

## LOGROS Y DESAFÍOS EN EL ABORDAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE TEXTOS ACADÉMICOS ESCRITOS EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD

**María Susana González**

[masugonzalez@gmail.com](mailto:masugonzalez@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires  
Argentina

**María Claudia Albini**

[mariaclaudia.albini@gmail.com](mailto:mariaclaudia.albini@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires  
Universidad Nacional de las Artes  
Argentina

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es mostrar los logros y desafíos de la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora y la escritura de géneros académicos escritos en inglés en la universidad. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires hemos perfeccionado un modelo de lectura que permite a los estudiantes con escasos conocimientos de inglés convertirse en lectores estratégicos y autónomos después de un breve período de instrucción. El desafío actual es la demanda para que los estudiantes redacten resúmenes de artículos de investigación en la lengua extranjera. Un camino posible para lograr este objetivo es el abordaje desde la Pedagogía de Alfabetización basada en la Enseñanza de los Géneros.

**Palabras clave:** artículos de investigación, comprensión lectora, resúmenes, escritura académica, educación superior.

## **ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES IN APPROACHING READING AND WRITING OF ACADEMIC TEXTS IN ENGLISH AT UNIVERSITY**

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to show the achievements and the challenges of the teaching/learning process of reading comprehension and writing in English at university. In the School of Philosophy and Letters at the Universidad de Buenos Aires, we have developed a reading comprehension model to help students with a low proficiency level in the English language to become strategic and autonomous readers after a short instruction period. A challenge we must face now is the demand to prepare students to write research article abstracts in the foreign language. A possible solution to achieve this goal is to apply the Genre Based Literacy Pedagogy.

**Keywords:** research articles, reading comprehension, abstracts, academic writing, higher education.

### **¿La lengua inglesa como *lingua franca* de la academia?**

En la actualidad, el idioma inglés no solo es una de las lenguas más habladas del mundo, sino que se ha convertido también en el idioma más utilizado en la política internacional, los intercambios comerciales, las producciones cinematográficas, las series televisivas, las canciones populares y las páginas de Internet (Rodríguez Rodríguez, 2012). El fenómeno de la globalización ha favorecido el uso de la lengua inglesa como medio de comunicación internacional en muchos contextos. Un grupo mayoritario de nuevos usuarios cuya lengua materna no es inglés lo utiliza para hablar o escribir. Esta posición dominante del inglés también ha impactado en el intercambio de los conocimientos científicos. Es conocido que la mayoría de las publicaciones reconocidas internacionalmente están escritas en inglés porque también se ha convertido en la *lingua franca* de la academia (Mauranen, 2015). Según esta investigadora, el interés por difundir las publicaciones académicas en idioma inglés está determinado por el hecho de que este idioma se ha convertido paulatinamente, desde el siglo XVI, en la lengua en la que generalmente se intercambian los conocimientos científicos. Mauranen no duda de que el

dominio económico del Reino Unido de Gran Bretaña primero y de los Estados Unidos más tarde impulsaron este proceso y que el momento de mayor expansión global se produjo con la aparición de Internet que facilitó la comunicación entre todos los habitantes del planeta, principalmente por medio del uso de la lengua inglesa.

Faber (2010) sostiene que, a comienzos del siglo XXI, la Unión Europea ya estaba buscando un equilibrio entre la integración y la diversidad lingüística. El uso de la lengua inglesa se convirtió en una opción para lograr la unidad lingüística en el ámbito académico y facilitar la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas debido a la importancia que adquirió para la difusión internacional de los conocimientos científicos y la cooperación entre los países europeos. Sin embargo, esta investigadora sostiene que el uso del inglés como lengua franca no amenaza el plurilingüismo en Europa puesto que las lenguas nacionales y mayoritarias coexisten pacíficamente en muchos países europeos y rescata el valor del uso de la lengua inglesa para la comunicación internacional.

La mayoría de los expertos lingüistas coinciden en que la definición más adecuada de una lengua franca es aquella que la caracteriza como lengua vehicular para dos o más personas que no comparten su lengua de origen (Seidlhofer, 2005). Esta investigadora considera que es necesario realizar una descripción de los usos de inglés como lengua franca para desarrollar un modelo alternativo para su enseñanza y reflexión en la formación de los docentes y su posterior implementación áulica (Seidlhofer, 2001). Según Gotti (2017), la difusión de la lengua inglesa como lengua franca ha impactado en la enseñanza de inglés con propósitos específicos debido a la necesidad de tener un lenguaje compartido para la comunicación especializada a nivel global. Este investigador sostiene que esta homogenización en el uso de un lenguaje único en el intercambio científico a través del discurso académico no es uniforme, sino que varía debido a diversos factores tales como la competencia en la lengua extranjera, el campo disciplinario, la comunidad académica, la experiencia profesional y las convenciones de los géneros discursivos.

Alhasnawi (2021) realizó un trabajo de investigación en una universidad del Reino Unido de Gran Bretaña sobre las creencias de los docentes con respecto a la enseñanza de inglés con propósitos específicos y académicos y cómo el uso de esta lengua extranjera en grupos multilingües afecta el discurso áulico y la práctica entre los miembros de la misma disciplina académica. Las respuestas de los encuestados confirman que la lengua inglesa tiene un rol muy importante para el intercambio del conocimiento científico y favorece la difusión del

conocimiento entre estudiantes internacionales con diferentes lenguas maternas. Los participantes afirman que se percibe a la lengua inglesa como la única lengua franca viable, pero consideran que no es la única que se adecua a todas las prácticas disciplinarias en la educación superior.

No todos los investigadores o investigadoras que publicaron en la segunda década de este siglo acuerdan con esta postura. Esta internalización del uso de la lengua inglesa como la lengua utilizada en la instrucción en la educación superior en muchos países en los que la lengua inglesa no es el idioma nacional ha generado una gran cantidad de debates no solo entre los académicos sino también entre los diseñadores de políticas educativas. Según Gotti (2017), es necesario lograr un delicado equilibrio entre el deseo de integrarse a un contexto globalizado y la necesidad de proteger el uso de la lengua nacional para propósitos especializados y académicos. Clouet (2017) plantea la importancia del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural en el uso del inglés académico dentro de la comunidad científica y señala la necesidad de una mayor comprensión y tolerancia de parte de los editores y evaluadores de las revistas científicas internacionales en lugar de la imposición de las normas de la lengua estándar y propicia el cambio de percepciones de la comunidad académica establecidas hace mucho tiempo.

Björkman (2011) destaca que el cambio más importante en la educación superior en el norte del continente europeo es el uso cada vez más frecuente de inglés como lengua franca y como medio de instrucción. Por este motivo, los docentes se enfrentan con un nuevo grupo de estudiantes que en su mayoría deberán utilizar la lengua inglesa para comunicarse con hablantes de distintas lenguas maternas. Esta nueva situación plantea una revisión de las normas y estándares utilizados en la instrucción de inglés como lengua franca y plantea la necesidad de validar el pluralismo del uso del inglés. Baker (2016) utiliza el término universidades transculturales para referirse a las universidades europeas que reciben estudiantes de distintas culturas y lenguas maternas diferentes lo cual obliga a reflexionar sobre la instrucción de este grupo. Este investigador plantea que el objetivo de la preparación de estos estudiantes no debería ser la adquisición del conocimiento y el dominio de una única forma de lengua asociada con una cultura específica, sino que se necesita desarrollar una toma de conciencia intercultural en estos estudiantes para que comprendan la complejidad y las variaciones en las prácticas comunicativas en el nivel superior.

Ávila Reyes (2022) sostiene que en los últimos años han proliferado los programas doctorales en Latinoamérica y se ha incrementado el ingreso de estudiantes a las universidades. La instrucción de los estudiantes de grado en las universidades latinoamericanas se realiza en la lengua nacional de cada país, es decir, español o portugués a excepción de los países caribeños. Esta tradición de la educación superior en los países latinoamericanos es diferente a la de las universidades de los países europeos cuya lengua nacional no es inglés porque estas instituciones ofrecen su instrucción en la lengua franca y tienen una población estudiantil multilingüe. Esta investigadora cita una serie de iniciativas en los países latinoamericanos que promueven la publicación de trabajos científicos de alta calidad en español y portugués, especialmente en las ciencias sociales y humanas, facilitando a los estudiantes de esta región el acceso a información científica relevante. Los programas doctorales en las universidades latinoamericanas enfrentan un gran desafío; no solo tienen que facilitar la promoción del ingreso a estos programas lo antes posible sino también proveer la instrucción necesaria en los conocimientos de inglés que les permitan a los futuros investigadores desempeñarse exitosamente en un entorno en el que predomina la producción científica en la lengua franca.

Una postura semejante asumen Navarro *et al.* (2022), cuyo planteo es desafiar la idea del uso de inglés como lengua franca en contextos científico-académicos y legitimar el uso de diferentes lenguas para el intercambio transnacional de conocimientos académicos. Consideran que una lengua que se posiciona como lengua franca puede actuar como lengua de dominación, desalentar las traducciones, excluir a quienes no la dominan y promover la idea de que el conocimiento transmitido en esa lengua es el único válido. Este grupo de investigadores considera que la imposición de una lengua dominante es una manifestación de la distribución desigual de la producción y asimilación del conocimiento y afirma que la elección de una lengua para publicar es un derecho sociolingüístico y un acto político. También sugieren que los organizadores de eventos académicos deberían promover el uso de diferentes lenguas para las presentaciones teniendo en cuenta el deseo de los participantes y deberían ser creativos y lograr la inclusión de audiencias lo más amplias posibles.

Como se mostró en este apartado, las posturas con respecto al uso de inglés como lengua franca en el ámbito académico han ido variando desde una gran aceptación porque facilita la difusión de los conocimientos científicos hasta los cuestionamientos de los países europeos cuya

lengua nacional no es el inglés y las posturas de los países latinoamericanos que ven al uso de inglés como lengua franca como una imposición lingüística, cultural e ideológica.

Estos temas se debaten ampliamente en los ámbitos académicos. En nuestra Facultad, la postura asumida ante estas controversias es similar a la planteada por Gotti (2017), quien considera necesario lograr un equilibrio entre la necesidad de integración a un contexto globalizado y la importancia de proteger el uso de la lengua nacional para propósitos especializados y académicos. Fuera del ámbito de la enseñanza de las lenguas adicionales, se han producido cambios en la selección de bibliografía en lengua inglesa para los y las estudiantes de grado de esta casa de estudios. En la actualidad, se solicita que en los programas se incluya el 75% de la bibliografía en español. Esta decisión es resistida por algunas cátedras y en otras se solicita a algún ayudante que traduzca la bibliografía al español para que los y las estudiantes de grado puedan adquirir determinados conocimientos.

### **La situación en las Universidades Nacionales argentinas**

En Argentina, cada universidad diseña planes de estudios para cada carrera de grado cuyos contenidos garantizan la construcción del conocimiento disciplinar necesario para que los futuros profesionales puedan insertarse en el campo laboral. Con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidades Nacionales, se han tomado dos tipos de decisiones: en la mayoría de estas casas de estudio se ofrece la enseñanza de una o varias lenguas extranjeras a la población universitaria ya sea como materias optativas u obligatorias, mientras que en unas pocas se dictan solamente cursos de extensión para la comunidad en general pero no se las incluye en las mallas curriculares de las carreras de grado. Es importante señalar que, tanto en las carreras de grado como en los programas de posgrado, todos los cursos se dictan en español y los trabajos finales como tesinas, informes de investigación o tesis se escriben también en español.

Las cátedras dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires dependen del Departamento de Lenguas Modernas, que es el organismo que tiene como función diseñar los programas, organizar y dictar los cursos de comprensión lectora en cinco lenguas extranjeras: inglés, francés, italiano, portugués y alemán. Estos cursos están destinados a los estudiantes de grado quienes deben aprobar tres niveles correlativos de una lengua de origen latino (francés, portugués o italiano) y tres niveles de una lengua de origen sajón (alemán o inglés). El objetivo de estos

cursos es ayudar a los estudiantes a incorporar estrategias de lectura que les permitan convertirse en lectores autónomos y estratégicos de textos académicos escritos en lenguas extranjeras en las áreas disciplinares de las diferentes carreras. El objetivo no es la enseñanza de la producción oral ni la escrita en las lenguas extranjeras. Todas las producciones escritas para evaluar la comprensión lectora se realizan en español.

### **El caso de los cursos de comprensión lectora en inglés en la Facultad de Filosofía y Letras**

En este trabajo vamos a presentar el caso de los cursos de comprensión lectora en la Facultad de Filosofía y Letras que depende de la Universidad de Buenos Aires. Reflexionaremos específicamente acerca del desafío que asumió la Cátedra de Inglés para diseñar un modelo de lectura adecuado para estudiantes de grado con conocimientos muy básicos de inglés y conocimientos previos y experiencia lectora en lengua materna muy heterogéneos. Aproximadamente, el 82 % de los estudiantes de grado que asisten a los cursos regulares de comprensión lectora en inglés poseen un nivel A1 de inglés de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, el 14 % posee un nivel A2 y el 4 % restante un nivel B1, pero presentan dificultades de comprensión lectora. Los estudiantes, tanto de grado como de posgrado, necesitan poder acceder a la lectura de textos académicos en inglés porque esta lengua es entendida como la lengua franca de la academia por una gran cantidad de docentes. Sin embargo, a nivel institucional se promueve el plurilingüismo como una herramienta de acceso al corpus que los y las estudiantes frecuentan en las distintas áreas de estudio.

En el año 1988, se produjo un cambio importante en el abordaje de la enseñanza de las lenguas adicionales en la Facultad de Filosofía y Letras porque se creó el Departamento de Lenguas Modernas que facilitó el debate sobre la enseñanza/aprendizaje de estas lenguas. En la Cátedra de Inglés se propuso un cambio fundamental basado en una nueva concepción de la lectura.

### **Necesidad de la creación de un nuevo modelo de lectura**

Con anterioridad a 1988, la Cátedra de Inglés proponía una lectura de los textos basada en conocimientos gramaticales y léxicos de la lengua inglesa que les permitiera a los y las estudiantes traducir los textos linealmente. Toda la enseñanza estaba basada en los textos sin

tener en cuenta que la lectura es un proceso interactivo/transaccional socio y psico lingüístico entre el lector, el texto y el escritor (Goodman, 1992).

Una de las dificultades que encontramos las docentes fue el período breve de instrucción con el que contamos para que los estudiantes adquieran las estrategias necesarias para lograr convertirse en lectores autónomos de un artículo de investigación completo, después de tres semestres de 64 horas de clase cada uno para lograr este objetivo. Por este motivo, se tomó la decisión de construir un modelo de lectura adecuado para nuestro contexto, con el que venimos trabajando desde 1995.

Nuestro primer paso fue leer bibliografía sobre el proceso de lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Silvestre (2004) sostiene que la comprensión lectora es un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto. Los investigadores acuerdan que el proceso de lectura está afectado por variables relacionadas con esos tres polos. Según Alderson (2000) y Grabe (2009), los lectores poseen características físicas estables como el sexo, la edad y la cultura y características físicas inestables como la velocidad de procesamiento, el movimiento de los ojos durante la lectura y características personales como la ansiedad, el interés y la inseguridad. Otra variable relacionada con el lector es su conocimiento previo del tema sobre el que va a leer, el conocimiento del mundo, el conocimiento lingüístico de la lengua meta, el conocimiento de estrategias de lectura y su experiencia en reflexión metalingüística para poder monitorear el proceso. Las variables relacionadas con el texto son el contenido, el género discursivo, la densidad léxica, la complejidad sintáctica, la multimodalidad y el medio de presentación. Frente al texto, el lector se plantea diferentes propósitos de lectura y de las decisiones que tome en ese momento, dependerá la forma en que aborde el texto, la selección de estrategias como así también la comprensión y recuperación del texto leído (Grabe y Stoller, 2002).

Bernhardt (2011) critica la excesiva importancia otorgada a la teoría de los esquemas por algunos investigadores y destaca la interacción entre las fuentes de conocimiento en el proceso de lectura en L2. Esta investigadora considera que la experiencia lectora en lengua materna explica el 20 % del proceso de lectura, el conocimiento de la L2 el 30 %, mientras que el 50 % restante corresponde a variables individuales. Esta investigadora toma un concepto desarrollado por Stanovich (2000) quien, en su modelo interactivo compensatorio, propone que en la lectura existen muchos procesos eficientes y automáticos pero que, cuando uno de ellos resulta menos



eficiente, otros procesos actúan como mecanismos compensatorios para permitir que la comprensión continúe.

Las primeras lecturas bibliográficas nos mostraron que los estudios relacionados con el proceso de lectura en lengua extranjera generaron el diseño de una gran cantidad de modelos que no se podían adecuar a nuestro contexto porque habían sido desarrollados para inglés como lengua materna o para estudiantes que poseen conocimientos avanzados de la lengua meta, como los alumnos extranjeros que ingresan a universidades que están situadas en países cuya lengua nacional es la lengua inglesa (Ruddell *et al.*, 1994).

Se planteó, entonces, la necesidad de desarrollar un modelo para los objetivos de la Cátedra de Comprensión Lectora – Inglés que se desarrolló en tres etapas: en la primera, fue necesario focalizarnos en aspectos cognitivos del proceso para ayudar a los estudiantes de grado a desarrollar estrategias que les permitieran convertirse en lectores estratégicos y autónomos. En este aspecto, seguimos el Modelo Transaccional Psicosociolingüístico de Goodman (1994) en lo que respecta a la división del proceso de lectura en tres etapas: anticipación o pre-lectura, verificación o lectura proposicional e internalización o post-lectura. En la etapa de pre-lectura, los estudiantes formulan hipótesis generales y específicas a partir de la lectura de datos bibliográficos y de los signos de organización textual como el abstract o resumen, los títulos, subtítulos, gráficos y tablas (Lorch & Lorch, 1995). Este marco teórico considera que en la comprensión de un texto el lector construye significados utilizando todos sus conocimientos previos que interactúan con la información provista por el texto. El proceso de comprensión lectora parte de los conocimientos previos y desciende al texto guiado por las hipótesis elaboradas por el lector, pero cuando las expectativas no se verifican, se descartan y se vuelve al texto. En ese momento, el proceso se revierte del texto a los conocimientos del lector para reformular las hipótesis. Aunque este modelo ha recibido críticas, se acepta que la propuesta es útil para hipotetizar de qué se trata el texto en una actividad de pre-lectura y brinda una interpretación útil de los primeros estadios del proceso (Grabe, 2009).

También se tuvo en cuenta la propuesta del psicólogo cognitivo Walter Kintsch (1988, 1998) quien plantea que el lector enfrenta la comprensión de la superficie del texto y a partir de la información que le proporciona esta estructura superficial elabora la base del texto que consiste en la representación del significado explícito, más las inferencias necesarias para construir una totalidad. En la base del texto distingue dos aspectos: la microestructura que se

refiere a la comprensión de cada uno de los segmentos del texto y de las relaciones de cohesión y coherencia, y la macroestructura que es la representación global del texto. El lector que logra construir la macroestructura puede resumir el texto y seleccionar cuáles son las ideas principales. Esta operación es más compleja que la comprensión microestructural debido a que demanda mayor capacidad de abstracción y generalización. El modelo de situación es otro nivel de comprensión en el cual la información proporcionada por la base del texto se integra con los conocimientos previos que posee el lector. Las propuestas de este modelo nos permitieron formular numerosas tareas de reformulación de los textos.

Siguiendo a Stanovich (2000), el modelo incluye el concepto de mecanismo compensatorio que es muy útil para explicar cómo el lector puede lograr una mejor conceptualización del proceso recurriendo a diferentes fuentes de conocimientos cuando alguna fuente es inadecuada. En el caso de nuestros estudiantes de grado, si el lector no posee conocimientos suficientes de la lengua meta, puede recurrir a sus conocimientos previos para lograr la comprensión (Spath Hirschmann, 2000).

En una segunda etapa del desarrollo del modelo, se focalizaron los aspectos léxico-gramaticales tales como el léxico académico específico, las conjunciones y el uso de elementos valorativos siguiendo los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994) y las revisiones de Halliday y Mathiessen (2004, 2014).

En la tercera etapa, nos concentramos en el estudio y análisis de los géneros discursivos utilizados frecuentemente en las Humanidades y su impacto en la comprensión lectora. En los ochenta, Carrell (1984) ya comenzó a estudiar los efectos del conocimiento de los diferentes géneros en su recuperación y comprensión en un grupo de estudiantes de diferentes culturas. En otro estudio, Horiba (1993) demostró que los lectores en lengua materna y los lectores avanzados en lengua extranjera eran sensibles a las variables estructurales en la construcción de la coherencia mientras que los lectores con conocimientos intermedios en lengua extranjera no incorporaron estas estructuras en la reconstrucción de los textos leídos. Aunque la mayoría de estos trabajos se circunscribieron a la narración o al estudio de textos expositivos siguiendo la tipología diseñada por Meyer (1985), el tema de los efectos del conocimiento de la organización de los géneros discursivos en la comprensión lectora siguió captando el interés de los investigadores.

Hyon (1996) sostiene que, desde la década del 80, una cantidad de investigadores se ha interesado en el uso de los géneros como una herramienta para el desarrollo de la enseñanza de la lectura y escritura, tanto de lengua materna como lengua extranjera. Esta investigadora presenta tres tradiciones del estudio de los géneros con propósitos pedagógicos: a) enseñanza de inglés con propósitos específicos (ESP) (Swales, 1990), b) los estudios estadounidenses de la Nueva Retórica (Miller, 1994) y c) la línea australiana de la Lingüística Sistémico Funcional (Rose & Martin, 2012). Su investigación revela que la Nueva Retórica ofrece a los docentes una perspectiva muy completa de los contextos institucionales en los que se desarrollan los géneros tanto académicos como profesionales y sus funciones en estos ámbitos. Por otro lado, tanto la propuesta de la Enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos como la Escuela de Sídney no solo analizan los rasgos lingüísticos de los textos escritos, sino que además ofrecen lineamientos interesantes para el trabajo áulico y el desarrollo de secuencias didácticas para la enseñanza de los géneros. A pesar de esta semejanza, observamos que la Escuela de Sídney también enfatiza las funciones de los textos y sus contextos de producción.

Jim Martin y David Rose, dos discípulos de Halliday, siguiendo las propuestas originales de Bajtin (1982), postulan que usamos el término género para referirnos a diferentes tipos de textos que representan distintos tipos de contextos sociales y tienen determinadas funciones sociales. Estos investigadores definen al género como un proceso social orientado hacia un objetivo y sostienen que cada género se desarrolla en diferentes pasos (2008). Aunque el registro es el concepto central que desarrolló Halliday (1994) para analizar el lenguaje, algunos de sus discípulos, especialmente Jim Martin y David Rose, desarrollaron teorías sobre los géneros dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional.

Teniendo en cuenta estudios sobre diferentes culturas, Martin y Rose (2008) sostienen que desde pequeños aprendemos a reconocer y distinguir los distintos géneros típicos de nuestra cultura a medida que interactuamos con otros en situaciones diversas. Estos investigadores consideran que desde niños frecuentamos la narración y más tarde, en el ámbito escolar, comenzamos a entrar en contacto con textos expositivos de creciente grado de complejidad. Cuando analizan las narraciones, establecen una diferencia entre géneros narrativos (*story genres*) y géneros históricos (*history genres*). Los primeros se centran en la organización de los diferentes momentos de las narraciones, mientras que los segundos se focalizan en la manipulación del tiempo para ordenar los hechos del pasado, el uso de la causalidad para

explicarlos y el uso de elementos valorativos para evaluar cada una de las interpretaciones de los hechos. Además, afirman que para debatir el pasado se construyen textos que muestran variaciones en los grados de heteroglosia: la presentación de una tesis y su defensa con argumentos que denominan exposición, la presentación de dos posturas contrapuestas a la que rotulan como debate y la refutación de una postura hegemónica a la que designan desafío. Martin y Rose también incluyen en su análisis los informes, las explicaciones de procesos y los procedimientos.

Consideramos que la propuesta de la Escuela de Sídney es la más adecuada para nuestro contexto puesto que ha desarrollado diferentes marcos instruccionales para la implementación de una pedagogía basada en la enseñanza de los géneros y se planteó como objetivo lograr que los estudiantes superaran las dificultades de lectura y escritura de diferentes tipos de géneros que leen durante su trayectoria escolar. Este modelo de práctica pedagógica propone integrar la enseñanza de la alfabetización con el aprendizaje de los contenidos propuestos por el currículo.

#### *La importancia de los resúmenes como introducción a los artículos de investigación*

A partir de la lectura bibliográfica sobre el impacto de las diferentes realizaciones de los géneros, comenzamos con el análisis de los géneros discursivos que constituyen el macrogénero artículo de investigación en la tercera etapa del desarrollo del modelo de lectura. El primer género en el que focalizamos nuestro análisis fue el género abstract o resumen, siguiendo la propuesta de Feak y Swales (2009) con respecto a los movimientos que consideran que se incluyen en la mayoría de los abstracts. Según estos autores, la mayoría de los investigadores identifica cinco movimientos en este mini-género, que generalmente aparecen en el siguiente orden: el primer movimiento plantea la situación, el marco o la introducción; el segundo muestra el propósito de la investigación; el tercero introduce la metodología; el cuarto presenta los resultados y el quinto la discusión, conclusión o relevancia del estudio. Los investigadores también observan diferencias entre escritores expertos y no expertos en relación con la selección y secuencia de los movimientos retóricos que se incluyen en los abstracts (Ren & Li, 2011).

A partir de observaciones áulicas, concluimos que los estudiantes de grado que asisten a los cursos regulares de Inglés muestran dificultades para recuperar la información que aparece en los abstracts de los artículos de investigación escritos en inglés. Teniendo en cuenta los estudios sobre la estructura del abstract como género textual, el microprocesamiento de cláusulas y los

aportes de la Lingüística Sistémico Funcional, nos planteamos como objetivo relevar qué tipos de recursos lingüísticos seleccionados por los investigadores para incluir en las conclusiones de los abstracts favorecen la focalización y recuperación de la información. El resultado del análisis de un corpus de abstracts de dos áreas de las ciencias humanas mostró que se utilizaban conjunciones, metáforas lógicas o no se seleccionaba ningún recurso en particular para introducir las conclusiones del autor en este mini-género. El concepto metáfora lógica ha sido desarrollado por la Lingüística Sistémico Funcional y se refiere al recurso de reemplazar una conjunción por una construcción sustantiva o un verbo (Martin, 1997). En nuestro corpus, hallamos que la conjunción que indica conclusión como *therefore*, *thus* o *then* se reemplaza por el verbo *conclude* en muchos casos. En un estudio comparativo intersujetos analizamos el microprocesamiento de abstracts en los que se seleccionaban los recursos lingüísticos antes mencionados para introducir las conclusiones. El análisis de los datos obtenidos, utilizando una metodología cuantitativa y cualitativa, mostró que el uso de la metáfora lógica para introducir la conclusión (en este caso, el verbo *conclude*) favoreció la formulación de hipótesis específicas mientras que la ausencia de una marca explícita dificultó su relevamiento.

También se analizó la influencia de dos variables independientes en los resultados obtenidos: experiencia universitaria y comprensión lectora. Para recabar información sobre la experiencia universitaria de los y las estudiantes, se administró una encuesta en la que se solicitó información sobre la carrera que estaban cursando y la cantidad de materias aprobadas. Para analizar la experiencia lectora en lengua materna, se administró un instrumento de comprensión lectora en L1 del tipo de protocolo retrospectivo inmediato, sin texto presente, y se agrupó a los estudiantes en tres grupos. Teniendo en cuenta la cantidad de información que lograron recuperar del texto leído en lengua materna, no mostró resultados definitivos. Se cruzaron los datos de estas dos variables con los resultados obtenidos, pero no arrojaron diferencias importantes. Concluimos que la elección de los diferentes recursos lingüísticos afecta la focalización de la conclusión del investigador y, por lo tanto, influye en la construcción de hipótesis específicas que realizan los estudiantes de grado (González *et al.*, 2017).

En un estudio posterior, se analizaron cien abstracts del área disciplinar de Artes y de Lingüística Aplicada con el objetivo de relevar qué tipo de organización de pasos retóricos prevalecían en el corpus seleccionado. Los resultados del análisis mostraron que en los abstracts los investigadores seguían los cinco pasos canónicos, omitían el primer paso que consiste en el

establecimiento del contexto o presentaban los pasos en forma desordenada. En el área de Artes se observó un mayor interés para contextualizar el trabajo, mientras que en el área de Lingüística Aplicada el mayor interés se centraba en incluir el propósito de la investigación. Se observó un desinterés por la inclusión de la metodología utilizada en la investigación en los abstracts del área de Artes y porcentajes similares en las dos áreas con respecto a la inclusión de los resultados. En un estudio comparativo intersujetos analizamos el microprocesamiento de abstracts con diferente organización de pasos retóricos. Los resultados mostraron que la organización de los abstracts afecta el microprocesamiento y la recuperación de los conceptos más importantes para la formulación de hipótesis específicas, puesto que los abstracts que respetaban la organización canónica de los pasos retóricos facilitaron el procesamiento y formulación de hipótesis específicas, mientras que los abstracts cuyos pasos retóricos estaban desorganizados resultaron más difíciles de procesar. Además, las variables independientes, experiencia universitaria y experiencia lectora en lengua materna, afectaron los resultados. Los estudiantes que eran lectores inexpertos en lengua materna y los que estaban iniciando sus estudios tuvieron porcentajes más bajos de recuperación de conceptos en las hipótesis. Contrariamente, aquellos estudiantes que demostraron ser más expertos en lectura en lengua materna y estaban por finalizar sus estudios obtuvieron porcentajes más altos de recuperación de conceptos (Dumas & González, 2016).

En un tercer trabajo, decidimos realizar el diseño de una secuencia didáctica que incluye la instrucción focalizada en la deconstrucción y construcción conjunta con el docente y los pares, hasta llegar a la lectura individual. Para este diseño, recurrimos a los lineamientos propuestos por la Escuela de Sídney en su programa Pedagogía de la Alfabetización basada en la Enseñanza de los Géneros Discursivos (Rose & Martin, 2012). Los creadores de este programa consideran que el trabajo áulico sobre géneros discursivos es uno de los factores que facilita la comprensión lectora. En nuestro caso, hipotetizamos que el trabajo áulico sobre el mini-género discursivo abstract, como lo definen Feak y Swales (2009), es uno de los factores que facilita la formulación de hipótesis específicas de lectura que son predicciones de la macroestructura del texto. Para verificar esta hipótesis, se seleccionaron fragmentos de artículos de investigación de diferentes campos disciplinares que se estudian en la Facultad de Filosofía y Letras. Luego, se analizaron los abstracts o resúmenes de manera de contar con ejemplos de diferentes tipos de organización de los movimientos: a) la organización canónica presentada por Swales y Feak

(2009), b) abstracts que no sigan esa organización y c) abstracts que no incluyan el movimiento retórico 1. La selección de estos tres tipos responde al hecho de que en investigaciones previas fueron los que detectamos que se utilizan con mayor frecuencia en las Ciencias Humanas. Los sujetos que intervinieron en este proyecto fueron estudiantes de grado que estaban cursando el Nivel 2 de los cursos de Comprensión Lectora en Inglés. Estos estudiantes completaron una encuesta para recabar información sobre los conocimientos que poseían con respecto al contenido, función y organización de los abstracts. También completaron una pre-prueba en la que trabajaron con tres abstracts, uno de cada tipo, y realizaron diversas tareas: a) la lectura de los datos bibliográficos y la formulación de una hipótesis general, b) la lectura detallada de tres abstracts con diferentes organizaciones retóricas y c) la formulación de una hipótesis específica. Estas tareas se realizaron en forma individual sin el apoyo ni del docente ni del grupo de pares. Posteriormente, el universo de estudiantes se dividió en dos grupos: el grupo control que siguió trabajando con las tareas habituales que se desarrollan en los cursos regulares, sin enfatizar en la organización de los abstracts, y el grupo experimental que realizó un trabajo de reflexión y deconstrucción de seis abstracts en dos pasos: primero con el docente y luego con su grupo de pares antes de continuar con la lectura del resto del texto. Los estudiantes del grupo experimental trabajaron con dos abstracts de cada tipo durante el período de instrucción. Luego, leyeron tres abstracts más, uno de cada tipo, con los respectivos textos y formularon hipótesis en forma individual para finalmente realizar una puesta en común y reflexionar sobre el trabajo realizado. Al finalizar el cuatrimestre se implementó una post-prueba en ambos grupos, en la que los estudiantes realizaron la lectura y formulación de hipótesis en forma individual de tres abstracts con distinto tipo de organización. Los resultados de las pre-pruebas y de las post-pruebas fueron analizados cuantitativa y cualitativamente. Luego se realizó una comparación intra- e intersujetos (grupo experimental y control) para intentar establecer en qué medida la enseñanza de los pasos genéricos de los abstracts impactó en la formulación de hipótesis específicas.

Los resultados de la administración de la encuesta mostraron que el 65 % de los estudiantes consideraba que los abstracts incluían los conceptos más importantes desarrollados en los artículos de investigación, el 47 % respondió que la función de los abstracts era resumir el texto. Con respecto a la organización de los abstracts, solo el 5 % reconoció uno de los movimientos: las conclusiones del autor. Los resultados de la comparación entre el grupo experimental y el grupo control mostró que la intervención pedagógica fue efectiva porque en el

grupo experimental, la mayoría de los estudiantes lograron mejorar su producción de hipótesis específicas en el post-test mientras que los resultados del grupo control no siempre mostraron una mejor producción de hipótesis específicas en el post-test. En otros casos no hubo diferencias entre lo producido en las dos pruebas y, en algunos casos, los resultados de la post-prueba fueron peores que en la primera prueba.

Los resultados de la encuesta administrada mostraron que la mayoría de los estudiantes desconocían los pasos genéricos o movimientos presentes en un abstract, lo que confirma nuestra hipótesis que sostenía que los estudiantes de grado no habían recibido instrucción sobre la organización de este género y que era necesario el diseño de una intervención pedagógica facilitadora para que los estudiantes adquirieran esos conocimientos (González & Albini, 2018).

A partir de los resultados favorables obtenidos con el mini-género abstract después de la instrucción, diseñamos otras propuestas para abordar otras secciones del artículo de investigación que utilizan los diferentes tipos de argumentación elaborados por la Escuela de Sídney: la introducción y la discusión o conclusión. Estos trabajos se están desarrollando en la actualidad.

Los resultados de la aplicación de este modelo de lectura (Hirschmann, 2000; González, 2020) en los cursos de comprensión lectora fueron exitosos como lo muestran las encuestas realizadas a los estudiantes, quienes reconocen los siguientes logros personales: a) mejoraron su reflexión metacognitiva sobre el proceso de lectura, b) lograron incorporar las estrategias de lectura adquiridas en los cursos de inglés a sus lecturas en lengua materna, c) adquirieron conocimientos sobre el tipo de léxico académico general y las conjunciones de uso más frecuente en los textos académicos, d) incorporaron conocimientos sobre los pasos genéricos de los géneros discursivos más frecuentes utilizados en la academia, e) lograron leer un artículo de investigación completo a pesar de sus conocimientos básicos de inglés.

Recientemente, las autoridades solicitaron a todas las cátedras de Lenguas Extranjeras de nuestra Facultad que tratáramos de desarrollar otras macrohabilidades además de la comprensión lectora. Por este motivo, se está pensando en la posibilidad de que los y las estudiantes puedan escribir abstracts en inglés porque así lo solicitan la mayoría de las revistas científicas que publican en español y, además, también se deben incluir abstracts en inglés en la presentación de proyectos de investigación que dependen de la Programación Científica de la Universidad de Buenos Aires. Este es nuestro nuevo desafío.



### **Un nuevo desafío: la escritura de abstracts en inglés**

Un nuevo desafío al que se enfrentan las docentes es lograr que los estudiantes de grado no solo puedan leer comprensivamente artículos de investigación completos sino también concluyan los tres semestres de instrucción del ciclo de enseñanza/aprendizaje con las herramientas necesarias para poder escribir abstracts en inglés, como lo solicitan la mayoría de las publicaciones. En este momento se están reformulando los programas de Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras a solicitud de las autoridades, con el objetivo de incluir la enseñanza de escritura de abstracts en inglés.

Creemos que una posibilidad es recurrir nuevamente a las propuestas de la Escuela de Sídney, ya que se tratan del resultado de un trabajo colaborativo entre lingüistas sistémico-funcionales y educadores especialistas en alfabetización. Este grupo de investigadores se focalizó en un tema central para la educación: la desigualdad que enfrentan los estudiantes con respecto a la participación en las actividades de aprendizaje en la escuela y las ineficacias de las prácticas pedagógicas para neutralizar estas diferencias. Estas desigualdades crean jerarquías de sucesos y fracasos. Según Rose y Martin (2012), las desigualdades se pueden superar con la enseñanza explícita de las habilidades necesarias para que los estudiantes se conviertan en lectores y escritores independientes de los temas desarrollados en cada etapa de su escolaridad. La Escuela de Sídney elaboró el proyecto *Write it Right!* (¡Escribe correctamente!) con el objetivo de que los docentes guíen a sus estudiantes para que logren producir exitosamente los géneros que frecuentan en su trayectoria escolar. La preparación para lograrlo tiene dos etapas: deconstrucción de un texto modelo del género focalizado y luego la construcción conjunta de un texto que realiza el género estudiado con la guía del docente como facilitador para, luego, pasar a la construcción conjunta entre pares y, finalmente, llegar a la escritura individual.

En la siguiente etapa del proyecto de la Escuela de Sídney se decidió integrar la lectura y escritura de textos utilizados en los programas de estudio correspondientes en el proyecto *Reading to Learn* (Leer para aprender). El objetivo consiste en preparar a los estudiantes en la lectura de textos de estudio para utilizar lo leído en su escritura. La lectura y debate de los textos conducen a la reconstrucción personal de lo leído, primero en forma conjunta y luego en forma individual. Durante este proceso, los estudiantes son guiados a usar los recursos lingüísticos y los pasos del género que aprendieron durante la lectura a través del debate en clase. La práctica

constante de esta reconstrucción conjunta con el docente con los pares reduce las desigualdades entre los estudiantes. Aunque las propuestas pedagógicas de Rose y Martin están dirigidas a estudiantes del nivel primario y medio cuya lengua materna no es inglés, creemos que es absolutamente aplicable al nivel universitario teniendo en cuenta las nuevas propuestas de alfabetización académica. Consideramos que se pueden adaptar para diseñar secuencias didácticas para que los estudiantes de grado de Filosofía y Letras adquieran las estrategias necesarias para escribir abstracts en inglés, a pesar de poseer conocimientos básicos de la lengua meta.

### **Nuestra propuesta de escritura de abstracts en inglés**

Como mostraron los resultados de nuestras investigaciones, la mayoría de los estudiantes de grado desconocen la organización de los abstracts. Por este motivo creemos necesario implementar una secuencia semejante a la que utilizamos en nuestra investigación para que los estudiantes adquieran el conocimiento necesario sobre la organización de los abstracts y reconozcan los diferentes tipos, no solo la organización canónica.

Como segundo paso, sugerimos la lectura detallada no solo de los abstracts, sino también de secciones de los artículos que acompañan a los abstracts para a) focalizar en el léxico académico general que se utiliza en las ciencias humanas, b) trabajar sobre los afijos para reconocer las clases de palabras, c) deconstruir y construir metáforas gramaticales o construcciones sustantivas cuya organización es diferente en español, d) focalizar en conjunciones y metáforas lógicas, e) focalizar en el léxico especializado de diferentes ciencias.

Como paso final, sugerimos un momento para la preparación de la escritura de un abstract para un artículo que no lo incluye o que se leyó sin el abstract. En este caso, se sugiere la recuperación de las ideas más importantes del texto leído para construir un abstract en forma conjunta con los pares y con el docente como facilitador. En esta etapa, se utilizará todo el trabajo realizado anteriormente no solo a nivel de las cláusulas, sino también a nivel de los pasos genéricos. Paulatinamente, después de varias experiencias, se puede solicitar la escritura individual siguiendo los pasos propuestos en el programa *Write it Right!*

### **Conclusión**

Los investigadores que postulan la importancia de la alfabetización académica cuestionan la idea de considerar a la alfabetización como un estado básico que se logra en los primeros años de la vida escolar mucho antes de llegar a la universidad, y que si no se lo adquiere es debido a una “carencia personal” (Reta, 2004). La alfabetización académica constituye un saber que se desarrolla en contacto con las distintas praxis, por lo cual es también de dominio de la educación superior y de sus prácticas discursivas puntuales. Este tipo de alfabetización propicia el desarrollo de competencias discursivas que facilitan la inclusión e integración de los estudiantes universitarios a la praxis científica a través del dominio de los géneros discursivos más frecuentes, proceso que es activado por la lectura comprensiva y la escritura eficaz que permite acceder al conocimiento de los debates científicos.

Creemos que la construcción de un modelo de lectura de textos académicos adecuado para nuestro contexto y el diseño de una secuencia didáctica para que los estudiantes de grado puedan escribir abstracts en inglés es una contribución muy importante para la alfabetización académica de nuestros estudiantes, quienes han manifestado que transfieren esos conocimientos a sus lecturas en español.

Hemos compartido nuestras experiencias con colegas de otras universidades en diferentes eventos científicos, dejando en claro que este es un modelo de lectura y una propuesta para las carreras humanísticas y sociales en las que tenemos mayor carga horaria para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Consideramos que se pueden aplicar algunas sugerencias a la lectura de las denominadas ciencias de la salud y a las “ciencias duras”, teniendo en cuenta que cada campo disciplinar desarrolla los géneros discursivos necesarios para la transmisión de conocimientos.

### Referencias

- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alhasnawi, S. (2021). English as an Academic Lingua Franca: discourse hybridity and meaning multiplicity in an international Anglophone HE institution. *Journal of English as a Lingua Franca*, 10(1), 31-58.
- Ávila Reyes, N. (2022). English as academic lingua franca in Latin American doctoral education? *International Higher Education*, 110, 13-15.

- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Baker, W. (2016). English as an academic lingua franca and intercultural awareness: student mobility in the transcultural university. *Language and Intercultural Communication*, 13, 437-451.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. Routledge.
- Björkman, B. (2011). English as lingua franca in Higher Education: implications for EAP. *Ibérica*, 22, 79-100.
- Carrell, P. (1984). The effects of rhetorical organization on ESL readers. *TESOL Quarterly*, 18, 441-469.
- Clouet, R. (2017). The intercultural dimension of English as an Academic Lingua Franca (EALF) in scientific publications. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 23(2), 313-333.
- Dumas, A., & González, M. (2016). La lectura de abstracts en inglés: intervenciones pedagógicas facilitadoras. In M. Gastaldi & E. Grimaldi (Comps.), *Políticas Lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior* (pp. 584-592). Universidad Nacional del Litoral.
- Faber, P. (2010). English as an academic lingua franca. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 19-32.
- Feak, C. & Swales, J. (2009). *Abstracts and the Writing of Abstracts*. Michigan Publishing.
- González, M. (2020). A model of reading of academic texts written in English. *ARTESOL ESP Journal*, 10, 23-32.
- González, M., Albin, M., & Rocca, A. (2017). Dificultades de comprensión de abstracts escritos en inglés. In D. Moyetta, C. Raffo, & S. Rezzano (Eds.), *Lenguas y Culturas. Desafíos actuales de la diversidad y la integración* (Vol. 5, pp. 178-188). Universidad Nacional de Córdoba.
- González, M. & Albin, M. (2018). Importance of abstracts as a mini academic genre. *ARTESOL ESP Journal*, 8, 19-26.
- Goodman, K. (1994). Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View. In R. Ruddell, M. Rudell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 1092-1130). International Reading Association.

- Gotti, M. (2017). English as a lingua franca in the academic world: trends and dilemmas. *Lingue e Linguaggi*, 24, 47-72.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. Pearson Education.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2<sup>o</sup>ed.). Arnold.
- Halliday, M. & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3<sup>o</sup>ed.). Arnold.
- Halliday, M. & Mathiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4<sup>o</sup> ed.). Routledge.
- Horiba, Y. (1993). The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 49-81.
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 67-75.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction Integration Model. In R. Ruddell, M. Rudell, & H. Singer (Eds), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.1131-1169). International Reading Association.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lorch, R. F., Jr., & Lorch, E. P. (1995). Effects of organizational signals on text-processing strategies. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 537-544.
- Martin, J. (1997). Waves of Abstraction: Organizing Exposition. In T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Texts: Classroom Application* (pp. 244-260). USIA.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. Equinox.
- Mauranen, A. (2015). English as a global Lingua Franca: changing language in changing global academia. In K. Murata (Ed.), *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts* (pp. 29-46). John Benjamins.
- Meyer, B. (1985). Prose analysis: purposes, procedures, and problems. In B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding Expository Texts* (pp. 11-64). Lawrence Earlbaum Associates.
- Miller, C. (1994). Genre as social action. In A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and the New Rhetoric* (pp. 23-42). Taylor & Francis.
- Navarro, F., Lillis, T., Donahue, T, Curry, M, Ávila Reyes, N, Gustaffson, M., Zavala, V., Lauría, D., Lukin, A., McKinney, C., Feng, H., & Motta Roth, D. (2022). Rethinking

- English as a lingua franca in scientific-academic contexts. A position statement. *Journal of English for Research Publication Purposes*, 3(1), 143-153.
- Ren, H. y Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162-166.
- Reta, L. (2004). *Alfabetización Académica: un debate actual. Programa de Retención y Mejoramiento de la Calidad Educativa*. Universidad Nacional del Comahue.
- Rodríguez Rodríguez, L. (2012). Establecimiento de inglés como lengua franca. [Tesis de Maestría, Universidad de Almería]. <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2081/Establecimiento%20del%20Inglés%20como%20lenguaLeticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rose, D. & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge, and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Ruddell, R., Rudell, M., & Singer, H. (Eds). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: the case of the description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-155.
- Seidlhofer, B. (2005). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Silvestri, A. (2004). La comprensión del texto escrito. In M. Alvarado (Coord.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Spath Hirschmann, S. (2000). Modelo de adquisición de una lengua extranjera a través de las competencias receptivas. En S. Menéndez, A. Cortés, A. Menegoto, & A. Cócora (Eds.), *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata.
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge University Press.