados con el léxico especializado básico de sus áreas disciplinares y con un conjunto amplio de saberes gramaticales, tales como la formación de palabras, la frase nominal, los tiempos verbales, la voz pasiva, la comparación, los marcadores discursivos, entre otros de gran utilidad para el abordaje del género discursivo *abstract*.

Es importante señalar que estos estudiantes contaban con cierta práctica en comprensión textual al haber abordado, a través de diversas tareas de lecto-comprensión tanto en Inglés Nivel I e Inglés Nivel II, textos auténticos escritos en inglés, extraídos de distintas fuentes (libros, Internet, propagandas, entre otras).

3.3. Instrumentos y materiales

En lo que respecta a los materiales utilizados, en las fases de pre- y post-test y en las de presentación y práctica del módulo de alfabetización académica, se seleccionaron *abstracts* informativos de artículos empíricos en inglés del campo de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) que los *abstracts* fueran de mediana longitud (máximo 200 palabras); b) que provinieran de revistas de prestigio internacionales y de alto impacto (*Mass Communication and Society*, *Family Science* y *Community, Work and Family*) y c) que estuvieran indexadas en sistemas de rastreo en

³ Los contenidos del programa de la materia curricular Inglés Nivel II se centraban en la comprensión lectora de géneros textuales genuinos, pero no en géneros discursivos como por ejemplo el *abstract* de artículos de investigación en inglés del campo de las ciencias sociales.

⁴ A los estudiantes participantes de este módulo extracurricular de alfabetización académica se les solicitó leer y firmar un consentimiento a fin de garantizar su participación anónima y voluntaria en la investigación (ver Apéndice).

línea (*Scopus*, *ComAbstracts*, *ComIndex*, entre otros). En estas cuatro fases, se diseñaron pruebas de opción múltiple basadas en *abstracts* con temas acordes a la especificidad de cada carrera (CS y TS) y con tareas sistemáticamente diseñadas, es decir, tareas específicas centradas en la comprensión textual de cada una de las secciones retóricas del género discursivo *abstract*. Estas tareas se centraron en: a) las estrategias lectoras (*skimming*, *scanning* y *lectura detallada*), b) el reconocimiento de los componentes léxico-gramaticales, c) la identificación de la relación entre estos componentes y sus funciones comunicativas (=relación forma-función) y d) la detección de la organización o arquitectura textual del género discursivo *abstract* de artículos en inglés de las ciencias sociales.

La sistematización de las tareas apuntó no solo a satisfacer objetivos pedagógicos, sino también demandas del mundo real (Nunan, 1996), como la de alcanzar un óptimo nivel de competencia y autonomía en la comprensión de textos científico-académicos en inglés. Vale la pena destacar que los estudiantes, al llevar a cabo el pre-test, no poseían conocimientos previos sobre el género discursivo *abstract*. Después de terminado el post-test, los estudiantes completaron un cuestionario destinado a recabar información acerca de los efectos de la implementación pedagógica, es decir, el módulo de alfabetización académica en sus procesos de aprendizaje (grado de cumplimiento de las expectativas, aspectos del proceso que podrían mejorarse, identificación de las estrategias de lectura que plantearon mayores dificultades para la comprensión textual de la información retórica, entre otros aspectos).

En las fases de presentación y práctica se trabajó con *abstracts* que exhibían una organización retórica más variada (*abstracts* que incluían estrategias retóricas como el empotramiento o la ciclicidad de movimientos y pasos) respecto de los *abstracts* utilizados en las fases pre- y post-test que seguían un patrón lineal en su organización (Introducción, Método, Resultados y Discusión). El diseño sistemático de las tareas durante el desarrollo de estas fases, presente también, como se señaló, en los pre- y post-tests, procuró fortalecer en los estudiantes los siguientes aspectos: a) la comprensión de la información textual de cada una de las secciones retóricas del género discursivo *abstract* en inglés del campo de las ciencias sociales, b) la identificación de elementos léxico-gramaticales pertinentes, c) el reconocimiento de la relación entre forma y función y d) la detección de los componentes léxico-gramaticales con sus correspondientes movimientos retóricos.

3.4. Procedimientos

La ejecución del módulo de alfabetización académica duró un mes y medio, con un total de 42 horas cronológicas, y consistió en cuatro fases: a) la fase de pre-test (1 clase – 2 horas); b) la fase de presentación del módulo (dos semanas y media, con un total de 18 horas); c) la fase de práctica propiamente dicha (dos semanas y media, con un total de 20 horas) y d) la fase del post-test (1 clase – 2 horas). El profesor titular de la cátedra, primer autor del artículo fue el responsable de implementar los pre- y post-tests (ver sección 3.3), como así también estuvo a cargo de las fases de presentación del módulo de alfabetización académica y de la práctica subsiguiente. Es importante señalar que la lengua de instrucción y de las diferentes tareas incluidas en las cuatro fases de esta implementación pedagógica fue el español.

Al referirse a los cursos IPE, Porto *et al.* (2021) señalan que “un rasgo común es favorecer la comprensión lectora y el uso sistemático del español (usualmente la L1 de los estudiantes) como una herramienta central de andamiaje para el aprendizaje de la L2” (p. 3). Antes de comenzar con este

módulo, el profesor entregó a sus estudiantes un cuestionario relacionado con aspectos tales como: tiempo dedicado al estudio del idioma inglés, enfoque con que aprendió el idioma (inglés para la comunicación oral, para la comprensión de textos, entre otros), frecuencia en el empleo de estrategias de comprensión textual, entre otros aspectos. Si bien los datos arrojados en estos cuestionarios no fueron procesados en el marco del presente estudio, los mismos sirvieron de insumos para efectuar ajustes o reformulaciones a lo largo de la implementación pedagógica, es decir, el módulo de alfabetización académica.

En la fase de presentación, el profesor fue facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes; mientras que, en la fase de práctica, las clases estuvieron centradas en los alumnos, con una intervención más reducida de parte del profesor. En esta fase, el profesor sólo proporcionaba a los alumnos una tabla, es decir, una hoja de ruta que incluía especificaciones de los distintos movimientos retóricos y pasos del género discursivo *abstract* de artículos de investigación empíricos en inglés, los componentes léxico-gramaticales característicos del género, las correspondientes funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales y ejemplos extraídos de distintos *abstracts*. Esto permitió a los estudiantes trabajar de forma autónoma con una mínima intervención del profesor.

Antes de proseguir, es relevante proporcionar algunos detalles de la fase de presentación de esta implementación pedagógica (el módulo de alfabetización académica) a los efectos de ilustrar el tipo de actividades realizadas y el carácter sistemático del abordaje, que se replica en la fase siguiente, es decir, la fase de práctica, sin la guía del docente. La primera acción en la fase de presentación fue entregar un cuestionario a los estudiantes para recabar información acerca de sus motivaciones y hábitos de lectura en L2, su nivel de experticia, el manejo de macro (*skimming* y *scanning*) y micro habilidades (léxicas, sintácticas), y sus limitaciones y logros luego de aprobar la asignatura Inglés Nivel II. Los datos obtenidos permitieron ofrecer una visión general de sus objetivos como lectores de L2 y sus niveles de experticia. La segunda acción fue presentar, mediante una presentación de Microsoft PowerPoint, los objetivos del curso y una breve introducción teórica, con la explicación de nociones centrales, como género discursivo, comunidad discursiva, enfoque basado en géneros discursivos (*genre based-approach*), *abstract* y tipos de *abstracts*. La acción siguiente consistió en detenerse en el análisis de la macroestructura de un *abstract* informativo típico (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) en inglés del campo de las ciencias sociales. Esta instrucción explícita sirvió de marco de referencia para llevar a cabo diferentes tareas no solo en esta fase, sino también en las de práctica y post-test.

En esta fase de presentación, el docente trabajó con todo el grupo en el análisis de cuatro *abstracts*: dos de CS y dos de TS. Como muestra de los pasos efectuados en el cumplimiento de cada una de las tareas, se describen, a continuación, las tres primeras tareas (de un total de diez), correspondientes a un *abstract* del área de CS:

1. El docente muestra, en una presentación de Microsoft PowerPoint, el título del *abstract*, los autores, la fuente y el texto del *abstract*. Basándose en esta información, el profesor anima a los estudiantes a valerse de la macro habilidad de *skimming*, pidiéndoles que observen el título del *abstract* (clave paratextual): *Aggressive Political Opinions and Exposure to Violent Media*. Los alumnos, recurriendo a sus esquemas generales de conocimiento y a sus esquemas de contenido del área disciplinar, formulan hipótesis acerca del tema general del texto y lo expresan mediante una frase nominal (Tarea 1).

2. Para poner en práctica la macrohabilidad de *scanning*, el docente lee, en la presentación de Microsoft PowerPoint, la primera oración del *abstract*, correspondiente al movimiento retórico Introducción, y solicita a los estudiantes que localicen un recurso léxico-grammatical que señale la presencia del movimiento ('This study examines the relationship between young people's exposure to media violence and their aggressive political opinions (APO), which were defined as support for positions that involve forceful resolution to social or political issues'). Recurriendo a sus conocimientos lingüísticos de sintaxis (micro habilidad), los estudiantes subrayan los componentes oracionales de la cláusula principal (*subject o nominal phrase* y *verbal phrase*), utilizando distintos colores. Finalizado este paso, focalizan la atención en el sujeto (*nominal phrase*) y marcan el núcleo con un asterisco. El paso siguiente consiste en prestar atención a la *verbal phrase* y subrayar la desinencia verbal (micro habilidad morfológica): *examines*. Alcanzado este punto, la consigna siguiente es detectar el tiempo verbal correspondiente, seleccionando entre una serie de cuatro opciones y luego inferir la voz del verbo (activa o pasiva). Teniendo en cuenta no solo el análisis lingüístico de la frase metadiscursiva "This study examines...", sino también recurriendo a la tabla, utilizada por los estudiantes como hoja de ruta, y a la guía del docente, los estudiantes deben reconocer y elegir la función comunicativa relacionada a la forma lingüística entre las siguientes opciones: a- hacer generalizaciones acerca del tema, b- indicar limitaciones en trabajos previos, c- describir los principales rasgos de la investigación o d- indicar el propósito del estudio. Aquí, el objetivo es ayudar a los estudiantes a asociar la forma lingüística con su función o propósito comunicativo. Luego, recordando la organización retórica de un *abstract* informativo típico y considerando, además, lo ya hecho anteriormente, los estudiantes tienen que elegir, entre diferentes opciones: a- la Introducción, b- la Metodología, c- los Resultados o d- las Conclusiones, el movimiento retórico al cual pertenece la frase 'This study examines ...'. (Tarea 2).

3. Una vez identificadas la frase metadiscursiva arriba señalada, la correspondiente función comunicativa y el movimiento retórico al que pertenece, los estudiantes vuelven a leer concienzudamente la oración en cuestión y responden una pregunta de lectura comprensiva: ¿Qué hicieron los autores en este estudio? (Tarea 3).

Respetando la misma metodología de reconocimiento y metacognición sobre las formas léxico-gramaticales, las funciones comunicativas y los movimientos retóricos asociados, las restantes siete tareas estuvieron enfocadas al análisis de las otras secciones constitutivas del género discursivo *abstract* (Metodología, Resultados y Conclusiones).

3.5. Análisis de datos

Finalizadas las cuatro fases de esta implementación pedagógica o módulo de alfabetización académica, se procedió al conteo, el análisis y contraste de las respuestas de los estudiantes de CS y TS a las pruebas de opción múltiple en las fases de pre- y post-test en cuanto: a) la comprensión de la información retórica, b) la detección de elementos léxico-gramaticales claves, c) la identificación de las funciones comunicativas de tales elementos léxico-gramaticales y d) el reconocimiento de la relación entre los movimientos retóricos y los recursos léxico-gramaticales utilizados para su expresión. El

presente trabajo es una investigación de carácter cualitativo-exploratorio⁵ y, si bien se muestran porcentajes, los mismos no tienen la finalidad para llevar a cabo un análisis cuantitativo, es decir, aplicando estadística inferencial para observar la significatividad de los resultados obtenidos dado el carácter reducido y dispar de la muestra de estudiantes participantes de este módulo extracurricular.

4. Resultados y Discusión

El objetivo principal de este estudio fue diseñar y evaluar empíricamente, desde el enfoque basado en géneros discursivos, diversas tareas para cada una de las fases de la implementación pedagógica llevada a cabo, a fin de concientizar a los estudiantes de la importancia de comprender la información retórica y las funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales del género discursivo *abstract* del artículo de investigación científica en inglés del campo de las ciencias sociales.

A continuación, se presentan los resultados de las respuestas de los estudiantes de ambas carreras (CS y TS) a las tareas correspondientes a las fases del pre- y post-test. Estos resultados se analizan por carrera, no solo para determinar si mejoró el rendimiento de los alumnos en el post-test, sino también para evaluar la efectividad del entrenamiento que los estudiantes recibieron en las fases de presentación y práctica del proyecto de la implementación pedagógica.

La Tabla 1 presenta los resultados obtenidos por los estudiantes de CS en la Tarea 1 (Estrategias lectoras de *skimming* y *scanning*), en las fases de pre- y post-test. Con respecto a la estrategia lectora de *skimming*, que consistía en deducir el tema general del texto recurriendo a ciertas claves paratextuales; específicamente, a la lectura del título y de las palabras clave, todos los estudiantes de CS pudieron detectar el tema del *abstract* en el pre-test. Sin embargo, este resultado no se mantuvo en un nivel óptimo en el post-test; en efecto, muy pocos estudiantes (3/13) no proporcionaron la respuesta correcta. Esto puede deberse a que, si bien los estudiantes recurrieron a los elementos paratextuales señalados, estos no fueron suficientes para activar los conocimientos previos requeridos en esta tarea, como tampoco fue suficiente el nivel de familiaridad con el contenido informativo proporcionado por el título del *abstract*. Este resultado está en línea con lo observado por Salager-Meyer (1991) en su estudio sobre la comprensión lectora del género académico *abstract* quien señala que mientras más familiarizados estén los lectores con el contenido informativo, mejor será el rendimiento en la comprensión textual de dicho género.

Tabla 1. Estrategias lectoras: *skimming* y *scanning* (TAREA 1) en CS

	CS	
	Pre-test	Post-test
<i>Skimming</i>	100 %	77 %
<i>Scanning</i>	54 %	62 %

⁵Un estudio exploratorio-cualitativo es una investigación que se lleva a cabo cuando un tema o problema está poco estudiado o no ha sido abordado antes, su propósito es familiarizarse con el fenómeno y comprenderlo e implica trabajar de manera inductiva, flexible y con técnicas como entrevistas, observación o revisión de materiales (Hernández Sampieri *et al.*, 1998).

En el caso de los estudiantes de TS, si bien el 50 % (3/6), mediante la estrategia de *skimming*, activó los conocimientos previos necesarios para inferir el tema del *abstract* en el pre-test, todos ellos pudieron responder a esta tarea satisfactoriamente en el post-test. Este resultado parece confirmar la sugerencia de Salager-Meyer (1991, p. 657) arriba señalada: a mayor conocimiento previo del contenido temático, mayor rendimiento en la comprensión textual de los lectores.

Tabla 2. Estrategias lectoras: *skimming* y *scanning* (TAREA 1) en TS

	TS	
	Pre-test	Post-test
<i>Skimming</i>	50 %	100 %
<i>Scanning</i>	66 %	66 %

Respecto de la estrategia de *scanning* (ver Tablas 1 y 2), los datos del pre- y post-test indicaron que, si bien no se alcanzó el porcentaje más alto en ambas carreras, tanto los estudiantes de CS como de TS mostraron un rendimiento relativamente bueno al llevar a cabo esta tarea en sus respectivos tests (54 % y 62 %, en el caso de CS; y 66 % y 66 %, en TS). Es importante destacar que hubo un leve progreso por parte de los estudiantes de CS en el post-test. En el caso de TS, el rendimiento de los estudiantes se mantuvo estable en ambos tests. Es probable que esta estabilidad o ausencia de progreso en los valores obtenidos tenga relación con dificultades asociadas a la complejidad temática específica del *abstract* en el post-test, aspecto señalado por Salager-Meyer (1991) en su estudio sobre la comprensión lectora del género discursivo *abstract*.

Como corolario del análisis de los resultados de la Tarea 1, cabe observar que, si bien en ambas carreras los estudiantes habían practicado las estrategias lectoras de *skimming* y *scanning* en las fases de presentación y práctica de la implementación pedagógica, la variabilidad de los datos obtenidos revela que se requiere de más prácticas de lectura y entrenamiento para fortalecer esta clase de estrategias. Los estudiantes de ambas carreras informaron que no habían tenido anteriormente experiencias de lectocomprensión en L1 ni tampoco en L2 relacionadas con el género discursivo *abstract*.

En las Tablas 3 y 4, se muestran los resultados, tanto en el pre-test como en el post-test, referidos al rendimiento de los estudiantes de CS y TS, respectivamente, en la estrategia lectora *lectura detallada*.

Tabla 3. Estrategia lectora: *Lectura detallada* (TAREA 2) en CS

Preguntas	CS	
	Pre-test	Post-test
Nº 1 (Secciones Background / Propósito)	38 %	77 %
Nº 2 (Sección Método)	92 %	69 %
Nº 3 (Sección Resultados)	46 %	8 %
Nº 4 (Sección Conclusión)	15 %	31 %

Tabla 4. Estrategia lectora: *Lectura detallada* (TAREA 2), en TS

Preguntas	TS	
	Pre-test	Post-test
N° 1 (Secciones Background / Propósito)	50 %	66 %
N° 2 (Sección Método)	66 %	66 %
N° 3 (Sección Resultados)	33 %	66 %
N° 4 (Sección Conclusión)	83 %	50 %

Como puede corroborarse, si bien ambos grupos no obtuvieron un porcentaje elevado en las preguntas relacionadas con la estrategia *lectura detallada* (Tarea 2) en el pre- y post-test, llamó la atención el hecho de que el rendimiento de los estudiantes de CS en el post-test bajó en la Pregunta 2 (relacionada con la sección Métodos) y disminuyó notablemente en la Pregunta 3 (correspondiente a la sección Resultados); aunque manifestó una leve mejoría en la Pregunta 4 (pregunta relacionada con la sección Conclusiones). En el post-test, se encontró solo una instancia de marcado progreso en la pregunta 1, correspondiente a la sección Background/Propósito (ver Tabla 3). Por su parte, los estudiantes de TS progresaron en el post-test en las Preguntas 1 y 3; y mantuvieron un rendimiento relativamente bueno en ambos tests en la Pregunta 2. Sin embargo, en la pregunta 4, el rendimiento bajó en el post-test (ver Tabla 4).

Debido a la práctica de reconocimiento de información específica, en vinculación con esta estrategia de lectura detallada (Tarea 2), llevada a cabo por los estudiantes de ambas especializaciones en las fases de presentación y práctica del módulo de alfabetización académica, se esperaba que los resultados en el post-test fueran mejores que los del pre-test. Sin embargo, los datos mostraron un resultado diferente; particularmente visible en el magro rendimiento de los estudiantes de CS. Por lo tanto, se infiere que sería necesario más exposición a este tipo de estrategia para optimizar el rendimiento de la comprensión textual de la información constitutiva de cada uno de los movimientos retóricos (1. Secciones Background / Propósito; 2. Sección Método; 3. Sección Resultados; y 4. Sección Conclusión). Como parte de la implementación pedagógica podría adoptarse el *modus operandi* propuesto por Swales y Feak (2009) de instar a los estudiantes a conformar su propio corpus textual (de diez a quince *abstracts* de su campo disciplinar), de modo de poder confrontar todo lo ejercitado en esta fase de lectura detallada con lo hallado en ese corpus.

Las Tablas 5 y 6 exhiben, respectivamente, los datos relacionados con el rendimiento de los estudiantes de ambas carreras respecto a la identificación de elementos léxico-gramaticales pertinentes en el género discursivo *abstract* (Tarea 3).

Tabla 5. Identificación de elementos léxico-gramaticales (TAREA 3), en CS

Elementos léxico-gramaticales	CS	
	Pre-test	Post-test
Frase Nominal	77 %	100 %
Frase Verbal	62 %	85 %
Tiempo Verbal	85 %	100 %
Deducir Significado	92 %	100 %
Función Semántica	54 %	92 %
Palabra Transparente	39 %	92 %

Tabla 6. Identificación de elementos léxico-gramaticales (TAREA 3), en TS

Elementos léxico-gramaticales	TS	
	Pre-test	Post-test
Frase Nominal	50 %	100 %
Frase Verbal	33 %	100 %
Tiempo Verbal	83 %	100 %
Deducir Significado	100 %	100 %
Función Semántica	83 %	66 %
Palabra Transparente	16 %	83 %

Como puede observarse, en el pre-test, los dos grupos de estudiantes pudieron, en general, identificar sin dificultades los componentes léxico-gramaticales característicos del género discursivo, ya que la mayoría de estos elementos fueron enseñados en Inglés Nivel I e Inglés Nivel II, en el abordaje de distintos géneros textuales; y, además, fueron practicados sistemáticamente en las fases de presentación y práctica de la implementación pedagógica. Comparando los datos obtenidos en ambos tests por parte del grupo de estudiantes de CS, se observa un notable progreso en la pregunta 5 del posttest (reconocimiento de la función semántica de elementos léxico-gramaticales: nexos) y en la pregunta 6 (identificación de palabras transparentes o cognados (54 % vs. 92 % y 39 % vs. 92 %, respectivamente). En relación con las preguntas 1 (detección de la Frase Nominal), 3 (reconocimiento del Tiempo Verbal) y 4 (deducir el significado de ítems léxicos), todos los alumnos obtuvieron el porcentaje más alto en el post-test (100 %). Respecto de la pregunta 2 (identificación de la Frase Verbal), los estudiantes mejoraron en el post-test, en contraste con el pre-test (62 % en el pre-test vs. 85 % en el post-test) (ver Tabla 5).

Con relación al desempeño de los alumnos de TS (ver Tabla 6), los porcentajes revelaron que, en el post-test, se produjo un progreso considerable en las preguntas 1, 2 y 6 (50 % vs. 100 %; 33 % vs. 100 % y 16 % vs. 83 %, respectivamente). Es importante resaltar, asimismo, que estos alumnos obtuvieron el más alto porcentaje en la pregunta 4 en ambos tests (100 %). Otro dato alentador es que se obtuvo 100 % en la pregunta 3 del post-test, en contraste con el 83 % obtenido en el pre-test. Sin embargo, hubo cierta disminución del rendimiento de este grupo de estudiantes en la pregunta 5 del post-test (83 % pre-test vs. 66 % post-test). Es posible que la dificultad temática específica de este *abstract* se haya hecho particularmente visible a través de una débil comprensión de determinadas relaciones lógico-conceptuales.

Volviendo la mirada a la consigna 6 del pre-test, el bajo rendimiento por parte de ambos grupos de estudiantes puede asociarse a la falta de comprensión de la terminología utilizada en las opciones planteadas. En particular, a los estudiantes les resultó difícil captar las diferencias de significado entre préstamo, falso cognado y palabra transparente o cognado.

En las Tablas 7 y 8, se presentan, respectivamente, los resultados del rendimiento de los estudiantes de CS y TS en el pre- y post-test en cuanto al reconocimiento de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus funciones comunicativas en el género discursivo *abstract* de las ciencias sociales.

Tabla 7. Reconocimiento de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus funciones comunicativas (TAREA 4) en CS

Pregunta	CS	
	Pre-test	Post-test
N° 1	62 %	92 %
N° 2	69 %	100 %
N° 3	69 %	92 %
N°4	92 %	92 %

Tabla 8. Reconocimiento de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus funciones comunicativas (TAREA 4) en TS

Pregunta	TS	
	Pre-test	Post-test
N° 1	50 %	66 %
N° 2	0 %	50 %
N° 3	83 %	83 %
N°4	66 %	66 %

Según puede observarse en relación con las preguntas 1, 2 y 3, los datos muestran que hay un progreso significativo de los estudiantes de CS en el post-test (ver Tabla 7). Comparando con los resultados de las otras preguntas del post-test, estos estudiantes obtuvieron el más alto porcentaje solo en la pregunta 2, ya que todos los sujetos pudieron establecer la correlación entre los elementos

léxico-gramaticales y su función comunicativa. En la pregunta 4, el rendimiento fue alto y parejo en el pre- y post-test (92 % y 92 %, respectivamente).

En lo que respecta a los estudiantes de TS, se detectó un progreso moderado en la pregunta 1 (66 %), en contraste con el 50 % obtenido en el pre-test (ver Tabla 8). Sin embargo, en la pregunta 2, estos estudiantes mostraron un progreso considerable en el post-test (50 %). Hubo un rendimiento alto y parejo en la pregunta 3, en el pre- y post-test (83 % y 83 %, respectivamente). Los datos de la pregunta 4 muestran un rendimiento relativamente alto y también parejo en el pre- y post-test (66 % y 66 %, respectivamente). Tomando en cuenta el rendimiento global de los estudiantes de TS en la Tarea 4, se puede señalar que se requiere de más práctica para optimizar el reconocimiento de la relación entre forma y función.

Las Tablas 9 y 10 muestran, respectivamente, los datos obtenidos en el pre- y post-test respecto del rendimiento de los estudiantes de CS y TS en cuanto a la detección de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y los movimientos retóricos asociados a ellos en el género discursivo *abstract* del artículo de investigación científica en inglés del área de las ciencias sociales.

Tabla 9. Detección de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus movimientos retóricos (TAREA 5), en CS

Pregunta	CS	
	Pre-test	Post-test
N° 1	62 %	92 %
N° 2	69 %	100 %
N° 3	62 %	85 %
N°4	62 %	92 %

Tabla 10. Detección de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus movimientos retóricos (TAREA 5), en TS

Pregunta	TS	
	Pre-test	Post-test
N° 1	83 %	100 %
N° 2	83 %	100 %
N° 3	50 %	100 %
N°4	66 %	83 %

Estos porcentajes muestran que los estudiantes de CS progresaron notablemente en cada una de las preguntas de esta tarea en el post-test (ver Tabla 9).

En el caso de los estudiantes de TS, puede observarse que también hubo progreso en el post-test, en comparación con los resultados obtenidos en el pre-test (ver Tabla 10). Los datos del post-test revelan que los porcentajes más altos se obtuvieron en las preguntas 1, 2 y 3 (100 %). El alto rendimiento sobre la identificación de la relación entre los elementos léxico-gramaticales y sus movimientos retóricos, tanto en el grupo de CS como en el de TS, se puede atribuir a la práctica

sistemática vinculada a la tarea 5 durante las fases de presentación y práctica de la implementación pedagógica, es decir, del módulo de alfabetización académica.

5. Conclusiones

Este estudio focalizó su atención en la comprensión textual del género discursivo *abstract* en artículos empíricos del campo de las ciencias sociales escritos en inglés. De la experiencia de investigación, diseñada desde el enfoque basado en géneros discursivos y realizada en el contexto de un módulo extracurricular de comprensión lectora con estudiantes de las carreras de Comunicación Social y Trabajo Social de una universidad pública argentina, surgen una serie de conclusiones relevantes desde una perspectiva científica y pedagógica:

- 1) En general, puede afirmarse que las estrategias de *skimming* y *scanning* se implementan con éxito en ambos grupos de estudiantes para activar conocimientos previos y deducir el tema general del *abstract*. Aun así, los datos revelan que se requiere de más prácticas de lectura y entrenamiento para fortalecer esta clase de estrategias.
- 2) Los escasos progresos y la disminución del rendimiento en algunas consignas de la estrategia de lectura detallada en ambos grupos reclaman, también, una mayor exposición a este tipo de estrategia para optimizar la comprensión textual de la información constitutiva de cada uno de los movimientos retóricos del *abstract*.
- 3) La ejercitación sistemática en las fases de presentación y práctica de la implementación pedagógica con ambos grupos resultó ser particularmente valiosa no solo para la identificación de elementos léxico-gramaticales presentes en el *abstract*, sino también para el reconocimiento de las relaciones entre tales elementos, sus funciones comunicativas y los movimientos retóricos del género en cuestión.

Dado el carácter cualitativo-exploratorio del presente trabajo, este estudio se puede continuar con investigaciones, desde el enfoque basado en géneros discursivos o desde otros enfoques, que examinen el rendimiento de estudiantes universitarios en cuanto a la comprensión textual relacionada con cada una de las secciones retóricas del género discursivo *abstract* de artículos de investigación en inglés de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los distintos aspectos examinados, el empleo de una muestra más amplia y equitativa de estudiantes con grupo control y experimental y la aplicación de estadística inferencial para observar la significatividad de los resultados obtenidos.

Bibliografía

- Alderson, J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J., Haapakangas, E., Huhta, A., Nieminen, L. y Ullakonoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. Routledge.
- Alfi Azmi, K. y Yusra, A. (2020). The effect of skimming and scanning strategies on students' reading comprehension at computer-based text. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 465, 70-72. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200827.019>

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Aziz, J. (2015). Genre analysis and reading comprehension: The potentials of genre analysis to faster the literacy skills of Iraqi EFL students. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2453-2458.
- Bajtín, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bawarshi, A. S. y Reiff, M. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press LLC.
- Bazerman, C. y Moritz, M. E. (2016). *Higher education writing studies in Latin America*. *Ilha do Desterro*, 69(3), 9-11.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. Longman.
- Bhatia, V. (1997). Introduction: Genre analysis and world Englishes. *World Englishes*, 16(3), 313 - 319.
- Bhatia, V. (2004). Worlds of written discourse: A genre-based view. En B. Samraj (Ed.), *Studies in second language acquisition* (pp. 651-653). Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (1997a). Interaction through abstracts in ESP. *English for Specific Purposes in Latin America*, 8, 74-86.
- Bolívar, A. (1997b). La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos. *Boletín de Lingüística*, 10(12), 153-173.
- Bolívar, A. (1999a). Los resúmenes para eventos científicos en lingüística aplicada en América Latina: Estructura e interacción. *Opción*, (29), 61-81.
- Bolívar, A. (1999b). Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos. *Akadosmos*, 1(2), 121-138.
- Bolívar, A. y Beke, R. (2000). El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: El caso de los abstracts. *Cuadernos Lengua y Habla*, 2, 95-119.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. *Suplemento de Educación en el Periódico El Eco de Tandil*.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Ciapuscio, G. (2021). Géneros textuales y tipos de discursos. En O. Loureda y A. Schrott (Eds.). *Manual de lingüística del hablar* (pp. 541-568). De Gruyter.
- Clark, L. (2021) *Reading, Academic Success*.
<https://usq.pressbooks.pub/academicsuccess/chapter/reading/>
- Cooley, L. y Lewkowicz, J. (2003). *Dissertation writing in practice: Turning ideas into text*. Hong Kong University Press.
- Cortés, M., Gaspar, M., Otañi, L., Setton, A. y Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. En M. Alvarado, (Coord.) *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 23-44). Universidad Nacional de Quilmes.
- Cremmins, E. (1982). *The art of abstracting*. ISI Press.
- Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*, 7, 57-70.

- Day, R. (1988). *How to write and publish a scientific paper*. The Oryx Press.
- Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis* (pp. 219-228). Routledge.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre analysis: A key to a theory of ESP. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 2, 3-11.
- Fernández Toledo, P. (2000). Contexto pragmático, géneros y comprensión lectora de resúmenes científicos en inglés. *Anales de Documentación*, 3, 41-53. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2511>
- Frow, J. (2014). *Genre*. Routledge.
- Galindo Ocegüera, A. K. (2021). Leer, escribir y hablar como prácticas situadas. Un análisis de las literacidades de los jóvenes en el contexto escolar. *Diálogos sobre Educación*, 13(24), 1-5. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1029>
- Gómez-Morón, R. (2000). Los textos en los gráficos de los artículos médicos. Aproximación pragmática. *ELIA*, 1, 135-147.
- González, M., Albini, M. y Rocca, A. (2017). Dificultades de comprensión de abstracts escritos en inglés. En D. Moyetta, C. Raffo y S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración* (Vol. V, pp. 178-188). Universidad Nacional de Córdoba.
- González, M. y Albini, M. (2018). Importance of abstracts as a mini academic genre. *ARTESOL ESP E-Journal*, 8(1), 19-26.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hewings, A. y Henderson, W. (1987). A link between genre and schema. A case study of Birmingham. *English Language Research Journal*, 1, 459-467.
- Hopkins, A. y Dudley-Evans, T. (1988). A genre-based investigation of the discussion sections in articles and dissertations. *English for Specific Purposes*, 7, 112-121. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90029-4](https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90029-4)
- Huckin, T. (2001). Abstracting from abstracts. En M. Hewings (Ed.), *Academic writing in context* (pp. 93-103). The University of Birmingham Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, context, and literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(1), 113-135. <https://doi.org/10.1017/s0267190502000065>
- Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. The Michigan University Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.23927>
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: Implications for TESOL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722. <https://doi.org/10.2307/3587930>
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: A follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*, 20, 417-438.
- Innocentini, V., Waigandt, D., Leibovich, L., Sampietro, P. y Sánchez, J. (2024). Prácticas letradas en la universidad: Aproximaciones situadas desde la lengua extranjera. En P. Luchini, U. Alves y V. Innocentini (Eds.). *Otras cuestiones del lenguaje: Traducción y enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 221-239). Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Jin, G., Chenle, L. y Sun, Y. (2024). Developing a genre-based research article reading module for undergraduate students. *Journal of English for Academic Purposes*, 72. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2024.101448>
- Karbalaeei, A. y Hejazi, M. (2015). The effect of genre-based instruction on reading comprehension among Iranian EFL learners. *Journal of Language and Literature*, 6(1), 253-261.
- Kim, E. (2014). Analysis of move patterns in abstracts of social sciences research articles. *Journal of Korean Library and Information Science Society*, 45(2), 283-309. <https://doi.org/10.16981/kliiss.45.2.201406.283>
- Lorés, R. (2004). On RA abstracts: from rhetorical structure to thematic organization. *English for Specific Purposes*, 23(2), 280-302. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.06.001>
- Marinkovich, J., Sologuren, E. y Shawky, M. (2018). The process of academic literacy in civil engineering informatics: An approach to academic writing and its genres in a learning community. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 195-220. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60520>
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. Equinox.
- Martin, J. (2015). One of the three traditions. Genre, functional linguistics, and the Sidney school. En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Genre studies around the world. Beyond the three traditions* (pp. 31-77). Trafford Publishing.
- Minaabad, M. y Khoshkholgh, F. (2012). Investigating the effect of genre-based pedagogy on English for specific purpose learners' reading comprehension. *World Applied Sciences Journal*, 18(2), 251-260. <https://doi.org/10.5829/idosi.wasj.2012.18.02.487>
- Moreno, A. y Swales, J. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40-63. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006>
- Müller, G. E. (2007a). Metadiscourse y perspectiva: Funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por "como" en el discurso científico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 40(64), 357-387. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200005>
- Müller, G. E. (2007b). Adverbios de modalidad epistémica y evidencialidad en artículos de investigación y conferencias académicas. Funciones metadiscursivas y aspectos cognitivos. *Romanisches Jahrbuch*, 58, 329-364. <https://doi.org/10.1515/9783110206661.2.329>
- Müller, G. E. (2021). El discurso científico-académico (pp. 677-698). En Ó. Loureda y A. Schrott (Eds.), *Manual de Lingüística del hablar* (pp. 677-698). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110335224>
- Naderi Kalali, N. y Pishkar, K. (2015). The effect of genre-based teaching on Iranian EFL learners' L2 reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(7), 123-137.
- Navarro, F. (2018). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (Eds.) *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp.13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *D.E.L.T.A.*, 35(2), 1-32. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T., Curry, M., Ávila Reyes, N., Gustafsson, M., Zavala, V., Lauria, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H. y Motta-Roth, D. (2023). Reconsideración del inglés co-

- mo lingua franca en contextos científico-académicos. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/224247>
- Nesi, H. y Gardner, S. (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Omaggio Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Heinle & Heinle Publishers.
- Paltridge, B. (1997). Genre, frames and writing in research settings. *Pragmatics and Beyond New Series*, 45, 28-33. <https://doi.org/10.1075/pbns.45>
- Porto, M., López-Barrios, M. y Banegas, D. (2021). Research on english language teaching and learning in Argentina (2014–2018). *Language Teaching: Surveys and Studies*, 54(3), 355-387. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000082>
- Porto, M. (2023). Enseñanza y aprendizaje de inglés en Argentina: Estado de situación y posibilidades futuras. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 14(2), 122-176. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.231402.06>
- Rozimela, Y. (2014). The students' genre awareness and their reading comprehension of different text types. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 460-469.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. SIU Press.
- Sadeghi, B., Taghi, M. y Hematti, M. (2013). The effects of genre-based instruction on ESP learners' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 1009-1020.
- Salager-Meyer, F. (1990a). Discoursal movements in medical English abstracts and their linguistic exponents: A genre analysis study. *INTERFACE: Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 107-124.
- Salager-Meyer, F. (1990b). Discoursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research type- and text-type. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 10(4), 365-384. <https://doi.org/10.1515/text.1.1990.10.4.365>
- Salager-Meyer, F. (1991). Reading expository prose at the post-secondary level: the influence of textual variables on L2 reading comprehension (a genre-based approach). *Reading in a Foreign Language*, 8, 645-662.
- Salager-Meyer, F. (1992). A text-type and move analysis study of verb tense and modality distribution in medical English abstracts. *English for Specific Purposes*, 11(2), 93-113. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(05\)80002-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(05)80002-X)
- Sánchez, J. (2018). Aplicabilidad y variación del modelo CARS de Swales en resúmenes de artículos sobre lingüística aplicada. *ELIA: Estudios de lingüística aplicada inglesa*. 18, 213-240. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/23314>
- Santos, M. (1996). The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. *Text*, 16(4), 481-499. <https://doi.org/10.1515/text.1.1996.16.4.481>
- Schrott, A. y Tesch, B. (2020). Introducción: Encuentros con textos. En A. Schrott y B. Tesch (Eds.). *Competencia textual y complejidad textual. Perspectivas transversales entre didáctica y lingüística* (pp. 7-12). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b15925>
- Swales, J. (1981). *Aspects of article introductions*. The University of Aston.
- Swales, J. (1984). Research into the structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. En R. Williams y J. Swales (Eds.), *ELT documents* (pp. 77-86). The University of Aston.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1075/z.184.513swa>

- Swales, J. y Feak, C. (1994). *Academic writing for graduate students. A course for nonnative speakers of English*. The University of Michigan Press.
- Swales, J. y Feak, C. (2000). *English in today's research world: A writing guide*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.9059>
- Swales, J. y Feak, C. (2009). *Abstracts and the writing of abstracts*. The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.309332>
- Weissberg, R. y Buker, S. (1990). *Writing up research. Experimental research report writing for students of English*. Printice Hall/Regents.

Apéndice

Consentimiento Informado para Investigación sobre el género discursivo *abstract* de artículos de investigación en inglés del campo de las ciencias sociales

Título de la investigación: La comprensión textual de resúmenes o *abstracts* de artículos de ciencias sociales en inglés: Implementación pedagógica en una universidad pública de Argentina

Objetivo de la investigación: Concientizar a los estudiantes de la importancia de comprender la información retórica y las funciones comunicativas de los elementos léxico-gramaticales del género *abstract* del Artículo de Investigación Científica en inglés del campo de las ciencias sociales.

Descripción: Se lo invita a participar de manera voluntaria de este estudio sobre la comprensión lectora de resúmenes o *abstracts* académicos. Esta investigación durará un mes y medio y forma parte del cursado de la asignatura. Se puede dejar de participar en cualquier momento. La participación en este estudio implica que ustedes lean y comprendan resúmenes o el género discursivo *abstract* y, para ello, deberán responder preguntas relacionadas no solo con la comprensión de la información sino también con otros aspectos de este género discursivo.

Investigador Principal: Jorge Sánchez

Declaración para participar en el estudio:

Yo, declaro que:

- He leído la información proporcionada y entiendo sobre qué se trata la investigación.
- He realizado preguntas y recibido información más precisa sobre el estudio: objetivos, procedimientos, duración, beneficios y he entendido que el estudio no implica riesgo alguno.
- Mi participación es voluntaria y puedo retirarme en cualquier momento.
- Autorizo el uso anónimo de mis datos con fines investigativos, protegido según ley 26.529, art. 8.

Consiento a participar: Sí / No

Firma:

Fecha:

Firma del investigador: