

<http://dx.doi.org/10.4067/s0719-51762026000100497>

ENSEÑANZA BASADA EN EL GÉNERO DISCURSIVO Y ESCRITURA DE ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE PREGRADO

GENRE-BASED TEACHING AND RESEARCH ARTICLE WRITING SKILLS AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Bexi Perdomo

Universidad Privada Norbert Wiener, Perú

bexi.perdomo@wiener.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-1611-7743>

RESUMEN: Este estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de la enseñanza de la escritura basada en el género en las habilidades de escritura de artículos de investigación en estudiantes de pregrado de educación superior. Se analizaron 40 textos escritos por estudiantes de Comunicación. El estudio empleó un diseño de preprueba y posprueba sin grupo control durante un semestre regular de 16 semanas. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la preprueba y la posprueba en todas las secciones del artículo de investigación. La intervención mostró un impacto positivo en el desempeño de escritura de artículos de investigación, con altas ganancias de aprendizaje en la redacción de manuscritos. Los hallazgos indican que la enseñanza basada en el género es una estrategia pedagógica efectiva para mejorar el aprendizaje estudiantil y el conocimiento del género discursivo en la escritura científica. Se concluye que esta metodología fortalece la capacidad de los estudiantes para escribir artículos según las convenciones de la comunidad discursiva de la Comunicación. Se recomienda incorporarla formalmente en cursos de escritura académica y científica en educación superior para mejorar la efectividad educativa y las habilidades de escritura investigativa.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, escritura de artículos de investigación, enseñanza basada en el género, efectividad de la enseñanza, educación superior.

ABSTRACT: The study aimed to assess the impact of genre-based writing instruction on research article writing skills among undergraduate students in higher education. A total of 40 manuscripts written by undergraduate students majoring in Communication were analysed. The study used a pre-test and post-test design without a control group and was conducted during a regular 16-week semester. Statistically significant differences were observed between the pre-test and post-test scores across all sections of the research article. The intervention showed a positive impact on research article writing performance, with high learning gains in manuscript writing. The findings indicate that genre-based teaching is an effective strategy for improving student learning and genre knowledge in scientific writing. The study concludes that genre-based writing instruction strengthens students' ability to write articles according to the conventions of the Communication discourse community. This methodology should be formally included into academic and scientific writing courses in higher education to enhance educational effectiveness and research writing skills.

KEYWORDS: academic writing, research article writing, genre-based teaching, teaching effectiveness, educational effectiveness, higher education.

Recibido: 20 de enero de 2025

Aceptado: 27 de mayo de 2026

1. INTRODUCCIÓN

La escritura académica y la publicación de artículos científicos se han convertido en una obligación en las universidades latinoamericanas. Los futuros profesionales necesitan ser lectores y escritores competentes de los géneros discursivos producidos en la comunidad discursiva y profesional a la que aspiran (Ferreira, 2022; Kuteeva y Negretti, 2016; Morales *et al.*, 2020; Suherdi *et al.*, 2020; Kloss y Muñoz, 2022). En consecuencia, los docentes deben enseñar con métodos efectivos y eficientes para lograr estos objetivos.

La literatura especializada evidencia diversas estrategias para fortalecer las habilidades de redacción en los estudiantes. Por ejemplo, el uso de las redes sociales (Altakhaineh y Al-Jallad, 2018) y de las tecnologías emergentes (Wilang y Garcia, 2021). Estas pueden ser útiles para la enseñanza de la escritura en general, pero no para la académica especializada, la cual debería basarse en el conocimiento de los géneros¹ y las prácticas sociodiscursivas de la comunidad en la que se producen (Gardner y Kuzich, 2022), tal como lo explica Swales (1990, 2004).

La redacción académica supone, entre otros requisitos, conciencia del género discursivo. Esta implica conocer las prácticas epistemológicas y sociodiscursivas. Sin embargo, generalmente, los cursos de redacción científica se han enfocado en el desarrollo de competencias textuales en lugar de la competencia genérica (dominio del género), la cual debería ser prioridad (Liming *et al.*, 2014). En ese contexto, los cursos tradicionales pueden desmotivar a los estudiantes que aspiran a publicar sus investigaciones pues sus textos carecen de autenticidad al no satisfacer los códigos establecidos por la comunidad discursiva (Asgari, 2012).

La enseñanza de escritura basada en el género (EEBG) es un método de instrucción de esta destreza en contextos académicos (Lo *et al.*, 2014), cuya efectividad para desarrollar competencia genérica se ha probado en estudiantes de diferentes disciplinas (Dong y Lu, 2020; Rashidi y Mazdayasna, 2016; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019). La EEBG se basa, principalmente, en las nociones de género y comunidades discursivas propuestas por Swales (1990).

Cada comunidad desarrolla la cantidad de géneros necesarios para satisfacer las necesidades comunicativas de sus miembros. Una de sus principales características es que estos varían, en mayor o menor medida, de una comunidad y de una cultura a otra

¹ Aunque la palabra género tiene diferentes acepciones, en este estudio se usará exclusivamente para referirse a géneros discursivos. En consecuencia, ambos serán usado intercambiamente, como se aprecia en la literatura especializada.

(Cárcamo, 2019). Por ejemplo, el género artículo de investigación (AI)² en administración presenta rasgos retóricos y discursivos que los diferencian de un AI en bioquímica (Cotos *et al.*, 2017). Los fundamentos teóricos de la EEBG incluyen la necesidad de desarrollar competencias genéricas para cada comunidad. Por tanto, los docentes deberían trabajar en función de los géneros discursivos y guiar a los estudiantes de las diferentes carreras a tener conciencia de estos para poder manejarlos, consultarlos y producirlos de forma adecuada.

Se espera que los profesionales se conviertan en expertos en su especialidad. Esto incluye las competencias investigativas en su área de conocimiento; en especial, en los contextos en que la publicación de artículos científicos es un requisito académico y eleva los perfiles profesionales, incrementando las posibilidades de mejores oportunidades de empleo (Lo *et al.*, 2014; Perdomo, 2023). Ante esa realidad, las universidades deben fomentar una cultura de investigación entre sus miembros, incluidos los estudiantes de pregrado, para que lleguen a ser capaces de producir conocimiento en su área de formación.

Los países latinoamericanos se han caracterizado por tasas bajas de producción científica (Castro-Rodríguez, 2019). Este problema ha sido atacado a través de diversas políticas gubernamentales, incluyendo la creación de leyes que exigen a las universidades la publicación de AI en revistas indexadas. En consecuencia, las universidades públicas y privadas han implementado políticas de promoción de la producción científica entre docentes y estudiantes de pre y posgrado. Aun cuando la producción sigue siendo baja, los estudiantes de ciencias de la salud son los más productivos (Castro-Rodríguez, 2019), mientras que, los estudiantes de comunicación siguen sin visibilizarse en los ránquines de publicación.

La EEBG ha sido exitosamente implementada para la escritura de AI en diferentes países y comunidades discursivas (Liming *et al.*, 2014; Parkinson *et al.*, 2017; Rashidi y Mazdayasna, 2016; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019). No obstante, en el ámbito

² Se hace uso de la abreviatura AI para referirse al Artículo de Investigación en todo el documento, ya que es el nombre y abreviatura de este género, por lo que no debe entenderse esta asociada a otro concepto, como, por ejemplo, inteligencia artificial, lo cual no se relaciona con este estudio.

latinoamericano, esta metodología de enseñanza no se ha estudiado ni implementado. En este sentido, ya que la necesidad de aprender a redactar un AI publicable es cada vez mayor y la EEBG cuenta con evidencia sobre su efectividad (Bakhtiarvand, 2018), esta se perfila como una opción recomendable para su enseñanza. Así, se consideró que sería útil implementar la EEBG en cursos para estudiantes de comunicación que no han publicado un AI, pero deben o desean producir y publicar este género que es considerado el vehículo de comunicación científica por excelencia (Sánchez-Upegui, 2016). Además, se trata de una metodología para enseñar escritura epistémica, que permite al estudiante pensar y comunicar como se hace en la disciplina en la que se forma.

En la búsqueda de metodologías de enseñanza que contribuyan a incrementar la habilidad para la redacción y publicación científica, se propuso un estudio con el objetivo de evaluar el impacto de la EEBG en la escritura de AI en estudiantes de comunicación. La hipótesis de la investigación fue que, luego de participar en un curso de enseñanza basado en la EEBG, los artículos escritos por los estudiantes son de mayor calidad en cuanto a sus elementos retóricos y discursivos, en función de los patrones establecidos por la comunidad académica de comunicación en español.

2. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

2.1. Enseñanza de la escritura basada en el género (EEBG)

La EEBG ha sido legitimada para la enseñanza de la escritura académica en estudiantes de pre y posgrado. Esta se basa en el análisis retórico y lingüístico de los textos y las convenciones sociales subyacentes (Phichiensathien, 2018). La EEBG establece que aprender esta destreza es una experiencia exitosa cuando los aprendices se concientizan de los principales rasgos del género que deberán escribir (Hyland, 2003). De esta forma, se espera mejorar el conocimiento del género y ayudarles a ser competentes en su lectura y producción. Esta competencia implica conocer su estructura y propósitos comunicativos, así como los códigos sociolingüísticos necesarios para comunicar sus aportes científicos.

La EEBG se apoya en la teoría del género de Jhon Swales (1990). Esta se centra en los géneros discursivos como formas de comunicación generadas y aceptadas por una comunidad académica, por lo que conocerlos es fundamental para comunicarse dentro de la misma. Esta teoría ha servido como base para nuevas propuestas para el análisis y conocimiento de géneros discursivos (Bhatia, 2002; Bhatti *et al.*, 2019; Biasi-Rodrigues y Gomes, 2012; Swales, 2012). La EEBG se enfoca en su naturaleza, funcionamiento y la forma como despliegan su contenido (van Driel y van Driel, 2019). En consecuencia, este tipo de análisis ayuda a comprender el concepto de organización retórica del AI (Suherdi *et al.*, 2020) y de cualquier otro género producido por la comunidad discursiva.

En este contexto, el análisis de género se fundamenta teóricamente en el uso del lenguaje para la interacción social, en los conceptos de macroglosia (Bajtin, 1982) y la noción de género propuesta por Bajtín (1982) y Miller (1984). Estos autores plantearon que la variedad de géneros discursivos está determinada por las extensas posibilidades de la actividad humana cuyas esferas en la praxis definen los géneros discursivos de forma creciente en la medida que se desarrolla y, por tanto, se hace necesario su estudio constante.

Dos conceptos fundamentales asociados a la EEBG son “comunidad discursiva” y “género”. El primero se refiere a un grupo de personas que comparten metas públicas comunes y tienen mecanismos y géneros para comunicarse, con un lenguaje especializado que es comprensible para todos los miembros de la comunidad (Swales, 1990). El género, por su parte, se refiere a convenciones orales o escritas en una comunidad. Existen varias dimensiones que subyacen el género, así como su propósito y función: la social, la comunicativa y la discursiva (Amnuai, 2021).

El análisis de género se lleva a cabo por medio del estudio especializado de un corpus representativo para la identificación de patrones. En esta aproximación, los investigadores determinan los movimientos/movidas y pasos para establecer cuáles son obligatorios u opcionales para la construcción del género (Tardy y Swales, 2014). Desde el trabajo seminal de Swales (1990), los analistas de géneros se siguen apoyando en estas nociones de movimientos y pasos, aun cuando ha habido algunas variaciones al modelo

original de Swales y han surgido nuevas propuestas (Cristovão y Artemeva, 2018; Miller *et al.*, 2018; Rose, 2012). Así, la identificación de los movimientos y pasos es indispensable para conocer el género. A través de su clasificación, como obligatorios u opcionales, es posible reproducir su estructura y usar este conocimiento como insumo para la enseñanza de su lectura y escritura.

Los movimientos o movidas son unidades que ejecutan un propósito o función comunicativa en discurso oral o escrito (Swales, 2004) y son necesarios para analizar y comprender las estructuras retóricas (Nurhayati, 2017). Estos contribuyen al objetivo general o principal del género y lleva a cabo los propios a través de los pasos retóricos que transmiten significados funcionales específicos. Los pasos también se han considerado como submovimientos con propósitos microcomunicativos específicos (Cotos *et al.*, 2017).

Fanani (2018) explica que en la EEBG es importante saber sobre el área del conocimiento de la comunidad discursiva en la que este surge. En este sentido, presenta los textos en su contexto social para despertar la conciencia sobre el género en forma auténtica. Luego, se sigue un proceso de tres fases:

1. Modelado del texto (deconstrucción del texto para conocer cómo funciona, su propósito comunicativo y su organización).
2. Construcción conjunta del texto (práctica guiada por el docente).
3. Construcción independiente del género (desafía la autonomía del estudiante).

Diversos estudios sobre la EEBG han demostrado su efectividad en variados escenarios. Si bien esta surgió en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Bakhtiarvand, 2018; Liming *et al.*, 2014; Phichiensathien, 2018; Suherdi *et al.*, 2020), también se ha probado en la enseñanza de la escritura para producir géneros discursivos en lengua materna con estudiantes de pregrado (Rashidi y Mazdayasna, 2016; Suherdi *et al.*, 2020) y posgrado (Bakhtiarvand, 2018). Además, la literatura muestra su efectividad para la enseñanza de redacción de AI en disciplinas como medicina (León Pérez y Martín-Martín, 2016), arquitectura (Parkinson *et al.*, 2017) e ingeniería (Rashidi y Mazdayasna, 2016; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019).

2.2. El género artículo de investigación (AI)

La competencia para la escritura académica está asociada con el éxito en la publicación científica (Castro-Rodríguez, 2019). Específicamente, en la producción de un AI, la calidad retórica ha sido descrita como una variable destacada para evaluar su calidad (Arono y Arsyad, 2019).

Los AI son fundamentales para la difusión de la información y conocimiento científicos en las diversas comunidades discursivas (Amnuai, 2021; Sánchez-Upegui, 2011, 2016; Van Enk y Power, 2017). Estos se conocen también como artículos científicos o artículos originales y describen los resultados de investigaciones desarrolladas según el método científico. El AI es probablemente el género principal en el contexto de la publicación científica y su presencia es considerada como uno de los criterios destacados en los procesos de evaluación para la indexación de las revistas científicas (Amnuai, 2021). No son entidades fijas, sino relativamente estables con variaciones entre comunidades e idiomas, como suele suceder con la mayoría de los géneros discursivos (Tardy y Swales, 2014). Las estructuras más comunes de los AI incluyen la estructura canónica I-M-R-D (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) (Heßler *et al.*, 2020; Ye, 2019) y algunas variaciones de esta como I-M-RD-C (Introducción, Métodos, Resultados-Discusión y Conclusión) o I-M-R-C (Introducción, Métodos, Resultados y Conclusión). Esta última es la estructura identificada para AI de comunicaciones en español (Perdomo, 2021).

2.3. Una mirada breve a los estudios sobre EEBG

Diversas investigaciones han abordado la efectividad de la EEBG en diferentes escenarios para la enseñanza de diversos géneros. Por ejemplo, 60 estudiantes de posgrado participaron en un estudio experimental con diseño pre y posprueba en un curso de 12 semanas en una de las condiciones: enseñanza tradicional o EEBG. Los resultados evidenciaron la superioridad de la EEBG para la producción de AI con la estructura I-M-R-D (Bakhtiarvand, 2018).

Arono y Arsyad (2019) la probaron en el contexto de las ciencias sociales y las humanidades. Ellos seleccionaron 20 investigadores noveles que habían escrito textos con baja calidad retórica. Todos los participantes mejoraron su redacción en cuanto a la presencia de movimientos y pasos e incrementaron el número de referencias consultadas. Por su parte, Ueasiriphan y Tangkiengsirisin (2019) ejecutaron un estudio experimental con diseño pre y posprueba sin grupo control con 10 ingenieros que debían escribir géneros técnicos en un curso de ocho semanas basado en la EEBG. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ($p = .002$). También, todos los participantes afirmaron que este método produce mejores resultados y es más sencillo de seguir y comprender que otros con los que habían recibido clases previamente.

Sesenta estudiantes de turismo participaron en un estudio pre y posprueba con grupo control en un programa de seis sesiones para producir seis géneros (un género por sesión). El grupo experimental (EEBG) superó al control en todos los aspectos, incluyendo la estructura retórica de los géneros (Vaezi y Tabrizi, 2016). Finalmente, 34 estudiantes de ingeniería textil formaron parte de un estudio que examinó la efectividad de la EEBG para la escritura de géneros profesionales (cuatro tipos de cartas) durante un semestre académico. Ellos mostraron mejora en la organización retórica, contenido, vocabulario y realizaciones lingüísticas. Los estudiantes también hablaron favorablemente de su experiencia con este método de enseñanza y los autores concluyeron que impulsar la conciencia o conocimiento del género como lo hace la EEBG tiene un efecto positivo en su actitud y los productos escritos (Rashidi y Mazdayasna, 2016).

3. MÉTODOS

Este estudio se llevó a cabo en un semestre regular de 16 semanas. Fue una investigación experimental con diseño preprueba y posprueba sin grupo control, tal como se ha realizado en estudios previos (Thongchalerms y Jarunthawatchai, 2020; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019). La muestra estuvo conformada por un corpus de manuscritos de AI ($n = 40$). Estos fueron escritos por estudiantes de pregrado inscritos

en la carrera de comunicaciones que habían realizado una investigación en equipo (de cuatro personas cada uno), de la cual resultó un borrador de AI; es decir, una primera versión completa del manuscrito.

La preprueba consistió en la evaluación de esa versión inicial o borrador que ellos habían escrito, representando su conocimiento inicial del género. Luego, los estudiantes recibieron instrucción siguiendo el esquema de aplicación de la EEBG para, finalmente, realizar la posprueba que consistió en la evaluación de la versión final del manuscrito. Los detalles de cada fase se explican más adelante.

3.1. Fundamentos teóricos y metodológicos para la experiencia de escritura

Desde la propuesta del modelo CARS de Swales (1990) (Acrónimo para *Create A Space for Research*), se ha estudiado la estructura retórica de diferentes géneros, incluidos los AI y se han registrado rasgos diferenciadores entre disciplinas e idiomas (Bhatti *et al.*, 2019; Musa *et al.*, 2019). En este sentido, los cursos que se enfocan en la enseñanza de géneros tienen su base en estudios que evidencian las prácticas sociodiscursivas de la comunidad en la que estos se originan y cumplen su función.

Perdomo (2021) estudió la estructura retórica del AI de comunicación en español (Figura 1). Este fue el primer estudio en español en abordar este género. En consecuencia, se seleccionó como el marco de análisis para la evaluación de los manuscritos en el presente estudio. Es decir, los AI de los estudiantes deberían ajustarse a esta estructura retórica que representa a las convenciones de su comunidad discursiva.

3.2. Procedimientos para la recolección de información y su análisis

3.2.1. Preprueba

Al inicio del curso, los equipos entregaron su primera versión o borrador de AI completo, el cual escribieron como producto de su investigación conjunta sin enseñanza previa sobre el género AI. La evaluación inicial (preprueba) se basó en este borrador.

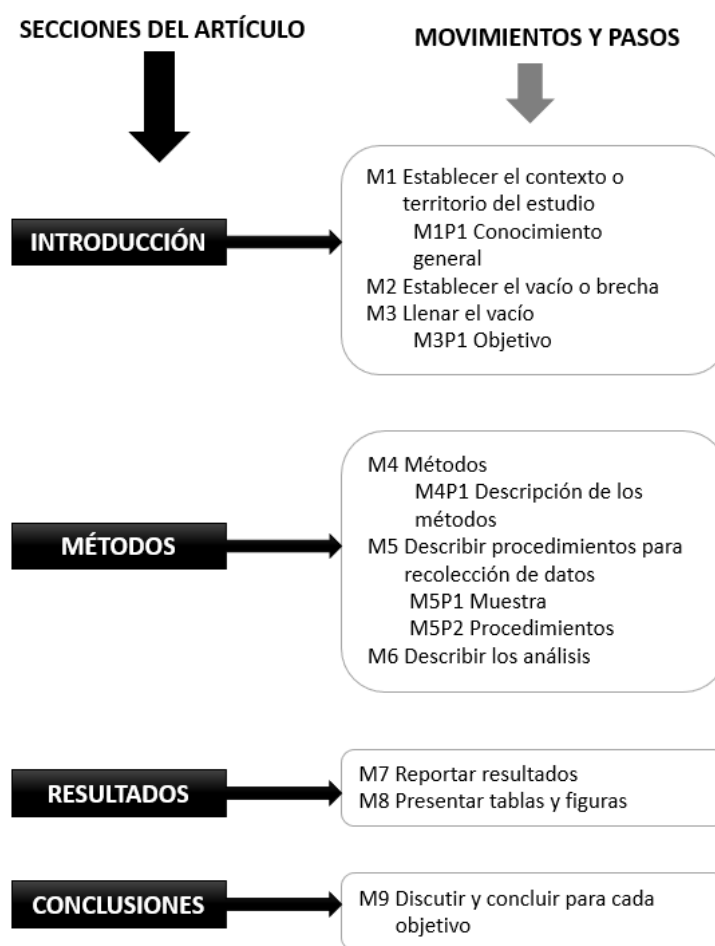


Figura 1. Estructura retórica de los AI de comunicación en español. Elaboración propia con base en Perdomo (2021).

Dos investigadores con experiencia en análisis retórico, metodología y escritura académica participaron como evaluadores de los textos en la pre y posprueba. Esta revisión se hizo de forma independiente. Para garantizar la idoneidad de la revisión, se realizó una prueba piloto en la que ambos evaluaron los movimientos y pasos de algunos manuscritos similares, tomando el mismo marco de referencia. Los resultados mostraron una coincidencia de 100%. De esta manera, se constató la uniformidad de criterios y se logró prevenir sesgos en la evaluación.

Para evaluar los borradores, se asignó un puntaje en la escala vigesimal (0-20) a cada sección del AI (según sus movimientos y pasos). Los puntajes obtenidos se basaron en la presencia de los movimientos y pasos en el orden correcto según el marco de referencia seleccionado, el cual representa las convenciones de la comunidad discursiva de comunicaciones (Perdomo, 2021).

3.2.2. Intervención

Luego de la preprueba, los estudiantes recibieron instrucción con base en la EEBG, como se ha sugerido en la literatura (Ariyanfar y Mitchell, 2020). El curso se llevó a cabo con una sesión de tres horas a la semana. La docente hizo acompañamiento permanente a todos los grupos para observar su progreso y resolver las dudas que estos presentaban.

Se trabajó la reacción del AI por secciones de forma progresiva (cuatro semanas para cada sección retórica). Para la enseñanza de la escritura de cada sección del AI se siguieron las tres fases de instrucción sugeridas por Fanani (2018): (1) se inició con la deconstrucción del texto. A los estudiantes se les mostró la estructura retórica del AI y se les facilitó un artículo prototípico para identificar cada sección, movimiento y paso. La docente confirmó que identificaran todos los movimientos y pasos en cada sección. (2) En la fase de construcción conjunta, los alumnos comenzaron a escribir en clase mientras la docente guiaba y monitoreaba el proceso. (3) La fase de construcción independiente implicó el trabajo de los grupos para mejorar sus borradores en función del modelo prototípico facilitado, luego del cual también recibieron retroalimentación.

3.2.3. Posprueba

Al igual que en la preprueba, en la posprueba se evaluó cada sección del AI. A cada una de estas se le asignaron puntajes del 0-20, tomando como marco para la evaluación la misma estructura retórica del AI usada en la preprueba. No se consideró

el resumen, ya que, si bien es parte del AI, se trata de un género incrustado o metatexto que debe ser estudiado de forma independiente (Bhatti *et al.*, 2019; Ebadi *et al.*, 2019).

3.2.4. Análisis estadísticos

La información se procesó con Microsoft Excel™ e IBM SPSS (v.26). La normalidad de los datos se calculó con la prueba de Shapiro Wilk. Para la comparación de las evaluaciones de la preprueba y posprueba se usó la *t* de Student a un intervalo de 95% de confianza ($p < .05$). Esta permitió comparar las evaluaciones para cada sección. Finalmente, se calculó el puntaje de ganancia o *gain score* (g) para conocer el impacto de a EBG en el aprendizaje de los estudiantes, representado en la producción escrita idónea del género AI.

4. RESULTADOS

4.1. Escritura de movimientos y pasos del AI

Inicialmente, se hizo un análisis descriptivo para confirmar la presencia de los movimientos y pasos en cada sección del AI, tanto en el borrador (versión entregada en la preprueba) como en la versión final (presentada para la posprueba). Como se puede notar en la Tabla 1, M2, M3 y M3P1 no estaban presente en la mayoría de los borradores (preprueba). Sin embargo, posterior a la intervención, casi todos los grupos identificaron el vacío o brecha y presentaron información sobre la forma en que esperaban llenarlo.

En la sección Metodología, M6 no estuvo presente en diez de los borradores. Luego de la intervención, este movimiento estuvo en todos los manuscritos, excepto en uno. Todos los demás movimientos estuvieron completos en la posprueba (Tabla 2).

Sección	Movimiento/ Paso	Descripción	Preprueba	Posprueba
Introducción	M1	Establecer el territorio	30	40
	M1P1	Conocimiento general	30	40
	M2	Establecer el nicho	12	38
	M3	Llenar el vacío	12	40
	M3P1	Objetivo	12	40

Tabla 1. Presencia de movimientos y pasos en la sección Introducción.

Sección	Movimiento/ Paso	Descripción	Preprueba	Posprueba
Métodos	M4	Metodología	40	40
	M4P1	Descripción de los métodos	37	40
	M5	y procedimientos para la recolección de información	37	40
	M5P1	Muestra	37	40
	M5P2	Procedimientos	36	40
	M6	Descripción de los análisis	30	39

Tabla 2. Presencia de movimientos y pasos en la sección Métodos.

Antes de la intervención con la enseñanza de la escritura desde la EBG, los estudiantes no presentaban el M7 (reportar los resultados) en sus manuscritos. Solo incluían tablas y figuras sin explicación o interpretación y sin elaborar el contenido de esta sección retórica. Esta situación cambió en la versión final o posprueba (ver Tabla 3).

Sección	Movimiento/ Paso	Descripción	Preprueba	Posprueba
Resultados	M7	Reportar resultados	0	40
	M8	Tablas y Figuras	40	40

Tabla 3. Presencia de movimientos y pasos en la sección Resultados.

En cuanto a la sección Conclusión, en el borrador los estudiantes no discutieron sus resultados para cada objetivo o hipótesis (según cada caso); es decir que el M9 estuvo ausente en todos los manuscritos de la preprueba. Sin embargo, en la posprueba se evidenció su presencia en todos ($n = 40$), cumpliendo con el marco de referencia indicado.

Las tablas presentadas muestran que en la versión final o posprueba todos los grupos presentaron todos los movimientos, excepto por M2 y M6 (ver Tablas 1 y 2) que faltaron en dos y un manuscrito, respectivamente. En otras palabras, fue evidente la diferencia entre la presencia de movimientos y pasos en ambas versiones (borrador y final). Para poder conocer la significancia estadística de esas diferencias y cuánto explicaban el impacto, se procedió a realizar las pruebas inferenciales de comparación de medias.

4.2. Comparaciones pre y posprueba

Inicialmente, se hizo una comparación descriptiva entre las evaluaciones del borrador (preprueba) y la versión final (posprueba). Los análisis descriptivos mostraron diferencias para los valores mínimo y máximo obtenidos en ambas evaluaciones. La Tabla 4 muestra mejoras en la posprueba tanto en los puntajes mínimos como máximos.

Para saber si estas diferencias eran estadísticamente significativas y conocer el impacto de la EEBG, se procedió a realizar análisis inferenciales. La prueba de Shapiro Wilk evidenció la normalidad de los datos ($p = .358$). En consecuencia, se procedió a aplicar la prueba *t* de *Student* a un intervalo de confianza de 95%. Para fortalecer el análisis y conocer el tamaño del efecto se procedió a calcular la *d* de *Cohen* (*d*).

Sección	Min		Max	
	Pre	Pos	Pre	Pos
Introducción	9	15	16.5	19
Métodos	7.5	14	18	20
Resultados	9	15	17	20
Conclusiones	9	15	15	19

Tabla 4. Puntajes mínimos y máximos por sección (para la pre y posprueba).

Los análisis mostraron diferencias estadísticamente significativas para cada sección del AI (Tabla 5). También se apreció mayor homogeneidad en la posprueba que en la preprueba. La sección Resultados obtuvo los puntajes más altos ($M = 18.18$; $DE = 1.51$) y el puntaje más bajo se observó en la sección Conclusiones ($M = 17.00$; $DE = 1.26$). Todas las secciones mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la pre y posprueba ($p = .000$) y todas presentaron valores grandes para el tamaño del efecto, excepto por Metodología que presentó un efecto mediano ($d = .48$), el cual sigue siendo favorable.

Sección	Preprueba		Posprueba		<i>t</i>	gl	<i>p</i>	<i>dCohen</i>
	M	DE	M	DE				
Introducción	12.65	2.36	17.06	1.06	7.876	38	.000	.76
Metodología	12.20	2.97	17.8	1.62	7.409	38	.000	.48
Resultados	12.56	2.27	18.18	1.51	8.906	38	.000	.82
Conclusiones	12.12	1.85	17.00	1.26	9.611	38	.000	.83

Tabla 5. Resultados de la prueba *t* de *Student* y tamaño del efecto para cada sección del manuscrito.

4.3. Medida del impacto: puntaje de ganancia (*gain score*)

Los puntajes obtenidos en la pre y posprueba se usaron para evaluar el incremento de conocimiento por medio del cálculo del puntaje de ganancia o puntaje de cambio, mejor conocido en inglés como *gain score* (g). Este puntaje representa cuantitativamente la porción de aprendizaje de los estudiantes luego de ser expuestos a una metodología de aprendizaje para ver la mejora. El *gain score* se ha considerado una medida eficiente en diseños pre y posprueba con y sin grupo control (Coletta y Steinert, 2020). Para calcularlo, se usó la fórmula de Thongchalerms y Jarunthawatchai (2020): $g = (\text{posprueba} - \text{preprueba}) / (\text{puntaje máximo posible} - \text{preprueba}) * 100$.

Para interpretar los resultados se usó la escala propuesta por Thongchalerms y Jarunthawatchai (2020) (Tabla 6). De esta forma, la ganancia representa el impacto de la intervención o tratamiento al que se han expuesto los estudiantes.

Rango	Ganancia
0 % a 25 %	Ligera
26 % a 50 %	Moderada
51 % a 75 %	Marcada
76 % a 100 %	Excepcional

Tabla 6. Escala para interpretar el *gain score*.

Se calculó el *gain score* para cada sección del manuscrito. Los resultados se aprecian en la Tabla 7.

Se confirmó ganancia de aprendizaje en la escritura de todas las secciones del AI. Las secciones Metodología y Resultados registraron los puntajes de ganancia más altos.

Sección	Preprueba	Posprueba	g
Introducción	12.65	17.06	60%
Métodos	12.20	17.8	71%
Resultados	12.56	18.18	75%
Conclusiones	12.12	17.00	61%

Tabla 7. *Gain score* promedio para cada sección del AI.

5. DISCUSIÓN

El estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de la enseñanza de la escritura basada en el género (EEBG) en la escritura de AI en comunicación. Los resultados confirmaron la hipótesis de que, tras la EEBG, los rasgos retóricos y lingüísticos de los AI son significativamente mejores y se ajustan a las convenciones de la comunidad discursiva de comunicación. Es decir, la EEBG impacta positivamente, evidenciando un notable incremento de conocimientos en los estudiantes para redactar AI según las convenciones de la comunidad discursiva de comunicaciones en español. Este hallazgo general es consistente con estudios previos en ingeniería (Rashidi y Mazdayasna, 2016; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019) y ciencias sociales (Arono y Arsyad, 2019; Vaezi y Tabrizi, 2016), en los que la EEBG probó su efectividad en la escritura de diferentes géneros discursivos, incluyendo el AI.

El análisis de la frecuencia de los movimientos y pasos mostró diferencias significativas entre el borrador y la versión final. Los análisis de la prueba *t* de *Student* mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la preprueba y la posprueba. Estos hallazgos coinciden con los de investigaciones previas que evidenciaron que la EEBG mejora la conciencia de género y el dominio de estos, reflejado en su apropiada escritura (Bakhtiarvand, 2018; Ebadi *et al.*, 2019; Marefat, 2020; Parkinson *et al.*, 2017; Rashidi y Mazdayasna, 2016; Thongchalerms y Jarunthawatchai, 2020; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019; Wu, 2017).

En la preprueba, los estudiantes no estaban conscientes de algunos movimientos y pasos de las secciones Introducción (M2, M3, M3P1), Resultados (M7) y Conclusiones (M8). No obstante, en la posprueba, esos movimientos y pasos fueron bien desarrollados (en algunos casos en un 100 %). Esto muestra que tener conciencia y conocimiento del género es útil para que los estudiantes mejoren su dominio, tal como lo probó Marefat (2020) en su estudio con estudiantes de enseñanza de inglés.

En cuanto a los movimientos M7 y M9, la EEBG mostró un impacto marcado. En la preprueba se vio que los estudiantes solo presentaron tablas y figuras sin describir o interpretar sus resultados. De igual forma, no discutían ni concluían en función de cada resultado y, en algunos casos, presentaban una conclusión que no se relacionaba con los objetivos o hipótesis. Luego de recibir instrucción de EEBG, todos los grupos reconocían la importancia, función y obligatoriedad de cada movimiento y sus pasos y los desarrollaban según el modelo compartido (por ejemplo, describir los resultados y discutirlos en función de cada objetivo).

Los resultados del *gain score* dejaron en evidencia que los estudiantes desarrollaron conocimiento y dominio del género. Estos hallazgos se alinean a los de estudios previos en los cuales la EEBG mostró efectividad para el conocimiento y dominio del AI en ciencias, con estudiantes de posgrado (Bakhtiarvand, 2018) y docentes de ciencias sociales y humanidades (Arono y Arsyad, 2019). Esto implica que esta metodología se ajusta para su uso con estudiantes de pregrado en comunicaciones, de la misma forma que se ha registrado en otros contextos. Las tres fases de la EEBG permiten a los estudiantes trabajar guiados y recibir *feedback* sobre sus avances; en especial, la tercera fase de implementación de la EEBG (fase de construcción independiente) juega un rol primordial, como lo han señalado Álvarez y Difabio de Anglat (2019) y Cavallini (2024) en el desarrollo de competencias de escritura epistémica como en la experiencia reportada en este estudio.

La sección Introducción mostró un promedio muy alto en la posprueba. Sin embargo, el M2 (establecer el nicho o brecha) estuvo ausente en uno de los manuscritos, por lo que se sugiere enfatizar más en este movimiento durante las clases de escritura.

En el proceso, se observó que los estudiantes presentaban dificultades para escribir esta sección, la cual manifestaban espontáneamente que la encontraban muy compleja. Debido a sus implicaciones pedagógicas, este hallazgo destaca la necesidad de nuevas investigaciones, ya que la literatura reporta variaciones en términos de complejidad sintáctica para los movimientos y pasos (Lu *et al.*, 2021). De esta forma, se contaría con evidencia concreta que permita a los docentes identificar aquellos movimientos y pasos que deben reforzarse más en las fases de deconstrucción y construcción conjunta. Adicionalmente, se sugiere abordar cualitativamente las percepciones de los alumnos y los instructores sobre EBG para la escritura del AI para tener una mirada no solo del resultado, sino también del proceso y las dificultades y beneficios que este implica, desde la mirada de los estudiantes.

La sección Metodología en los AI de Comunicaciones debe evidenciar el rigor científico del estudio, agregando credibilidad al mismo y así lo han evidenciado estudiosos del género AI (Cotos *et al.*, 2017). En este sentido, todos los movimientos y pasos deben servir a este propósito. En la posprueba, el M6 (descripción del tipo de análisis) estuvo ausente en un manuscrito; sin embargo, todos los demás movimientos estuvieron presentes en el 100%, evidenciando el rigor científico de sus estudios. Este incremento de conocimiento del género indica que la EEBG podría ser una excelente opción en contextos en los que se espera que los estudiantes de comunicaciones hagan investigación y publiquen sus resultados en revistas científicas.

La sección Resultados mostró el promedio más alto en la posprueba. Cuando los estudiantes conocieron los movimientos de esta sección en las fases de deconstrucción y construcción conjunta, lograron completar la tarea de finalizarla satisfactoriamente en la fase de construcción independiente. Es preciso aclarar que, en la presente investigación, no se tomó en consideración la complejidad de los análisis en función del diseño de cada estudio que reportaban los grupos, lo cual pudiera tener relación con el nivel de complejidad que pudieran percibir los estudiantes para redactar esta sección. Se sugiere hacer futuros estudios para analizar esta potencial relación.

Aunque el resultado fue bueno, en comparación con las demás, la sección Conclusiones registró el puntaje más bajo en la posprueba. En AI de comunicaciones esta sección incluye la discusión de cada hallazgo y las conclusiones a las que llegan los autores (Perdomo, 2021). En esta se presenta la evidencia y argumentos que conllevan a las conclusiones, destacando las similitudes y diferencias con las investigaciones previas relacionadas a su estudio (Suherdi *et al.*, 2020), así como las implicaciones de los hallazgos. La complejidad del discurso argumentativo que se espera en esta sección podría significar una dificultad para los estudiantes. Sin embargo, esta posible relación entre la dificultad y complejidad del tipo de discurso en cada sección del AI no fue objeto de estudio en la presente investigación. En consecuencia, debería estudiarse en futuras investigaciones, ya que, al igual que Schere (2020), se considera importante reforzar todos los aspectos relacionados con la correcta escritura de estos géneros discursivos.

La presencia de *gain scores* o puntajes de ganancia de aprendizaje marcados (51% - 75%) para cada sección del AI es similar al de Thongchalerm y Jarunthawatchai (2020). En su estudio, al igual que en la presente investigación, los estudiantes mejoraron en cuanto a los rasgos retóricos y lingüísticos luego de recibir instrucción de EEBG. No obstante, su ganancia (con un máximo de 50%) fue menor que en el presente estudio (máximo de 75% para algunas secciones). Estas ganancias observadas evidenciaron el impacto de la EEBG en estudiantes de comunicaciones para la escritura de AI. Futuras investigaciones deberían abordar este impacto para la escritura de otros géneros científicos en esta comunidad discursiva.

Si bien existe evidencia del estudio de la EEBG para la escritura de diferentes géneros en inglés (Bakhtiarvand, 2018; Lu *et al.*, 2021; Ueasiriphan y Tangkiengsirisin, 2019; Wu, 2017), esta investigación es pionera en el estudio del impacto de la EBG para la escritura de AI en comunicaciones en español, ofreciendo a los docentes evidencia que avala su uso con estudiantes de pregrado.

Es pertinente agregar que, al momento de someter el presente artículo a revisión, dos de los textos escritos por los estudiantes habían sido aceptados para publicación en revistas arbitradas, luego de redactar el resumen y hacer ajustes de formato según las

normas editoriales. De los restantes, 14 se habían ajustado y enviado a diferentes revistas y se encontraban en fase de evaluación por pares. Este hecho valida la calidad de los artículos producidos por los estudiantes dentro del entorno de la EEBG. No obstante, es preciso acotar que este estudio se limitó a trabajar en la redacción escrita de la información en las diferentes secciones del manuscrito y no abordó aspectos metodológicos, los cuales también influyen en la calidad total del manuscrito para efectos de publicación.

6. CONCLUSIONES

Es oportuno cerrar este artículo con una reflexión: los estudiantes pueden tener trabajos de buena calidad metodológica en sus cursos de pregrado, pero necesitan instrucción en cuanto a su correcta redacción y presentación en formato de AI. En el caso de los estudiantes que participaron en el presente estudio, al hacer la intervención con la EEBG, elevaron el nivel de sus manuscritos a los estándares de la comunidad académica dentro de la cual estaban produciendo conocimiento. Esto permitió que los mismos se pudieran enviar con una alta probabilidad de ser aceptados para publicación.

Una limitación de este estudio fue el hecho de que los estudiantes trabajaron en grupo, por tratarse de un AI que reportaba su estudio realizado en equipo. Por tanto, no fue posible medir el impacto de la EEBG a nivel individual, lo cual sería buen punto de inicio en siguientes abordajes de la temática. Aunque ampliamente usado para evaluar el impacto de una estrategia de enseñanza de la escritura, el diseño seleccionado para el estudio podría considerarse otra limitante a efectos de comparar ese impacto con otras metodologías comúnmente usadas por los docentes, por no incluir un grupo control. Se sugieren estudios futuros que contemplen este tipo de comparaciones para la toma de decisiones con base en la evidencia.

En resumen, se concluye que la EEBG impacta en la calidad de los manuscritos producidos por los estudiantes de Comunicaciones, lo cual resultaría favorable para universidades en las que debe incrementarse la producción científica. Con base en los hallazgos, se propone usar la EEBG en contextos similares al de la presente investigación.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a los estudiantes que participaron en esta investigación y a los revisores que apoyaron en la evaluación de los borradores y manuscritos finales de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altakhaineh, A. y Al-Jallad, M. (2018). "The use of Twitter and Facebook in teaching mechanics of writing to Arabic-speaking EFL learners". *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 13, núm. 9, pp. 4-14.
- Álvarez, G. y Difabio de Anglat, H. (2019). "Retroalimentación entre pares en un taller virtual de escritura de tesis de posgrado". *Apertura*, vol. 11, núm. 2, pp. 40-53.
- Amnuai, W. (2021). "A comparison of niche establishments in English research article introductions published in international and Thai journals". *Discourse and Interaction*, vol. 14, núm. 2, pp. 24-40.
- Ariyanfar, S. y Mitchell, R. (2020). "Teaching writing skills through genre: Applying the genre-based approach in Iran". *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, vol. 7, núm. 1, pp. 242-257.
- Arono y Arsyad, S. (2019). "The effect of genre-based mentoring on rhetorical quality of research article drafts by Indonesian lecturers in social sciences and humanities". *International Journal of Instruction*, vol. 12, núm. 3, pp. 35-50.
- Asgari, J. (2012). "Teaching English Medical Writing in a Blended Setting". *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 7, núm. 4, 58-64.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bakhtiarvand, M. (2018). "Developing EAP Graduate Students Research Article Writing Skills through Genre-based Pedagogy". *Applied Linguistics Research Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 32-46.
- Bhatia, V. (2002). "Applied genre analysis: A multi-perspective model". *Ibérica*, vol. 4, pp. 3-19.
- Bhatti, I., Mustafa, S., y Azher, M. (2019). "Genre analysis of research article abstracts in linguistics and literature: A cross disciplinary study". *International Journal of English Linguistics*, vol. 9, núm. 4, pp. 42-50.

- Biasi-Rodrigues, B. y Gomes, B. (2012). "Propósito comunicativo em análise de gêneros". *Linguagem Em (Dis)Curso*, vol. 12, núm. 1, pp. 231-249.
- Cárcamo, B. (2019). "Organización retórica y autorreferencia en el resumen de lingüística: Un estudio contrastivo inglés-español". *Lenguaje*, vol. 7, núm. 2, pp. 334-357.
- Castro-Rodríguez, Y. (2019). "Factors contributing to the student scientific production. The case of Dentistry in the National University of San Marcos, Perú". *Educación Médica*, vol. 20, pp. 49-58.
- Cavallini, A. V. (2024). "Concepciones sobre la retroalimentación en la escritura de investigación en Ciencias Sociales y Humanas". *Anales e Lingüística*, núm. 13, pp. 83-112.
- Coletta, V. P. y Steinert, J. J. (2020). "Why normalized gain should continue to be used in analyzing preinstruction and postinstruction scores on concept inventories". *Physical Review Physics Education Research*, vol. 16, núm. 1, <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.16.010108>
- Cotos, E., Huffman, S. y Link, S. (2017). "A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility". *English for Specific Purposes*, vol. 46, pp. 90-106.
- Cristovão, V. y Artemeva, N. (2018). "Towards a hybrid approach to genre teaching: Comparing the Swiss and Brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies". *Diálogo Das Letras*, vol. 7, núm. 2, pp. 101-120.
- Dong, J. y Lu, X. (2020). "Promoting discipline-specific genre competence with corpus-based genre analysis activities". *English for Specific Purposes*, vol. 58, pp. 138-154.
- Ebadi, S., Salman, A. R., Nguyen, T. y Weisi, H. (2019). "Rhetorical structure variations in abstracts and introductions of Applied Linguistics master's theses by Iraqi and international students". *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 101-117.
- Fanani, A. (2018). "The implementation of Genre-Based Approach in teaching writing by a university teacher in Jombang". *Jurnal Smart*, vol. 4, núm. 2, pp. 132-141.
- Ferreira, M. (2022). "In Service EAP Teachers' Beliefs About Academic Writing and its Influence on Instruction". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 22, núm. 2, pp. 395-422.

- Gardner, P. y Kuzich, S. (2022). "Ready to write? Investigating the writing experiences of pre-service teachers and their readiness to teach writing". *Issues in Educational Research*, vol. 32, núm. 2, pp. 513-532.
- Heßler, N., Rottmann, M. y Ziegler, A. (2020). "Empirical analysis of the text structure of original research articles in medical journals". *PLoS ONE*, vol. 15, núm. 10, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240288>
- Hyland, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, núm. 1, pp. 17-29.
- Kloss, S. y Muñoz, B. (2022). "Escritura en educación superior: Hacia una propuesta de producción escrita para enseñar en la disciplina". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 22, núm. 3, pp. 754-773.
- Kuteeva, M. y Negretti, R. (2016). "Graduate students' genre knowledge and perceived disciplinary practices: Creating a research space across disciplines". *English for Specific Purposes*, vol. 41, pp. 36-49.
- León Pérez, I. y Martín-Martín, P. (2016). "On the importance of a genre-based approach in the teaching of English for Medical Purposes". *Language Learning in Higher Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 95-117.
- Liming, D., Qiujin, C. y Yanyan, Z. (2014). *Developing Chinese EFL Learners' Generic Competence: A Genre-based & Process*. Springer.
- Lo, H. Y., Liu, G. Z. y Wang, T. I. (2014). "Learning how to write effectively for academic journals: A case study investigating the design and development of a genre-based writing tutorial system". *Computers and Education*, vol. 78, pp. 250-267.
- Lu, X., Casal, J. E., Liu, Y., Kisselev, O. y Yoon, J. (2021). "The relationship between syntactic complexity and rhetorical move-steps in research article introductions: Variation among four social science and engineering disciplines". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 52, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.101006>
- Marefat, F. (2020). "Writing in light of moves analysis: Learner awareness". *Mextesol Journal*, vol. 44, núm. 3, pp. 1-17.
- Miller, C. (1984). "Genre as social action". *Quarterly Journal of Speech*, vol. 70, núm. 2, pp. 151-167.
- Miller, C., Devitt, A. y Gallagher, V. (2018). "Genre: Permanence and change". *Rhetoric Society Quarterly*, vol. 48, núm. 3, pp. 269-277.

- Morales, O.A., Perdomo, B., Cassany, D. y Iarra, E. (2020). "Estructuras morfosintácticas y funciones retóricas de títulos de revisiones sistemáticas publicadas en español en revistas odontológicas: un análisis de género discursivo". *Panacea*, vol. 21, núm. 51, pp. 62-74.
- Musa, A., Hussin, S. y Ho, I. A. (2019). "Interaction in Academic L2 writing: An analysis of Interactional Metadiscourse Strategies in Applied Linguistics Research Articles". *3L: Language, Linguistics, Literature*, vol. 25, núm. 3, pp. 16-32.
- Nurhayati, S. (2017). "Verb tense analysis of research article abstracts in Asian EFL Journal". *Progressive*, vol. 12, núm. 2, pp. 57-64.
- Parkinson, J., Demecheleer, M. y Mackay, J. (2017). "Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting". *English for Specific Purposes*, vol. 46, pp. 29-44.
- Perdomo, B. (2021). "Análisis retórico-discursivo del género artículo de investigación en español en el ámbito de la Comunicación". *Nueva Revista del Pacífico*, núm. 74, pp. 170-195.
- Perdomo, B. (2023). "Artículos de investigación escritos en español por estudiantes universitarios: errores y percepciones de los estudiantes". *Nueva Revista del Pacífico*, núm. 79, pp. 58-83.
- Phichiensathien, P. (2018). "Genre Based Approach in Academic English Writing". *Pasaa Paritat*, vol. 31, núm. 1, pp. 211-238.
- Rashidi, N. y Mazdayasna, G. (2016). "Impact of Genre-Based Instruction on Development of Students' Letter Writing Skills: The Case of Students of Textile Engineering". *Journal of Research in Applied Linguistics*, vol. 7, núm. 2, pp. 55-72.
- Rose, D. (2012). "Genre in the Sydney School". *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, editado por J. Gee y M. Handford. Routledge, pp. 209-225.
- Sánchez-Upegui, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: Cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Sánchez-Upegui, A. (2016). *El género artículo científico: Escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Schere, J. (2020). "Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria". *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, vol. 11, núm. 22, pp. 1-15.

- Suherdi, D., Kurniawan, E. y Lubis, A. H. (2020). "A genre analysis of research article "findings and discussion" sections written by Indonesian undergraduate EFL students". *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 1, pp. 59-72.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge UP.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge UP.
- Swales, J. (2012). "A text and its commentaries: Toward a reception history of "Genre in three traditions" (Hyon, 1996)". *Ibérica*, vol. 24, pp. 103-116.
- Tardy, C. y Swales, J. (2014). "Genre analysis". *Pragmatics of discourse*, editado por K. Schneider y A. Barron. De Gruyter, pp. 165-188.
- Thongchalerms, S. y Jarunthawatchai, W. (2020). "The impact of genre-based instruction on EFL learners' writing development". *International Journal of Instruction*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-16.
- Ueasiriphan, T. y Tangkiengsirisin, S. (2019). "The effects of genre-based teaching on enhancement of Thai engineers' technical writing ability". *International Journal of Instruction*, vol. 12, núm. 2, pp. 723-738.
- Vaezi, R. y Tabrizi, H. H. (2016). "ESP Writing for Tourism: A Genre-based Approach in teaching writing to Iranian university students". *Mediterranean Journal of Social Sciences*, vol. 7, núm. 2, pp. 470-475.
- Van Driel, M. y Van Driel, M. (2019). "Genre expectations and discourse community membership in listener reviews of true crime-comedy podcast My Favorite Murder". *Article Language and Literature*, vol. 31, núm. 2, pp. 1-18.
- Van Enk, A. y Power, K. (2017). "What is a research article?: Genre variability and data selection in genre research". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 29, pp. 1-11.
- Wilang, J. y Garcia, M. (2021). "Evidence-based Smartphone Use among Engineering Students in an Academic Writing Course". *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 16, núm. 17, pp. 267-276.
- Wu, Y. (2017). "Reading for Writing—The Application of Genre Analysis in College English Writing in China". *Theory and Practice in Language Studies*, vol. 7, núm. 10, pp. 883-891.
- Ye, Y. (2019). "Macrostructures and rhetorical moves in energy engineering research articles written by Chinese expert writers". *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 38, pp. 48-61.