

# Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica.

## *Learning Processes and the Reading of Academic Texts in English from a Formulaic Perspective.*

Por María Angélica VERDÚ<sup>1</sup> y Magdalena ZINKGRAF<sup>2</sup>.

Verdú, M. A. y Zinkgraf, M. (2026). Procesos de aprendizaje y lectura de textos académicos en inglés desde una perspectiva formulaica. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 110-125.

### Resumen

La educación en el nivel superior persigue como uno de sus objetivos posibilitar el acceso de las y los estudiantes a publicaciones académicas de calidad científica de las disciplinas de su formación, que, frecuentemente, se encuentran en otros idiomas y, en particular, en idioma inglés. A tal fin, resulta necesario fomentar el desarrollo de estrategias y habilidades de lecto-comprensión que funcionen como andamiaje. En este trabajo, se describe una experiencia educativa de un curso universitario de lecto-comprensión de abstracts en inglés con propósitos académicos. El dictado se desarrolló en el transcurso de tres meses y medio en 2023 en el contexto de un programa de formación en lenguas extranjeras para estudiantes con becas universitarias de diversas instituciones educativas universitarias y terciarias de Argentina. El curso incorporó como novedoso un abordaje formulaico a los textos académicos enfocado en las secuencias y fórmulas típicas de cada sección de los resúmenes, atendiendo a los avances de la Lingüística de Corpus. A través de la implementación de instancias de retroalimentación en diferentes etapas del dictado, se evaluaron las necesidades y valoraciones de las y los participantes referidas a la utilidad del curso, la grilla de contenidos abordados, la calidad expositiva y pedagógica y el seguimiento por parte del equipo docente, aspectos interesantes o modificaciones al dictado, entre otros. El análisis de sus opiniones revela la importancia de un andamiaje para la lecto-comprensión del inglés académico desde un enfoque formulaico en la universidad y el valor de incorporar las percepciones estudiantiles al proceso educativo.

**Palabras Clave** lectura comprensiva / textos académicos / inglés como lengua extranjera / trayectorias de aprendizaje / abordaje formulaico

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Comahue, Argentina / maria.verdu@fadel.uncoma.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0003-9118-7260>

<sup>2</sup> Universidad Nacional del Comahue, Argentina / magdalena.zinkgraf@fadel.uncoma.edu.ar / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

## Abstract

Higher education aims to ensure students' access to the development of reading comprehension strategies and skills to approach high-quality academic publications in their chosen disciplines, which are frequently available in other languages, particularly in English. This article describes a university course on the reading comprehension of abstracts in English for academic purposes. The experience spanned over three and a half months in 2023 within a foreign language training program for students who held university scholarships from various university and tertiary educational institutions in Argentina. The course incorporated a novel formulaic approach to academic texts, focusing on the sequences and formulas typical of each abstract section, borrowing from the contributions of Corpus Linguistics. Through the implementation of student feedback forms at different stages of the course, several aspects were evaluated regarding participants' needs and assessment in terms of the usefulness of the course, the contents covered, the quality of teachers' pedagogical knowhow and learner monitoring, as well as interesting aspects or modifications to the course, among others. A thorough analysis of participants' opinions reveals the importance of scaffolding the reading comprehension of Academic English from a formulaic perspective at university level and the value of incorporating student perceptions into the educational process.

**Key words** reading comprehension / academic texts / English as a foreign language / learning paths / a formulaic approach

## Introducción

El conocimiento de una lengua extranjera entre estudiantes universitarios es esencial para su formación y desarrollo profesional. Las ofertas formativas enmarcadas en programas de becas nacionales brindan oportunidades para que las y los estudiantes accedan a trayectorias académicas de mayor envergadura para que alcancen mejores posibilidades de empleo a futuro. Así, buscan garantizarles una inserción más integrada en un mundo globalizado. En el marco de este tipo de convocatorias, se describe una experiencia de enseñanza-aprendizaje de inglés con propósitos específicos-académicos de textos especializados dentro del género reporte de investigación-científico. Bajo la premisa de que los *abstracts* en este género discursivo presentan una estructura típica que comprende secciones que realizan funciones y propósitos comunicativos específicos, se diseñó un curso de lecto-comprensión que explote esas recurrencias estructurales y léxico-gramaticales. De este modo, se guió a las y los estudiantes para que identificaran dichas regularidades, comprendieran sus funciones y reconocieran expresiones y vocabulario que evidencian patrones característicos de este tipo de discurso. Una consciencia desarrollada de estas regularidades lingüísticas y textuales puede permitirles una lectura estratégica de los *abstracts* como tipo de texto.

Se describen los procesos de aprendizaje de una cohorte de un curso dictado por única vez ofrecido entre becarios de diversas universidades en Argentina, analizando los desafíos que tanto docentes como participantes debieron sortear, así como los logros alcanzados. Con este propósito, se estudia el desempeño del estudiantado en su trayectoria, y sus reflexiones vertidas en encuestas con respecto a cuestiones del diseño pedagógico del curso, las dificultades encontradas y sus avances en el aprendizaje del idioma extranjero.

En primera instancia se reseñan antecedentes de estudios similares y se describe la fundamentación teórica para el diseño de un curso de lecto-comprensión en inglés con un abordaje formulaico, haciendo hincapié en las características formales de textos de tipo académico. Se procede a la descripción del curso, sus contenidos y diseño, el perfil del estudiantado para luego detallar los instrumentos de recolección de datos para analizar las percepciones de las y los estudiantes con respecto a esta propuesta pedagógica. Se presentan los resultados alrededor de desafíos y logros de aprendizaje. Por último, las conclusiones destacan lo provechoso de este tipo de políticas de internacionalización en la educación superior, aún con las limitaciones que las mismas conllevan.

## Antecedentes y fundamentación teórica

Este trabajo se enmarca en la convocatoria 2023 del Programa de Certificación en Lenguas Extranjeras para becarias/os PROGRESAR y Manuel Belgrano, del Ministerio de Educación de la Nación y su interés en contribuir con políticas universitarias que construyen inclusión e igualdad, que ofrece a estudiantes universitarios “oportunidades para el desarrollo de las competencias lingüísticas de manera tal que potencien su accionar como ciudadanas y ciudadanos del mundo” (Bases Convocatoria, 2023, p. 4). Estas oportunidades, sin duda, redundan en beneficios en cuanto a su acceso a mejores trayectorias académicas y a más posibilidades de empleo a futuro.

Estas iniciativas se apoyan fuertemente en un movimiento global en favor de la internacionalización de la educación en general, y de la lecto-comprensión en particular, que, según De Wit et al. (2015), consiste en

el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural o global en el propósito, funciones y dictado de la educación post-secundario, para mejorar la calidad de la educación y la investigación para las y los estudiantes y el personal docente, y contribuir de manera significativa a la sociedad<sup>3</sup> (p. 29, citado en Tavares Pinto, 2024, p. 227).

Antecedentes como Oregioni (2025) y Freire y Doninalli (2025) en Paraguay y Uruguay respectivamente, así como Siry (2025) en México, ilustran los intereses de estas políticas internacionales en distintos niveles de decisión del ámbito educativo. Mientras Oregioni (2025) analiza la internacionalización de la Educación Superior en

---

<sup>3</sup> Traducción de las autoras.

Latinoamérica en instituciones paraguayas situadas en ciudades de frontera con Argentina, Freire y Doninalli (2025) describen las reflexiones de estudiantes superiores luego de un curso de laboratorio en modalidad virtual en Uruguay. Siry (2025), por su parte, revisa los procesos de decisión alrededor de las políticas públicas mexicanas para impulsar la proyección del modelo de universidades BIS (Bilingüe, Internacional y Sostenible) para universidades tecnológicas y politécnicas.

El trabajo que presentamos se orienta y estructura en línea con el artículo de Freire y Doninalli (2025), ya que recaba y analiza las reflexiones de 13 estudiantes de un curso de lecto-comprensión de *abstracts* en inglés con propósitos académicos en Argentina.

Los cursos de inglés con propósitos específicos, y entre ellos, aquellos con propósitos académicos, tienen como objetivo desarrollar en estudiantes universitarios las estrategias y habilidades que les permitan extraer significado de textos académicos en el idioma extranjero en las disciplinas de su formación. Es de esperar que futuros profesionales necesiten continuar su educación con consultas a bibliografía que seguramente será publicada en otros idiomas (Carlino, 2005), entre los cuales el inglés es el más común. En estos ámbitos universitarios, estos egresados de la educación superior probablemente recurran a textos técnicos, de índole académico-investigativo. Ciapuscio y Kuguel (2002) definen este tipo de textos “especializados” como

productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. (...) Los textos especializados se realizan en clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, ponencia, artículo de divulgación científica, comunicados científicos a la prensa, etc.) (p. 6).

Se ha comprobado que el género reporte investigativo/ científico, junto con el resumen (*abstract*) que lo antecede, presenta una estructura organizacional textual típica que incluye, generalmente, aunque con modificaciones según las tradiciones de escritura de las diversas disciplinas (Coffin et al., 2003), las secciones Introducción, Metodología, Resultados, Discusión (IMRD) y Conclusión (Swales, 2004). Los *abstracts*, por su parte, también siguen el formato IMRD, donde la introducción usualmente comienza con referencias a los antecedentes en la investigación del tema en cuestión, con la introducción de un nicho o problema que dichos antecedentes no han cubierto a la fecha. Esto lleva a la descripción de los objetivos del estudio, para los que se detallan aspectos metodológicos que incluyen el contexto, tipo de investigación, instrumentos de recolección de datos y el tipo de análisis que se realizó. Algunos incluyen resultados e incluso implicancias para otros ámbitos prácticos que se desprenden de dichos resultados. Toda esta información se debe comprimir entre 200 y 250 palabras en un lenguaje claro, preciso y conciso (Marazzato y Parot Varela, 2014, p. 30).

Los cursos de lecto-comprensión de desarrollo de habilidades de inglés con propósitos específicos y, entre ellos, aquellos con propósitos académicos han sido innovadores en incorporar estudios fraseológicos de textos de tipo científico (Staples et al., 2013; Ádel y Erman, 2012). A partir de resultados de investigaciones con herramientas de la lingüística de corpus, se ha descubierto la frecuencia y recurrencia de ciertos patrones lingüísticos que sistemáticamente aparecen en secciones específicas de artículos o reportes y *abstracts* (Biber et al., 1999). Siguiendo el Principio idiomático de Sinclair (1991), como hablantes de un idioma, siempre que sea posible, nos expresaremos empleando cadenas de palabras típicas y recurrentes, que transmiten significados convencionales y comunes a una comunidad. En esta línea, Siyanova-Chanturia y Pellicer-Sánchez (2019) definen el lenguaje formulaico como

“cadenas de letras, palabras, sonidos [...], contiguos o no, de cualquier longitud, tamaño, frecuencia, grado de composicionalidad, literalidad/figuratividad, abstracción y complejidad, [...] que necesariamente gozan de un grado de convencionalidad o familiaridad entre hablantes (típicos) de una comunidad o grupo lingüístico, y que mantienen una fuerte relación en la comunicación de significado” (2019, págs. 5 y 6).

Diversos tipos de frases y expresiones multi-palabra (Boers et al., 2023) se emplean en textos especializados, muchas de ellas comunes a una amplia gama de disciplinas (Liu, 2012; Simpson-Vlach y Ellis, 2010; Webb y Nation, 2017), mientras que otras, de carácter más técnico, son específicas de determinadas áreas de conocimiento.

A partir de esta evidencia, surgen abordajes formulaicos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros como el de Almosa (2024). Webb y Nation (2017) sostienen que este tipo de lenguaje formulaico debe ser el foco de una enseñanza explícita para facilitar la comprensión de textos académicos que típicamente incluyen estas frases (p. 173). La propuesta pedagógica que se describe a continuación se basa en un enfoque en la forma (Doughty y Williams, 1998; Long y Robinson, 1998) adaptado precisamente a estas secuencias formulaicas (Wray, 2002). A través de este enfoque, se expone a estudiantes a input escrito de este tipo de género discursivo en la lectura y análisis de numerosos *abstracts* para garantizar encuentros múltiples con las mismas secuencias y fórmulas típicas de cada sección.

Por último, otro de los ejes teóricos y metodológicos de este trabajo es el empleo de herramientas de la Lingüística de corpus al servicio de la enseñanza de un idioma extranjero con propósitos académicos. Diversos estudios como Biber (2006), Coxhead (2008), Meunier y Granger (2008) y Viana (2024) abogan por la importancia de ofrecerles a las y los estudiantes resultados de búsquedas en corpus especializados de textos académicos en general, y entre ellos, en disciplinas específicas afines a las suyas, para guiarlos en la percepción y el descubrimiento de patrones léxicos y gramaticales recurrentes en tipos textuales. La propuesta didáctica que se describe a continuación empleó líneas de concordancia para ejemplificar lo recurrente de ciertas secuencias formulaicas en diversas secciones del género académico en tipo de texto *abstract*.

## Diseño y metodología

El curso 1041 “Inglés con Propósitos Específicos – Académico” nivel B1/B2 fue pensado como un recorrido para desarrollar, en las y los participantes, la comprensión lectora de textos académicos especializados de tipo *abstract* referidos a las diversas disciplinas en las que se están formando. Se dictó durante 14 semanas con un total de 64 horas en un plazo de tres meses y medio. Se nos comunicó que las premisas de la convocatoria apuntaban específicamente a cursos de nivel superior a A1 y A2 con el objeto de darle continuidad a las certificaciones que las y los becarios habían recibido en la Convocatoria 2022.

Desde una perspectiva formulaica del lenguaje, se buscaba dirigir la atención del estudiantado a la regularidad de ciertos patrones estructurales/organizativos de la información que también conllevan la recurrencia de ciertas frases, secuencias formulaicas y marcos discursivos. A través de una modalidad de aula taller, y por medio de actividades que invitaron a los procesos de concienciación y de recuperación de la memoria (Nation, 2001), las y los participantes tuvieron múltiples oportunidades de familiarizarse con el vocabulario inherente a la estructura organizativa del *abstract* de reportes investigativos. Estos objetivos guiaron los 12 encuentros que transcurrieron de manera virtual sincrónica los jueves de 10 a 12 horas. A estas actividades se sumaron otras de índole práctica que se completaron en una plataforma virtual de aprendizaje.

El curso fue dictado por dos docentes de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, una de las cuales tomó el rol de tutora para monitorear el curso y las trayectorias de las y los estudiantes según requisito estipulado en Bases de la Convocatoria 2023 (p. 4).

Esta trayectoria de capacitación en inglés como lengua extranjera además se apoyó fuertemente en el grupo de Whatsapp, conformado en sus inicios para garantizar el acceso de todas y todos. En ese grupo, se publicaron todas las novedades, los links para las clases sincrónicas, actividades y formularios de auto-evaluación y tareas de práctica. Este canal de comunicación estuvo abierto también para consultas de todo tipo y fue invaluable para el intercambio fluido entre docentes y participantes, para consultas de dudas, y para acordar fechas de entrega de las tareas a realizar entre un encuentro y otro. Fue especialmente el rol de la docente-tutora contactar regularmente a las y los participantes que hubieran estado ausentes, o no hubieran completado las actividades asincrónicas, para

acercarles el material y las grabaciones de los encuentros sincrónicos. Se registraron algunas bajas entre la inscripción y el comienzo del dictado

Previo al inicio del curso, se recabó información de las y los estudiantes por medio de cuatro instrumentos diagnósticos que se detallan en la sección destinada a los instrumentos de recolección de datos.

### Contenidos del curso

A través del análisis sistemático de un corpus de *abstracts* especializados (Ciapuscio y Kuguel, 2002), las y los participantes descubrieron el propósito de cada una de las secciones típicas de los resúmenes así como las frases y secuencias formulaicas que recurrentemente encabezan o caracterizan estas secciones. Desde el punto de vista léxico-gramatical, se resaltan los rasgos prototípicos del estilo científico (Hartley, 1999, 2008; Hyland, 2000), como el empleo de formas pasivas, nominalizaciones y sintagmas nominales complejos (Ciapuscio y Kuguel, 2002, p. 13). Asimismo, analizaron los tiempos verbales típicos de cada sección del resumen y descubrieron los procesos involucrados en la formación de la voz pasiva, formas verbales *-ing* con distintas funciones (adjetivo, sustantivo, y conjunción). Por otro lado, también trabajaron diferentes relaciones semánticas entre ideas y las conjunciones o nexos que las señalan. Se exploraron cognados y falsos cognados entre inglés y español y esto les permitió un estado de mayor conciencia y cuidado a la hora de interpretar los textos.

Como tarea asincrónica, completaron formularios de práctica inmediata para los contenidos trabajados en cada encuentro sincrónico con el propósito de reforzar el desarrollo en las y los estudiantes de las estrategias y habilidades necesarias para la evaluación intermedia y final. Las y los participantes resolvieron algunas de las tareas planteadas en español y otras en inglés. Los contenidos del curso se trabajaron en un total de ocho prácticos: uno de diagnóstico, uno de evaluación intermedia y seis guías de ejercicios de práctica (Trabajos Prácticos 1, 2, 3, 5, 6 y 7). Se evaluaron sus aprendizajes por medio de ejercicios similares a los completados en los encuentros en cada instancia.

### Perfil del Estudiantado

Las y los participantes completaron un cuestionario inicial con información personal sobre las carreras en curso y las instituciones de pertenencia. A partir de los datos recabados, se pudo precisar que provenían de 10 universidades nacionales del norte y centro del país y dos Escuelas Normales Superiores de Entre Ríos. Algunas de las carreras que fueron mencionadas con una veta humanística fueron Derecho, Psicología e Historia; otras personas se formaban en algunas más relacionadas a la Administración, Relaciones del Trabajo y Gestión Organizacional y Recursos Humanos, Ingeniería Civil, Técnico Radiólogo y Ciencias de la Atmósfera. Tres estudiantes tomaban cursos también en carreras en torno al lenguaje como Producción Editorial, y Profesorado en Inglés y Letras, entre otras. Cabe destacar que por lo menos dos de los participantes de nuestro curso se encontraban inscriptos en dos carreras de grado en forma simultánea. Esta información fue de utilidad para las talleristas a la hora de seleccionar textos académicos especializados afines a los intereses del estudiantado. Asimismo, permitió evidenciar el alto grado de heterogeneidad de la muestra de estudiantes en cuanto a carreras, universidades y nivel de proficiencia.

El proceso de inscripción e ingreso efectivo al curso se extendió a lo largo de dos a tres semanas y sufrió cambios de índole administrativa a pedido de los inscriptos. Al 16 de mayo, el curso contaba con 51 inscriptos, de los cuales 41 respondieron el cuestionario personal. Sólo 26 participantes rindieron algunas actividades de diagnóstico. El momento en que sucede esto indicaría que las causas de las bajas en las inscripciones no se relacionan necesariamente con la complejidad del abordaje formulaico o el nivel avanzado del curso (B1-B2) y los materiales. No obstante, no contamos con información de estas becarias y becarios para analizar sus motivos.

Para el primer día de clase, sólo 20 inscriptos confirmaron su intención de completar el curso. Según informaron a la tutora del curso en esa misma semana, por diferentes motivos de salud, superposición horaria, y cuestiones familiares, siete estudiantes no desistieron. A partir de una batería de tests diagnósticos para determinar el nivel de proficiencia del estudiantado según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, se determinó que de la muestra de 13 estudiantes que permanecieron, cinco iniciaron con un nivel C1-C2, tres con un nivel B1, tres con un nivel B2, mientras que dos no realizaron el diagnóstico porque se incorporaron más tarde a la cursada. El trabajo describe las reflexiones de aquellas personas que recibieron su certificado de aprobación, según algunos datos recabados por medio de los diferentes instrumentos.

## Objetivos del trabajo

Este trabajo tiene por objeto analizar los desafíos que experimentaron las y los estudiantes del curso a la luz de su desempeño en los prácticos, sus respuestas en las encuestas y sus resultados en la evaluación final. Siguiendo a Freire y Doninalli (2025), con el firme convencimiento de que es imprescindible al proceso educativo la evaluación cualitativa de un curso (p. 232), indagamos también sobre los logros que alcanzaron en torno a los objetivos del curso y en particular al abordaje formulaico del vocabulario académico en diversas disciplinas, así como diversas dificultades encontradas.

## Instrumentos de recolección de datos

Nuestro trabajo tiene un abordaje metodológico de carácter interpretativo-cualitativo (Hernández Sampieri et al., 1997) que triangula información obtenida por medio de las dos encuestas que completaron las y los estudiantes en junio y al finalizar, y su *performance* y grado de aprobación del mismo curso, resaltando la importancia de las reflexiones por parte del estudiantado para evaluar las experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras entre estudiantes universitarios argentinos (Freire y Doninalli, 2025). Se trata de un estudio de caso de un curso ofrecido en una única oportunidad.

### Diagnóstico

Como parte de los diferentes instrumentos de recolección de datos, se solicitó a las y los participantes que completaran un cuestionario para conocer el nivel de inglés general que poseían previo al inicio del curso (principiante/ intermedio/ avanzado). Se les consultó sobre posibles experiencias de inmersión en el extranjero, y se les solicitó que especifiquen, según su percepción, el nivel de sus habilidades en comprensión lectora, escritura, gramática, vocabulario específico y general (de *muy bueno a insuficiente*). Además, realizaron un test diagnóstico completando dos ejercicios: a) un ejercicio estilo *cloze test* para completar un fragmento de un *abstract* de un artículo académico con palabras funcionales (artículos, auxiliares, verbos modales, y preposiciones, entre otras) y b) otro texto extraído del libro de práctica *Academic Vocabulary in Use* (McCarthy y O'Dell, 2008) para rellenar espacios con palabras de contenido (inicial incluida). Asimismo, se les consultó sobre el tipo de trabajos o presentaciones académicas (empírico-experimental, argumentativo, informes basados en datos obtenidos, etc.) a las que usualmente estaban expuestos y se les solicitó que desarrollaran qué tipo de falencias detectaban en su propio desempeño, detallando sus necesidades específicas en relación con el curso. Asimismo, se les administró un test de nivelación de gramática y vocabulario para determinar su nivel de inglés en un rango de A2 a C2. La prueba, disponible en el sitio ExamEnglish<sup>4</sup>, consta de 15 preguntas, que deben responderse en menos de 10 minutos, del tipo que se ilustra a continuación.

---

<sup>4</sup> [https://www.examenglish.com/leveltest/grammar\\_level\\_test.htm](https://www.examenglish.com/leveltest/grammar_level_test.htm)

Ejemplo:

- (1) We \_\_\_\_\_ a lovely three weeks in the south of Spain last year.  
(passed - took - did - spent)

Finalmente, se les instó a completar un test de una selección de 55 términos de la Lista de Términos Académicos (*Test of the Academic Word List* (Coxhead, 2012)), en la que debían seleccionar el significado más adecuado para cada uno de esos términos (ver ejemplo).

- (2) Ejemplo: i. part of a house (business - clock - horse - pencil - shoe - wall)

Como ya se mencionó, a partir de estas pruebas, se estableció que cinco participantes iniciaron con un nivel C1-C2, tres con un nivel B1, tres con un nivel B2, y dos no realizaron el diagnóstico porque se incorporaron más tarde a la cursada. Esta medición reveló la heterogeneidad de niveles entre las y los participantes y resultó esencial a la hora de diseñar el curso.

#### Trabajos Prácticos

Durante el cursado, el estudiantado entregó seis trabajos prácticos, un parcial obligatorio y su recuperatorio, en los casos que fue necesario. Las tareas incluyeron la identificación, entre distintas opciones, de los usos del inglés académico, las secciones más típicas de un *abstract*, y algunas de las cadenas de palabras más frecuentes en este tipo de texto, así como la especificación de la temática general de diversos ejemplos de *abstracts*. Asimismo, se propusieron ejercicios orientados a la identificación de las traducciones más apropiadas de los títulos de artículos académicos y de secuencias formulaicas frecuentes.

Además, debieron asignar etiquetas de la sección correspondiente (introducción - objetivos- metodología - resultados - conclusiones) a fragmentos de *abstracts* de diferentes especialidades. En otras instancias, se puso el foco en la gramática en la escritura académica, por ejemplo, en el uso de conectores específicos, tiempos verbales, la voz pasiva, y los grados de certeza para mostrar resultados y conclusiones. Para todos estos casos, se propusieron actividades de repaso y práctica en línea con las que se plantearon en las evaluaciones parciales. Los resultados obtenidos por las y los estudiantes en estos trabajos prácticos son indicadores del proceso de aprendizaje y del posible desarrollo de las estrategias y habilidades objeto del curso.

Se registró la asistencia para la aprobación del curso y, a los efectos de este trabajo, se la menciona como posible factor de incidencia.

#### Encuesta intermedia y encuesta de satisfacción

Como ya se señaló, las y los estudiantes completaron una encuesta previa al receso invernal para recabar datos hasta ese momento con miras a realizar posibles ajustes para el dictado restante del curso. Por medio de una pregunta abierta, se les invitó a referirse a la potencial utilidad del curso en cuanto a sus necesidades e intereses, a las dificultades encontradas y posibles sugerencias para un mejor cursado con miras a realizar las adaptaciones necesarias en los encuentros subsiguientes.

Por otra parte, al concluir el dictado, se administró un cuestionario final para determinar el impacto del curso. El mismo constaba de ocho preguntas, tres de tipo escala de Likert para medir el grado de satisfacción con a) la utilidad del curso en su totalidad, b) el acompañamiento recibido por parte de las docentes, y c) la calidad expositiva de las mismas. Las restantes cinco eran de tipo abierto, donde se les pidió que justificaran su valoración en estos tres

puntos y que se refirieran a los aspectos interesantes, los aprendizajes logrados, las dificultades experimentadas y cualquier otro comentario pertinente al curso. Los datos obtenidos para estas dos encuestas se discuten en la próxima sección y se triangulan con los resultados de las evaluaciones que tomaron las y los estudiantes y su porcentaje de asistencia.

### **Análisis de datos**

La encuesta intermedia y la encuesta de satisfacción se analizaron en términos de palabras y factores mencionados recurrentemente en las respuestas abiertas en cada pregunta. Por medio de análisis basado en teoría fundamentada, se codificaron las respuestas en las diversas preguntas abiertas (Preguntas 2, 5, 6, 7 y 8) y se observan categorías como contraste en el tiempo ('antes', 'previos', y 'ahora', 'al final', y 'después del curso', entre otros), uso de verbos modales para referirse a logros (como en 'pude', 'logramos'), pertinencia de los saberes desarrollados en el curso ('a futuro'), y ponderaciones sobre el curso y el desempeño de las docentes. Se consideró, también, la puntuación que recibieron tres aspectos del curso en las escalas y sus justificaciones. A partir de estas categorías, se presentan los resultados en términos de logros y dificultades.

### **Resultados**

Con el fin de investigar los procesos de aprendizaje del curso de inglés con propósitos específicos-académicos en 2023, en esta sección se explora, por un lado, el grado de participación y aprobación de los 13 estudiantes del curso. A continuación, se analiza la relación entre la asistencia y el grado de éxito en cuanto a los contenidos y las habilidades a adquirir. Luego, describimos los logros y dificultades del estudiantado según el análisis de sus respuestas a ambas encuestas y el rendimiento de las y los participantes en las notas alcanzadas por las y los participantes.

En un primer momento, se analizó el nivel de respuesta de las y los estudiantes a las diferentes propuestas, su presencia en las clases virtuales, las entregas de los trabajos prácticos y las calificaciones obtenidas en esos prácticos, el parcial y su recuperatorio. Ante el pedido de que subieran al espacio de entregas artículos investigativos de sus áreas de interés, solo cuatro estudiantes entregaron textos en inglés. Para el Trabajo Práctico 1, de 20 participantes inscriptos, 12 enviaron una respuesta, en tanto que para el parcial del 17 de agosto (post receso invernal) se registraron nueve envíos en la plataforma virtual de la universidad de entre los 13 que fehacientemente participaron de las clases y prácticos.

Para el último trabajo práctico y para el recuperatorio del parcial a fines de agosto, se enviaron las cuatro y tres entregas, respectivamente, que coinciden con aquellos estudiantes que necesitaban recuperar, ya sea por desaprobación o ausencia en el parcial. De estas cifras, se desprende que, de aquellos presentes en las primeras dos clases, la totalidad, 13 estudiantes, obtuvieron su certificación.

Con referencia a la asistencia al curso, cuatro participantes tuvieron asistencia casi perfecta, dos asistieron a entre siete y ocho de los 12 encuentros sin evaluación, cinco a la mitad de los encuentros y los restantes contaron con solo tres asistencias. La comparación de esta variable con los resultados finales de la evaluación indica que, un porcentaje alto de asistencia pareciera relacionarse de manera directa con la obtención de notas más altas, en especial para aquellos estudiantes con un nivel de proficiencia menor a C1. Es decir, asistir a clase sistemáticamente parece haber contribuido al desarrollo de las capacidades de lecto-comprensión que el curso fomentaba en aquellas y aquellos participantes con un nivel inicial B1-B2 (objeto del curso). A su vez, los dos estudiantes que contaban inicialmente con un nivel C2, que estudiaban en profesorado de inglés, asistieron sólo a la mitad de las clases impartidas, probablemente porque el curso no estaba a la altura de sus expectativas y su nivel de proficiencia en la lengua extranjera superaba los alcances de los contenidos y habilidades propuestos para este curso.

## Desafíos para el estudiantado

Consultados en la encuesta de inicio sobre posibles preocupaciones inherentes al dictado, algunos de las y los estudiantes plantearon dudas referidas a su nivel: ¿era el adecuado? o ¿era demasiado básico?, y en otros casos, ¿muy elevado? El nivel de las actividades les demandó a las y los participantes un esfuerzo para alcanzar los conocimientos propuestos y desarrollar las habilidades de lecto-comprensión en textos académicos a partir del abordaje formulaico. Se observó cierta reticencia inicial por parte de las y los estudiantes al enfrentarse a textos nuevos del género académico en un idioma extranjero que no siempre se correspondía con su propia área de formación. El curso ofreció oportunidades para desarrollar en ellas y ellos estrategias que pudieran implementar para abordar la lectura de ese tipo de textos en investigaciones futuras, con un foco en el lenguaje formulaico. En su proceso de aprendizaje, este enfoque les implicó, a todos por igual, traspasar los límites de su comprensión de la lengua inglesa para encontrar las similitudes con otros textos trabajados y apoyarse en estas como fortalezas, más allá del nivel de inglés general con el que ya contaban en la lengua extranjera. Así lo expresaron reiteradamente en la encuesta de satisfacción cuatro de los ocho participantes (1, 3, 4, y 7) en respuesta a las preguntas 2, 5 y 6. A continuación, citamos extractos de las respuestas de tres estudiantes con distintos niveles de proficiencia en la lengua extranjera: (3) y (4) con niveles B1-B2 y (5) y (6) con nivel C1.

- (3) Además, en cuanto al inglés académico, puedo decir que aprendí todo desde cero por lo que todo lo aprendido fueron ganancias de conocimiento y al final encontré un aspecto del lenguaje que es muy interesante. (...) aunque consideraba que tenía un buen nivel para eso, me encontré con dificultades al comienzo pero cuanto más leía, (...) creció mucho mi comprensión de los textos en general y con los textos académicos. (S., 6<sup>5</sup>)
- (4) me fue sumamente útil, puesto que mi futuro profesional requiere del manejo de textos extranjeros, traducciones, interpretaciones, además de la creación de mis propios textos de escritura académica. Incluso me es útil en mi contexto actual como estudiante donde gran parte del profesorado de letras se basa en la lectura de textos los cuales a veces únicamente se encuentran disponibles en Inglés. Este curso en síntesis es una herramienta que espero pueda seguir desarrollando a futuro. (R., 2)
- (5) Porque tengo una inclinación hacia el ámbito investigativo y me sirve para comprender mejor cómo se escribe y lee en inglés académico. Es justo lo que necesitaba. (E., 2)
- (6) Habían (sic) cosas que sabía y otras que no, pero me ayudó a reforzar y aprender mucho. (E., 5)

En todos los casos se recupera la referencia a textos “académicos” y lo novedoso y útil del abordaje para sus intereses, áreas disciplinares y futuras profesiones. Resulta evidente también que, en dos de las citas se mencionan dificultades iniciales (tiempos verbales pasados) en cuanto a comprensión y acceso a este tipo de textos, que pudieron superar (‘creció mucho mi comprensión’ y ‘no sabía’ ‘ayudó a reforzar y aprender mucho’) en gran medida con las herramientas ofrecidas en el curso.

La utilización de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de una institución que no fuera la suya también representó un obstáculo, si bien temporal. Se suscitaron complicaciones con la plataforma virtual de nuestra universidad por problemas eléctricos en sede central debido a inclemencias climáticas, lo cual afectó el desarrollo del curso y la realización de actividades. En esos casos, el grupo de Whatsapp y Meet ofrecieron la posibilidad de salvaguardar el encuentro. De igual modo, la mayoría de los inconvenientes que se informaron con relación a cuestiones tecnológicas de las y los participantes estuvieron asociados a problemas de conectividad en sus localidades, lo que, en ocasiones, les impedía asistir a las clases sincrónicas virtuales o los obligaba a conectarse en lugares físicos inusuales, como en el exterior y con temperaturas no ideales en la etapa invernal. Otras dificultades

---

<sup>5</sup> Los códigos entre paréntesis corresponden a la letra inicial de cada estudiante, y el número se refiere al número de pregunta donde se recupera esa respuesta.

declaradas en las encuestas y en el grupo de Whatsapp se relacionaron con el uso de celulares en lugar de computadoras, lo cual obstaculizó la compleción de algunas tareas que requerían el uso simultáneo de, por ejemplo, varias pestañas para analizar textos con guías de trabajo a la vista. Este tipo de superposición de tareas sobrecargó los dispositivos móviles por el procesamiento requerido para la reunión sincrónica vía Zoom.

Los intereses diversos en cuanto a las temáticas fueron un obstáculo para estudiantes como E., quien se refirió también a la disparidad en el nivel de proficiencia entre participantes. Esto se evidenció en uno de los cambios sugeridos en la encuesta final:

- (7) ... cambiaría quizás sería un ritmo un poco más rápido durante las clases y la dificultad de los ejercicios, aunque comprendo que eso depende del nivel de las personas que tomaron el curso (E., 8).

Algunos participantes percibieron que la heterogeneidad en nivel de inglés afectó el espacio y tiempo dedicado a las actividades en clase. M. en la pregunta 8 cuestionó que se previó “demasiado tiempo para la identificación de cognados”. Este tipo de críticas al dictado y metodología del curso es esperable si se toma en cuenta que, si bien el curso estaba dirigido a participantes B1/B2 de inglés, el diagnóstico arrojó un rango de niveles entre B1 y C2. Precisamente, estos dos estudiantes presentaron un nivel inicial C1.

Otro obstáculo a sortear por el estudiantado radicó en la compleción y entrega de los prácticos: de las seis instancias de práctica orientadoras, solo los Trabajos Prácticos 2, 3 y 5 cuentan con 12 y 13 respuestas; a partir del inicio del segundo cuatrimestre para nuestra universidad (pero no para las instituciones de las y los participantes), la participación mermó significativamente y se registraron nueve y cuatro envíos en el TP6 y el TP7, respectivamente. Estas fechas coincidieron con las mesas de examen y con el receso invernal en sus instituciones de origen. A pesar de estos inconvenientes, los resultados en las actividades del parcial y su recuperatorio indican que los 13 estudiantes que cursaron pasaron estas instancias y aprobaron la cursada.

## Logros del cursado

Al analizar la encuesta previa al receso invernal, en los ocho comentarios recibidos las y los estudiantes ponderaron los beneficios de poder acceder a las grabaciones de los encuentros por Zoom, así como contar con los resúmenes de las clases y las tareas para los siguientes encuentros via Whatsapp. Además, expresaron que el curso les estaba resultando esclarecedor para comprender textos académicos en inglés en mayor profundidad y que “desarmar los *abstracts* en partes e identificarlas” (E.) les sería útil a futuro. Destacaron que este conocimiento podría aplicarse a cuestiones que se vinculan con el mundo académico que ya poseían en español, pero que ahora pudieron explorar en inglés, lo cual podrían aprovechar para proyectarse a futuro en la investigación en áreas afines a sus carreras. Asimismo, un participante reveló que las actividades planteadas en el curso redundarían en beneficios para repasar los contenidos con miras a rendir un final de inglés académico en su propia facultad (E.). Muchos de estos comentarios hacen alusión directa a los objetivos del curso y a las habilidades a desarrollar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto.

En la encuesta final, basada en una escala de 1 a 5, donde 1 es “nada útil” y 5 es “muy útil” para su formación y sus intereses como estudiante, seis de ocho participantes otorgaron una valoración de 5 al curso y el resto, una valoración de 4, lo que destaca el grado de satisfacción y la sensación de logro que el curso les proporcionó a estos estudiantes en particular. Al justificar sus juicios, algunos mencionan que empezaron con una base sobre la cual pudieron avanzar, lo que les posibilitará no sólo acceder a textos académicos de sus disciplinas en inglés sino también resignificar las habilidades prácticas en la creación de sus propios textos (ver (4) arriba). Sus respuestas aluden al desarrollo de la comprensión lectora de textos académicos de sus áreas disciplinares especializadas, y refieren al cambio experimentado en ellos a partir de las actividades completadas en el curso. Otros, por su parte, describen beneficios que traspasan los objetivos de aprendizaje del curso y refieren a consultas de bibliografía específica en el idioma extranjero. En algunos casos, consignan que podrán poner en práctica los conocimientos adquiridos en el futuro.

En cuanto al acompañamiento recibido (comunicación, mensajes, y seguimiento), la totalidad de las y los participantes que respondieron le otorgó la valoración más alta. La comunicación constante por parte de las docentes influyó favorablemente en el hecho de que quienes asistieron regularmente y completaron las tareas y los prácticos lograran la aprobación del curso. Esto se refleja en el comentario a continuación en cuanto a la prioridad de las docentes: que “el alumno aprenda de manera eficiente” (A., 5) y “el esfuerzo, la dedicación y empeño de las profesoras tenían para que nos “enganchemos”, aprendamos y logremos mejorar en la lectura e interpretación de *abstracts*” (R., 5). Aparentemente, esta comunicación fluida tuvo un impacto beneficioso en ellos y en sus procesos de aprendizaje.

Entre los aspectos atractivos del curso, las y los estudiantes mencionaron la variedad de textos, de disciplinas abordadas y de temas y, como resultado, su enriquecimiento a nivel léxico. Dentro de los logros resaltados, se encuentra el poder trabajar en equipo de manera virtual en los encuentros sincrónicos. Finalmente, en cuanto al inglés académico, un participante subrayó que empezó “desde cero, por lo que todo lo aprendido fueron ganancias de conocimiento” (ver cita en (3)). Muchas de estas observaciones reflejan los objetivos del programa del curso. Podría argumentarse que, al diseñar la encuesta de satisfacción, las autoras condicionaron las respuestas de los estudiantes al preguntar por aspectos “interesantes” del curso y les hicieron responsables por las dificultades que ellos y ellas experimentaron en lugar de explorar posibles fallas del curso. Sin embargo, la última pregunta (¿Algún otro comentario que nos ayude a mejorar la calidad de nuestros cursos?) ofreció, de manera abierta y sin sesgos, la posibilidad de que las y los participantes se expresaran sobre aspectos negativos del curso.

Por último, algunos estudiantes subrayaron el carácter novedoso del abordaje formulaico del curso refiriéndose a logros como “reconocer las partes de un *abstract* a partir de frases típicas y su contenido” (E., 6) y conocimientos adquiridos en cuanto al “*abstract*, su composición, estructura, elementos, y frases comunes” (R., 6). Si bien se registraron menciones de ‘palabras’, el enfoque de este curso en las secuencias formulaicas que caracterizan ciertas secciones del *abstract* parece haber dejado una impronta en las estrategias empleadas. La evaluación final del curso por parte de un participante resume el impacto de esta propuesta de lectura comprensiva de textos con propósitos específico-académicos:

(8) “creo que es muy completo, eficiente, funcional y de gran utilidad para los futuros cursantes” (R., 8).

## Conclusiones

El objetivo del curso consistía en equipar a las y los estudiantes con las herramientas que les permitieran comprender *abstracts* en inglés apoyándose en la detección, por un lado, de las secciones de este tipo de texto académico, sus funciones discursivas, y las frases o fórmulas que realizan estas funciones. Una limitación del presente estudio radica en que se trata de una muestra reducida de participantes y, por lo tanto, esto restringe la capacidad de generalizar los resultados obtenidos a otras poblaciones. De hecho, la muestra en sí sólo permite un estudio de caso de índole descriptiva.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en las encuestas intermedia y final, a pesar de la novedad y el desafío del abordaje formulaico, las y los estudiantes alcanzaron estos objetivos: pudieron identificar frases, sus funciones dentro del resumen, y así mejorar la comprensión a partir de la estructura del resumen. Las evaluaciones que las y los participantes realizaron del curso y de sus propios logros parecen indicar también los beneficios que obtuvieron de un seguimiento sistemático y continuo, de una comunicación fluida, y de un componente de práctica integrado y cíclico que se evidenció en los resultados de la evaluación sumativa. Gran parte de los que confirmaron su inscripción y asistieron regularmente, completaron las tareas y aprobaron el curso sin mayores inconvenientes. Podría interpretarse que el estudiantado completó la encuesta de satisfacción contemplando que tenían que aprobar el curso, por lo cual la validez de los resultados analizados arriba es limitada. Como en muchos de estos estudios interpretativos, los hallazgos carecen de validez externa y no pueden ser generalizados.

Las dificultades de la experiencia subrayan la heterogeneidad del grupo de estudiantes, y sus comentarios apuntan a sus percepciones sobre su propio nivel de proficiencia en la lengua extranjera y a la brecha entre las expectativas respecto del curso y sus condiciones de implementación. Esto escaparía a las responsabilidades de las talleristas y parece vincularse con la interpretación de lo publicitado respecto de los cursos en los que se inscribieron las y los participantes. Tres estudiantes se refirieron a lo poco demandante de ciertas tareas y conceptos, en claro contraste con opiniones de otros que manifestaron la dificultad que les implicó el curso en su totalidad y los desafíos que debieron sortear para apropiarse de los saberes. Estas percepciones opuestas denotan los mismos obstáculos que debió abordar el diseño del curso para garantizar un nivel de tareas adecuado para los diferentes niveles de proficiencia del estudiantado. El origen de este desafío parece radicar en las expectativas de quienes se inscriben en un curso dirigido a estudiantes con nivel B1 ó B2 en inglés cuando ellos y ellas comprueban poseer un nivel muy por encima del objeto del curso. Si bien no se indagó sobre los motivos que pueden haber impulsado esta decisión, es posible que la misma esté vinculada con el “monto adicional” que recibirían con el pago de su beca una vez obtenida la respectiva certificación (Convocatoria al Programa, pág. 6) o con su deseo de “certificar sus competencias lingüísticas” (Objetivos, pág. 3). Esta certificación del nivel que lograrán, o que ya poseyeran, ofrecida por universidades nacionales, se convertiría en una forma de visualizar y legitimar conocimientos y capacidades para las cuales carecieran de constancia. En nuestra experiencia, quizás, esta heterogeneidad podría haber sido atendida con la inclusión de tareas diferenciadas para los diversos niveles. No obstante, en un curso de una duración tan acotada y con encuentros virtuales semanales sincrónicos, esta alternativa habría probablemente traído aparejadas otras complicaciones.

Algunas de las razones que ocasionaron la deserción estudiantil se relacionan con cuestiones personales de las y los cursantes y no con el curso en sí. En comunicaciones privadas al inicio del curso, muchos se excusaron por no poder asistir de manera sincrónica virtual, ya que tenían la expectativa de que fuera un curso autogestivo, como otros cursos a los que se habían anotado en ediciones anteriores de la convocatoria.

Las metas alcanzadas en sus procesos de aprendizaje y las reflexiones de las y los participantes señalan algunas características de un curso que parece haber respondido a las necesidades de la internacionalización de la educación superior y ofrecido oportunidades de formación que contribuyan a superar limitaciones lingüísticas, en algunos de los casos. Por otro lado, cabe destacar que, si bien la convocatoria y el proyecto tenían como objetivo garantizar igualdad de oportunidades y equidad entre becarios universitarios, ciertos aspectos de lo que hace a la educación a distancia, en especial si la misma involucra la conexión sincrónica, revelan las inequidades que se encuentran en la sociedad y que difícilmente se subsanan con cursos de formación y certificación en lenguas extranjeras. Evidentemente, esto pone de manifiesto que estos cursos involucran actores que se encuentran inmersos en un entramado socio-económico de una alta complejidad en lo que respecta a su acceso al perfeccionamiento en educación superior.

Este trabajo exploró, en un estudio de caso, las percepciones de un grupo reducido de estudiantes de un curso de lecto-comprensión de textos académicos para nivel B1-B2. Las dificultades y logros consignados aquí corresponden a la muestra analizada, cuyos resultados no debieran ser generalizados. Sería deseable replicar este mismo curso con un grupo más numeroso y homogéneo de becarios de nivel B1-B2 de inglés como lengua extranjera, de una misma institución, para observar el impacto del abordaje formulaico a este tipo de textos y comparar los resultados con aquellos obtenidos en este estudio. Otra línea de investigación complementaria podría analizar los desafíos que experimentarían estudiantes universitarios de carreras de disciplinas afines, cuyo nivel de proficiencia fuera más alto. Estas indagaciones futuras ofrecerían una mirada ampliada y más completa de la problemática descrita en este estudio de caso.

## Referencias bibliográficas

Ädel, A., & Erman, B. (2012). Recurrent word combinations in academic writing by native and non-native speakers of English: A lexical bundles approach. *English for Specific Purposes*, 31(2), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.08.004>

Almosa, A. (2024). Formulaic sequences used in academic writing register. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 24(4).

Bases del Programa Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Ministerio de Educación de la Nación Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano II, Convocatoria – 2023. (2022). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2321-2022-370213/texto>

Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins Publishing Company.

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (Eds.). (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Longman.

Boers, F., Bui, T., Deconinck, J., Stengers, H., & Coxhead, A. (2023). Helping learners develop autonomy in acquiring multiword expressions. *The Modern Language Journal*, 107(1), 222–241. <https://doi.org/10.1111/modl.12829>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Ciapuscio, G., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: Aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios & M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37–73). Almar.

Coffin, C., Curry, M., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T., & Swann, J. (2003). *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. Routledge.

Coxhead, A. (2008). Phraseology and English for academic purposes: Challenges and opportunities. En F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 149–161). John Benjamins Publishing Company.

Coxhead, A. (2012). *Test of the Academic Word List* [Material no publicado].

Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197–260). Cambridge University Press.

Exam English. (s.f.). *Test de nivelación en Exam English de gramática y vocabulario*. [https://www.examenglish.com/leveltest/grammar\\_level\\_test.htm](https://www.examenglish.com/leveltest/grammar_level_test.htm)

Freire, T., & Doninalli, M. (2025). Innovación educativa a través del desarrollo de la enseñanza remota de un curso universitario de laboratorio. *Revista RAES*, 17(30), 232–255.

Hartley, J. (1999). Applying ergonomics to *Applied Ergonomics*: Using structured abstracts. *Applied Ergonomics*, 30(6), 535–541. [https://doi.org/10.1016/S0003-6870\(99\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0003-6870(99)00004-6)

Hartley, J. (2008). Abstracts. En J. Hartley (Ed.), *Academic writing and publishing: A practical handbook* (pp. 31–36). Routledge.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.

Liu, D. (2012). The most frequently used multi-word constructions in academic written English: A multi-corpus study. *English for Specific Purposes*, 31(1), 25–35. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.07.002>

Long, M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. En C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15–40). Cambridge University Press.

Marazzato, A. E., & Parot Varela, P. (2014). Géneros académicos de redacción. En M. Gardella & N. Jakubecki (Eds.), *Material de apoyo para la redacción de trabajos académicos* (pp. 30–37). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://filosofia.filo.uba.ar/sites/filosofia.filo.uba.ar/files/Material%20de%20apoyo%20para%20la%20redacci%C3%B3n%20de%20trabajos%20acad%C3%A9micos.pdf>

McCarthy, M., & O'Dell, F. (2008). *Academic vocabulary in use*. Cambridge University Press.

Meunier, F., & Granger, S. (Eds.). (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. John Benjamins.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Oregoni, M. S. (2025). Internacionalización de la educación superior en universidades de frontera desde una perspectiva situada. *Revista RAES*, 17(30), 46–63.

Programa “Formación y certificación en lenguas extranjeras para becarios/as del Ministerio de Educación de la Nación” Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano, II Convocatoria - 2023. (2023). [Documento institucional].

Simpson-Vlach, R., & Ellis, N. C. (2010). An academic formulas list: New methods in phraseology research. *Applied Linguistics*, 31(4), 487–512. <https://doi.org/10.1093/applin/amp040>

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Siry, F. D. (2025). El modelo BIS: Desafíos y oportunidades en la internacionalización de las universidades tecnológicas y politécnicas en México. *Revista RAES*, 17(30), 64–81.

Siyanova-Chanturia, A., & Pellicer-Sánchez, A. (2019). Formulaic language: Setting the scene. En A. Siyanova-Chanturia & A. Pellicer-Sánchez (Eds.), *Understanding formulaic language: A second language acquisition perspective* (pp. 1–15). Routledge.

Staples, S., Egbert, J., Biber, D., & McClair, A. (2013). Formulaic sequences and EAP writing development: Lexical bundles in the TOEFL iBT writing section. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 214–225. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.05.002>

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

Tavares Pinto, P. (2024). Using a data-driven learning approach to teach English for academic purposes and improve higher education internationalisation. En P. Crosthwaite (Ed.), *Corpora for language learning: Bridging the research-practice divide* (pp. 227–236). Routledge.

Viana, V. (2024). Exploring the interface between corpus linguistics and English for academic purposes: What, how and why? En P. Crosthwaite (Ed.), *Corpora for language learning: Bridging the research-practice divide* (pp. 240–253). Routledge.

Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How languages are learnt*. Oxford University Press.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

**Fecha de recepción:** 16-08-2025

**Fecha de aceptación:** 11-05-2026