

Análisis sistémico de la alfabetización discursiva en las prácticas académicas situadas: la escritura hipertextual en trabajos de fin de grado

Systemic analysis of discursive literacy in situated academic practices: hypertextual writing in final degree projects

José Manuel de Amo Sánchez-Fortún
Universidad de Almería. Almería, España
jmdeamo@ual.es

Juana Celia Domínguez-Oller
Universidad de Almería. Almería, España
jdo357@ual.es

Resumen

Este trabajo centra su interés en la base hipertextual de la escritura académica en universitarios del área de educación. La construcción y uso del conocimiento científico vienen condicionados por la adecuación al género discursivo, así como por el establecimiento de relaciones entre los hallazgos del estudio y los resultados de investigaciones previas. La elaboración de productos académicos se organiza, por consiguiente, de manera hipertextual a partir de criterios selectivos de fuentes de información confiables, localizadas esencialmente en entornos virtuales. En este sentido, el propósito del estudio consiste en explorar el modelo organizativo de los Trabajos Finales de Grado (TFG) y analizar la disposición textual que favorece la lectura hiperlineal y la apropiación creativa del conocimiento disciplinar en escenarios digitales. Se ha empleado una metodología de carácter cuantitativa descriptiva que proporciona información sistemática sobre la especificidad de la producción académica del alumnado. El corpus muestral, seleccionado mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, se compone de 1113 TFG vinculados a temáticas del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Los datos, analizados mediante el programa estadístico IBM SPSS, muestran las carencias formativas del alumnado acerca de los géneros discursivos académicos y las competencias necesarias para participar en prácticas hipertextuales de calidad.

Palabras clave: alfabetización académica, escritura hipertextual, géneros discursivos, disciplina, Educación.

Abstract

This study focuses on the hypertextual basis of academic writing in university students in the field of education. The construction and use of scientific knowledge is conditioned by the appropriateness of the discursive genre, as well as by the establishment of relationships between the findings of the study and the results of previous research. The elaboration of academic products is therefore organised in a hypertextual manner on the basis of selective criteria of reliable information sources, essentially located in virtual environments. In this sense, the purpose of the study is to explore the organisational model of FDP and to analyse the textual layout that favours hyperlinear reading and the creative appropriation of disciplinary knowledge in digital spaces. A descriptive quantitative methodology has been used to provide systematic information on the specificity of students' academic production. The sample corpus, selected using the non-probabilistic convenience sampling technique, is composed of 1113 Undergraduate Thesis Projects related to subjects in the area of Language and Literature Didactics. The data, analysed using the IBM SPSS

statistical programme, show the students' lack of training in academic discursive genres and the skills needed to participate in quality hypertextual practices.

Keywords: academic literacy, hypertextual writing, discursive genres, discipline, Education.

1. Introducción

Este trabajo focaliza su atención en el rol central de la escritura hipertextual en la apropiación creativa del conocimiento disciplinar. La composición escrita representa el instrumento vehicular básico del aprendizaje, a través del cual se establecen conexiones con el contenido de las materias y con su tradición científica (Bazerman, 2008 y 2023; Hyland, 2013; Lillis, 2011; Lillis et al., 2015). El acceso del alumnado a las prácticas discursivas de las diferentes comunidades científicas, definidas por intenciones, propósitos e intereses comunes vinculados especialmente a la producción, difusión y recepción del conocimiento científico, implica entrar en contacto con un amplio repertorio de (macro)géneros discursivos (Wenger, 2001): conferencias, exposiciones orales, exámenes, trabajo fin de estudios, artículos académicos, pósteres, etc. En la enculturación académica, el alumnado conoce, además de los rasgos retóricos estructurales, diferentes modelos interpretativos prestigiados por la tradición cultural disciplinar, sus métodos de investigación, la especificidad de sus marcos teóricos, los criterios de autoridad, así como los protocolos para medir la fiabilidad, validez y pertinencia de los datos, experiencias vivenciales... (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019; Amo, 2021). Es decir, adquiere el cuerpo de saberes disciplinares, su marco específico de interpretación de la realidad y un modo de interactuar concreto en el seno de cada colectivo.

Al ser diferente el modo de escribir en cada ámbito disciplinar (Carlino, 2013), la propuesta formativa sobre procesos de producción escrita ha de estar adecuada a la especialidad de cada campo de estudio. En este sentido, la aplicación del enfoque ecológico en la alfabetización académica ha permitido investigar la lectura y la escritura como prácticas letradas social e históricamente situadas (Barton y Hamilton, 2012), que cambian según la comunidad discursiva en la que se inserte. No son procesos de recepción y composición textuales en el marco de interacciones comunicativas descontextualizadas, sino formas culturales reguladas por normas sociales que establecen el modo de realizar el acto transaccional, el papel que asumen los interlocutores, las instituciones en torno a las que se organizan, así como los géneros discursivos en los que se enmarcan (Morales et al., 2023). El alumnado aprende a partir de esa experiencia real en los eventos letrados que tienen lugar en el seno de su comunidad de prácticas. En el caso del estudiantado universitario de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, que constituye el universo de este estudio, se forma en una cultura discursiva que favorece la capacidad crítica de comprender, analizar y comunicarse efectivamente en el contexto académico y profesional de la enseñanza, además de mejorar las habilidades cognitivo-lingüísticas necesarias para el desarrollo profesional docente: descripción y jerarquización de ideas, exposición de contenidos curriculares, argumentación, elaboración de resúmenes, búsqueda y contraste de información, debate... En este sentido, su formación disciplinar abarca la interiorización de géneros que le permitan saber a) planificar la práctica educativa (programaciones, unidades didácticas, situaciones de aprendizaje...); b) comunicarse con el alumnado (dar instrucciones, resolver conflictos, expresar emociones...), con sus familiares (redactar correos electrónicos, boletines informativos, informes de progreso, tutorías...) y con otros colegas (organización de actividades

coordinadas o proyectos interdisciplinarios, elaboración compartida de informes sobre el progreso de cada estudiante, intercambio de experiencias, etc.); c) evaluar y proporcionar retroalimentación en relación con los productos elaborados por los discentes; d) escribir un diario de clase en el que registre observaciones acerca del progreso de sus aprendices; e) elaborar documentación educativa (registros de asistencia, calificaciones, planes de intervención para alumnado con necesidades especiales y otros documentos administrativos...) y f) reflexionar acerca de su propia práctica docente (anotar diariamente reflexiones sobre sus experiencias de aula, redactar planes de desarrollo profesional para determinar objetivos y estrategias de mejora, etc.).”

Pese a su relevancia epistémica, el abordaje del aprendizaje escritor no es recogido de manera explícita en los planes de estudio universitarios. Apenas existe una política clara de enseñanza de la composición escrita en la práctica totalidad de las disciplinas (Bazerman et al., 2016). En cambio, se exige al alumnado que no solo desarrolle las competencias necesarias para comunicarse de forma adecuada, coherente, cohesionada y correcta en diferentes situaciones, sino también que aprenda, como señalan Curry y Lillis (2005, p. 10), a ser y actuar como un miembro más de la comunidad: escribir y comportarse como un filólogo, un químico, un docente, un científico social, etc. (Amo, 2021).

La toma de conciencia de este déficit formativo ha permitido que la universidad se involucre tímidamente en un movimiento de reforma curricular centrado en programas académicos de composición escrita asociados a las disciplinas (Bazerman et al., 2016) e impulse la participación activa de sus estudiantes en prácticas discursivas contextualizadas (Cassany, 2008 y 2020; Zhang y Cassany, 2023). Se trata de un cambio sustantivo, ya que el itinerario formativo tradicional ha estado marcado por la brecha entre alfabetización y conocimiento temático (Bazerman et al., 2016) al recaer la responsabilidad de las tareas asociadas a la lectura y la escritura en la materia de lengua y literatura (Côrte Vitória, 2018; Olaz, 2017) y al basar el aprendizaje en la mera reproducción discursiva (Mateos y Solé, 2012; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017). Ha sido en las últimas décadas cuando la literatura especializada ha enfatizado la necesidad de proyectar una enseñanza de prácticas situadas explícita en el programa educativo (Carlino, 2013; Gallud-Jardiel, 2015; Ramírez, 2016; Bazerman et al., 2016; González e Ibáñez, 2017). Así, han ido surgiendo diferentes enfoques o tendencias pedagógicas. Por un lado, un movimiento de investigación interesado en comprender y analizar cómo se escribe en las distintas áreas disciplinares (“Escribir en las Disciplinas” o WID, siglas inglesas correspondientes a “Writing in the Disciplines”) con el fin de diseñar cursos específicos durante el desarrollo general del plan de estudios (Day, 2023; Akçali et al. 2023; Kennedy y Kennedy, 2011; Tolchinsky, 2013; Natale y Stagnaro, 2018; Dobrynina, 2019). Por otro, se ha generado una extensa literatura en torno a las prácticas escritoras curriculares en el seno de cada materia, asignatura o módulo disciplinar (“Escritura a través del Currículum” o “Writing Across the Curriculum”). Los hallazgos en este campo han abierto líneas fecundas de actuación docente en las diferentes ramas del conocimiento (Jarpa y Satt, 2017; Núñez y Moreno, 2017; Sologuren y Castillo-Fadic, 2020) sustentadas, de una parte, en la correspondencia entre la manera de escribir en la disciplina y sus propios procesos investigativos y, de otra, en el papel fundamental de la escritura en el establecimiento (por parte del alumnado) de conexiones con los contenidos de la materia y los fundamentos disciplinares (Bazerman et al., 2016).

Los estudios recientes corroboran la idea de que cuanto mayores sean las posibilidades de acción del alumnado en el seno del grupo o comunidad científica, mayor será también

la apropiación del saber especializado y de las dinámicas culturales que definen su disciplina (Kaldor y Rochecouste, 2002; Simpson, 2016; Salimzanova, 2020; Walková y Bradford, 2022). De ahí que se reclame la identificación de las tareas y metodologías docentes que promuevan un aprendizaje escritor relevante (Lea y Street, 2006; Hyland, 2014; Riera et al., 2018; Petrova, 2018). A este respecto, se han implementado propuestas de investigación e innovación centradas en estas prácticas discursivas contextualizadas y en el grado de implicación del profesorado y del alumnado en ellas (Rayas y Méndez, 2017; Carlino, 2013; Bigi et al., 2019). Se ha evidenciado que la alfabetización académica no consiste simplemente en evitar errores vinculados a un desarrollo insuficiente de la competencia en comunicación lingüística (faltas de carácter gramatical, léxico, semántico, fonológico u ortoépico), en citar correctamente las referencias bibliográficas o en embellecer el estilo mediante recursos retóricos y formales (Amo, 2021). Debe enfatizar, por el contrario, la apropiación de los géneros discursivos de cada especialidad mediante experiencias formativas prolongadas (Swales, 2004; Parodi et al., 2010). Los trabajos académicos o las investigaciones científicas constituyen formas discursivas complejas, perfectamente codificadas y orientadas a una audiencia más o menos especializada. Para producir y comprender textos de esta índole, es requisito indispensable desarrollar una competencia genérica que se movilice en función de los diversos propósitos y contextos de uso: escribir una tesis doctoral, leer un informe de investigación, oír una conferencia, participar en una mesa redonda, defender un Trabajo Fin de Estudios (TFE, en adelante), etc. Además, se registran grandes diferencias entre textos académicos según sea su finalidad; por ejemplo, aquellos vinculados a un propósito formativo expreso, dirigidos a la población estudiantil, y aquellos propiamente científicos, orientados a comunicar y divulgar resultados de investigación entre especialistas, así como a persuadir o convencer de la fiabilidad, legitimidad, originalidad y relevancia de los resultados (Ramírez, 2011, p. 71).

En el ámbito específico español, las investigaciones muestran déficits importantes detectables en la producción escrita del alumnado (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017; Solé et al., 2005; Mateos y Solé, 2012). Este aspecto se corrobora, además, con la percepción docente sobre los trabajos académicos de los universitarios (Castelló et al., 2012), especialmente con los trabajos fin de estudios (Castelló et al., 2013). No siempre se ajustan a una estructura esquemática de movimientos recursiva regulada por la propia comunidad discursiva (Abdullah, 2018; El-Dakhs, 2018; Cotos et al., 2017). A este respecto, apenas existen trabajos que exploren estas carencias formativas en las titulaciones de maestro o maestra, contextos académicos caracterizados por una doble dimensión de los procesos de alfabetización: por un lado, una formación en escritura académica conducente a construir un producto discursivo de naturaleza epistémica, crítica y reflexiva (Lillis, 2011; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) y, por otro, una formación acerca de los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza, necesaria para promover la escritura en las áreas de contenido o materias en su futuro alumnado.

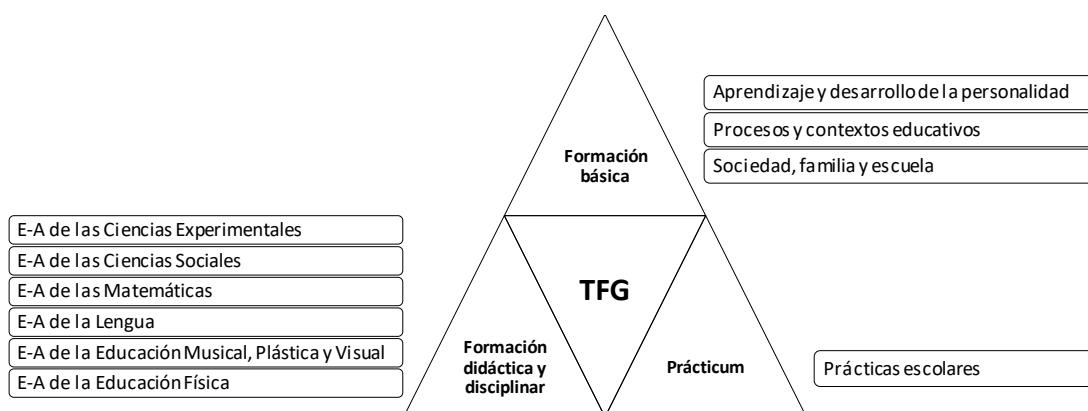
Se ha generado una extensa literatura en torno a los componentes y naturaleza de los géneros discursivos académicos. Su estudio ha sido abordado desde el examen de sus diferentes dimensiones: lingüística (Navarro, 2014), pragmática (Venegas, 2010), discursiva (Parodi et al., 2010), sociocognitiva (Parodi, 2008) y didáctica (Venegas et al., 2016). La línea de trabajo más interesante, en este sentido, ha consistido en la descripción de estos géneros atendiendo al propósito comunicativo, a las características contextuales, a su estructura organizativa, a la relación entre los interlocutores y al sistema semiótico

empleado (Parodi et al., 2010). A partir de esta propuesta de análisis, Venegas et al. (2016) han diseñado un modelo retórico-discursivo del macrogénero TFG en 5 disciplinas, hallando en cada una de ellas patrones prototípicos.

Es en el ámbito de la educación donde se necesitan estudios que profundicen en la especificidad de esta práctica discursiva, con el fin de implementar propuestas docentes de apoyo y orientación durante el proceso de redacción del trabajo. Además, en esta disciplina la alfabetización académica debe concebirse como una formación esencial vinculada al desarrollo profesional docente de los futuros maestros que requiere de una reflexión crítica y creativa sobre la práctica (Pérez-Gómez, 2010). En este sentido, ha de matizarse que las innovaciones docentes, con base en la pedagogía de la escritura basada en el género (Pavez y Galdames, 2022), han de contemplar tres fases de exploración: 1) identificación de los rasgos contextuales; 2) análisis y presentación de los rasgos específicos del género discursivo y 3) producción académica del alumnado. En los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, habilitadores para el ejercicio de la profesión docente, la formación está orientada hacia la aplicación de los conocimientos, desarrollados en 3 módulos (figura 1) a la práctica en contextos laborales educativos:

Figura 1.

Módulos del Plan de estudios de Educación Primaria. Elaboración propia



Sin embargo, al finalizar el proceso instructivo se exige que el alumnado defienda un TFG, cuya modalidad preferente en la mayoría de las universidades consiste en el diseño e implementación de una investigación educativa en la que el estudiante demuestre su capacidad investigativa y su dominio de las prácticas letradas específicas de su campo del saber. Por ello, este tipo de trabajos representan el instrumento institucional con el que no solo se evalúan el progreso y los resultados de aprendizaje de los egresados, sino también su capacidad de generar conocimiento disciplinar y de defenderlo en un contexto académico específico. Desde esta perspectiva, se entiende como un producto o documento original y autónomo —aunque supervisado por una persona experta—, que implica el diseño, el desarrollo y la elaboración de una propuesta de investigación de campo o bibliográfica para el que apenas se ha recibido formación (Amo, 2021). Estas importantes carencias durante la construcción de la identidad como investigador novel causan estados emocionales de angustia, miedo e incertidumbre, así como desconcierto intelectual (Rand, 2016).

Gran parte de los trabajos dedicados a identificar la organización discursiva de los géneros académicos han partido del modelo de Venegas et al. (2016) que establece 5 macromovidas en el proceso de producción escrita: 1) introducir al lector en la

investigación; 2) presentar investigaciones previas y antecedentes conceptuales; 3) exponer los procedimientos metodológicos; 4) dar cuenta de los resultados y sus interpretaciones y 5) finalizar discursivamente la investigación. Estas macromovidas se relacionan con el llamado formato IMRyD (Introducción, Metodología, Resultados y Discusión). La mayoría de las normativas universitarias y los manuales didácticos vinculados al diseño y la redacción de trabajos académicos aconsejan la utilización de este modelo para adecuarse a la tradición extendida del campo científico (Kwan, 2006), aunque se concede un poco de flexibilidad para que el estudiante y el director puede adaptar la estructura del estudio atendiendo a las características de la investigación (Amo, 2021 y Sánchez-Upegui, 2016; Lluch y Nicolás, 2023). Esta distribución del contenido responde a las preguntas básicas de una investigación, garantiza la organización de la información de manera ordenada y adecuada (Venegas et al., 2016) y, además, permite presentar un modelo estructural común que favorece la homogenización de los trabajos y, por tanto, la difusión y discusión entre los miembros de la comunidad científica (Hyland, 2014; Bahadofar y Gholami, 2019; El-Dakhs, 2018; Cassany, 2010). Comprobar que este formato constituye el modelo organizado de los TFG en las titulaciones de Maestro/a representa una línea de investigación incipiente y, a la vez, estratégica.

Por otra parte, uno de los aspectos esenciales del género TFG es su base hipertextual. Los productos discursivos elaborados por los miembros de la comunidad académica son textos que remiten, aluden o refieren otros textos precedentes (investigaciones previas, trabajos de revisión conceptual, teórica o de enfoques...) con el fin de orientar el proceso indagatorio, dimensionar el fenómeno en el contexto internacional de estudio y relacionar los hallazgos con el conocimiento previo sobre el tópico. Por ello, la escritura académica ha de partir de: a) un estado del arte que delimite el tema de investigación, analizando y sintetizando trabajos precedentes para situar el estudio que se va a acometer y de determinar su grado de innovación e impacto en el conocimiento científico y/o b) un marco teórico en el que se asuma una teoría que sirva de referencia para interpretar todo el proceso de investigación, además de mostrar la posición dentro de un enfoque o sistema nocional (Daros, 2002). Esta escritura hipertextual, en el sentido genettiano del término, resulta esencial para elaborar el diseño metodológico porque enlaza el problema planteado con los instrumentos y métodos del estudio. Desde esta óptica, los estudios se han centrado en la fiabilidad y solvencia de las fuentes utilizadas por el alumnado a la hora de citar (Españeira-Bellón et al., 2021), en los procedimientos más usuales de citación textual, así como en los errores más frecuentes detectados en los trabajos académicos (Romero-Chala, 2020). Sin embargo, apenas se ha estudiado el uso de citas y referencias bibliográficas como disposición formal de estructuras en red con nodos enlazados que permiten lecturas hiperlineales: el lectorado o la audiencia debe interactuar con esta compleja red de relaciones textuales tejida en el interior del trabajo académico y trazar su itinerario lector personal en función de sus intereses o necesidades (Mendoza, 2010). La escritura hipertextual conlleva, por lo tanto, una lectura de textos seleccionados a partir de recursos de información especializada. No obstante, los procesos de búsqueda de datos por parte del alumnado a la hora de componer sus escritos no se fundamentan necesariamente en criterios de calidad y autoridad de las fuentes consultadas. Su grado de confiabilidad cede su posición central al criterio de facilidad de acceso a la información en motores de búsqueda no académicos (Caro-Valverde et al., 2023). Este aspecto confirma la existencia de trabajos del alumnado con estructuras hipertextuales poco sólidas, seguras o fiables que dan forma deficitaria al conocimiento generado, además de

constatar que el entorno digital es el único utilizado durante el proceso de localización de los textos de lectura hiperlineal.

La escritura de un TFG no solo posee un propósito comunicativo o instrumental, sino también de generación y transformación del conocimiento situado. Este potencial epistémico se activa en el momento en que el alumnado planifica, selecciona contenidos, busca información, textualiza su pensamiento y revisa lo escrito. Durante este proceso se promueve el pensamiento crítico y relacional en torno a ideas, conceptos, teorías, creencias..., así como la capacidad de construir juicios argumentados desde el respeto a la pluralidad de tesis y opiniones (Brooks-Gillies et al., 2020; Caro-Valverde et al., 2023) que nutre el campo disciplinar. La experiencia académica promueve en el alumnado el desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas como la de exponer, argumentar, resumir, razonar, debatir, buscar, clasificar y relacionar información, etc. en el seno de un determinado campo del conocimiento (Castelló, 2014; Côrte Vitória, 2018; Carlino, 2013; Sánchez-Upegui, 2016; Bigi et al., 2018). De esta forma, la movilización de los procesos cognitivos y metacognitivos no solo cambia el conocimiento disciplinar (aprendizaje de nuevos conocimientos), sino también desarrolla su competencia discursiva (producción de textos), facilitando su participación social en el ámbito académico (Silva y Limongi, 2022).

Las transformaciones tecnológicas actuales están favoreciendo el surgimiento de nuevas formas de escritura académica (McKenna, 2015). La naturaleza plurivocal, la organización hipertextual (Caro-Valverde et al., 2023), la disposición multimodal (Kress, 2010) e hipermedial, el establecimiento de interacciones comunicativas más horizontales entre los miembros de la comunidad disciplinar y el modelo de acceso abierto de los documentos científicos proyectan los nuevos campos de investigación en alfabetización académica, a la vez que promueven nuevas propuestas de innovación educativa que favorezcan el proceso socialización en lenguaje académico y en la cultura disciplinar.

Objetivos de investigación

Este estudio parte del planteamiento de cuestiones de investigación a las que se intenta buscar respuestas mediante el diseño de un estudio que sea adecuado en sus objetivos y su metodología.

a) Preguntas de investigación

Derivadas de la revisión de antecedentes, las principales preguntas de este estudio son las siguientes:

1. Durante la elaboración de su TFG, ¿conoce y aplica el alumnado de Educación los rasgos del género discurso académico?
2. ¿Cuál es la estructura discursiva predominante en estos trabajos?
3. ¿Cambia en función de la modalidad de TFG elegido?
4. ¿El TFG representa un discurso epistémico real o simplemente una actividad no compleja que reproduce la información leída?
5. ¿Construyen una escritura hipertextual consistente mediante el contraste de fuentes de información fiable y el análisis fundamentado de teorías, posiciones o enfoques aceptados en la comunidad de prácticas?
6. ¿La información seleccionada se recoge principalmente de búsquedas en escenarios virtuales?
7. ¿Hacen un uso responsable y ético de la información manejada?

b) Objetivo general

En coherencia con las preguntas de investigación planteadas, el objetivo general del proyecto es explorar el modelo organizativo de los TFG de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria, haciendo hincapié en la disposición textual que favorece la lectura hiperlineal y la apropiación creativa del conocimiento disciplinar en ámbitos digitales.

c) Objetivos específicos

El propósito general de estudio se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Describir la estructura predominante de los TFG (Pregunta 1).
- OE2. Identificar y examinar las diferentes modalidades de TFG (Pregunta 2).
- OE3. Analizar los tipos de investigación predominantes y su adecuación al género discursivo (Pregunta 3).
- OE4. Examinar el uso de la hipertextualidad en los procesos de construcción del conocimiento (Preguntas 5 y 6).
- OE5. Indagar sobre los procesos de construcción del conocimiento académico en los TFG (Pregunta 5).

2. Diseño y método del estudio

Método

Para la consecución de los objetivos propuestos, se realizó una investigación cuantitativa descriptiva que proporcionaba información sistemática sobre la especificidad de la escritura académica del alumnado sin establecer una manipulación de las condiciones ni buscar conclusiones causales. Se optó por un análisis de documentos (TFG), basado en el procesamiento y cuantificación de los datos, utilizando técnicas estadísticas. La fiabilidad de los datos se obtuvo, por una parte, siguiendo procedimientos de codificación claros y precisos y, por otra, involucrando diferentes codificadores durante el proceso para efectuar una verificación cruzada y evaluar la consistencia entre los resultados obtenidos por los diferentes investigadores. Se establecieron sesiones periódicas entre los codificadores para discutir y solventar dudas de discusión y resolución de dudas entre los codificadores surgidas durante la fase de análisis. Asimismo, el tamaño muestral ha favorecido la obtención de resultados confiables y generalizables, pese a que para su selección no se ha seguido el criterio aleatorio.

Muestra de la población

Sobre un marco de muestreo compuesto por los TFG de estudiantes de las titulaciones universitarias de Educación Infantil y Educación Primaria cuya temática giraba en torno a los tópicos de estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se estableció como corpus muestral 1113 trabajos seleccionados mediante la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia, aplicando el criterio de publicación en acceso abierto, titularidad pública del centro universitario y representatividad de una universidad, por lo menos, de cada comunidad autónoma española. Si bien en la mayoría de ellas se analizaron 53 de estos productos académicos elaborados por el alumnado, en algunas (Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid) se duplicó el número por la riqueza de la información que proporcionaban.

Análisis de datos

Para el tratamiento y análisis de la información obtenida, se utilizó el programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28) que facilitó el proceso sistemático de codificación y categorización de los datos. Se empleó la herramienta de análisis de estadísticos descriptivos con el uso de frecuencias y tablas cruzadas de datos con el apoyo visual de figuras en distintos formatos.

Descripción de variables

La recogida de datos se llevó a cabo teniendo en cuenta las siguientes variables:

1. Género
2. Año académico: 2017-18, 2018-19, 2019-20, 2020-21 y 2021-22.
3. Institución educativa.
4. Estudios: Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria.
5. Temática del TFG: Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), Fomento de la lectura y dinamización bibliotecas escolares, Literatura popular de tradición infantil, Dificultades de aprendizaje lingüístico y/o literario, Disponibilidad léxica en el alumnado, Lenguaje oral, Procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, Literatura española de los siglos XIX y XX.
6. Tipo de investigación:
 - a) Revisión bibliográfica, consistente en una profundización teórica y análisis de la literatura específica sobre un tema socioeducativo referente a la titulación del estudiante.
 - b) Propuesta fundamentada de intervención: presentación de un planteamiento didáctico de aula, centro, etc. relacionado con la temática de la titulación del estudiante.
 - c) Trabajo de investigación: estudio de un caso o tema específico sobre la titulación del estudiante mediante la aplicación de una metodología de investigación que ofrezca unos resultados para ser analizados y discutidos.
7. Investigación exploratoria: sí o no. Se concibe como el estudio de un tema poco investigado por lo que los hallazgos permiten obtener una visión aproximada de dicho objeto.
8. Modalidad de investigación: aquellos trabajos que hayan optado por la modalidad de investigación se analizan si pertenecen a un estudio de corte cualitativo, cuantitativo o mixto, cotejándolo con aquellas otras propuestas no investigativas (práctica y de rastro bibliográfico y otras).
9. TFG con estructura IMRyD. El formato IMRyD es el más utilizado por la mayor parte de las comunidades académicas y las revistas científicas. Se trata de un acrónimo compuesto por las iniciales de los siguientes términos: introducción, método, resultados y discusión. Esta estructura puede aparecer con otros apartados complementarios: AIMRyD con la A de *abstract* (resumen) o AIMRDyC con la C de *conclusions* (conclusiones).
10. Sigüentes variables relacionadas con la estructura de los TFG con respuesta sí o no: resumen, introducción, justificación, marco teórico, objetivos, preguntas de investigación, hipótesis, metodología, análisis de datos, resultados, discusión, conclusiones y bibliografía.
11. Inclusión de la multimodalidad y rasgos de la escritura digital.
12. Calidad de la hipertextualidad, mediante la identificación de citas literales o paráfrasis (o reformulación) suficientemente referenciado o no.

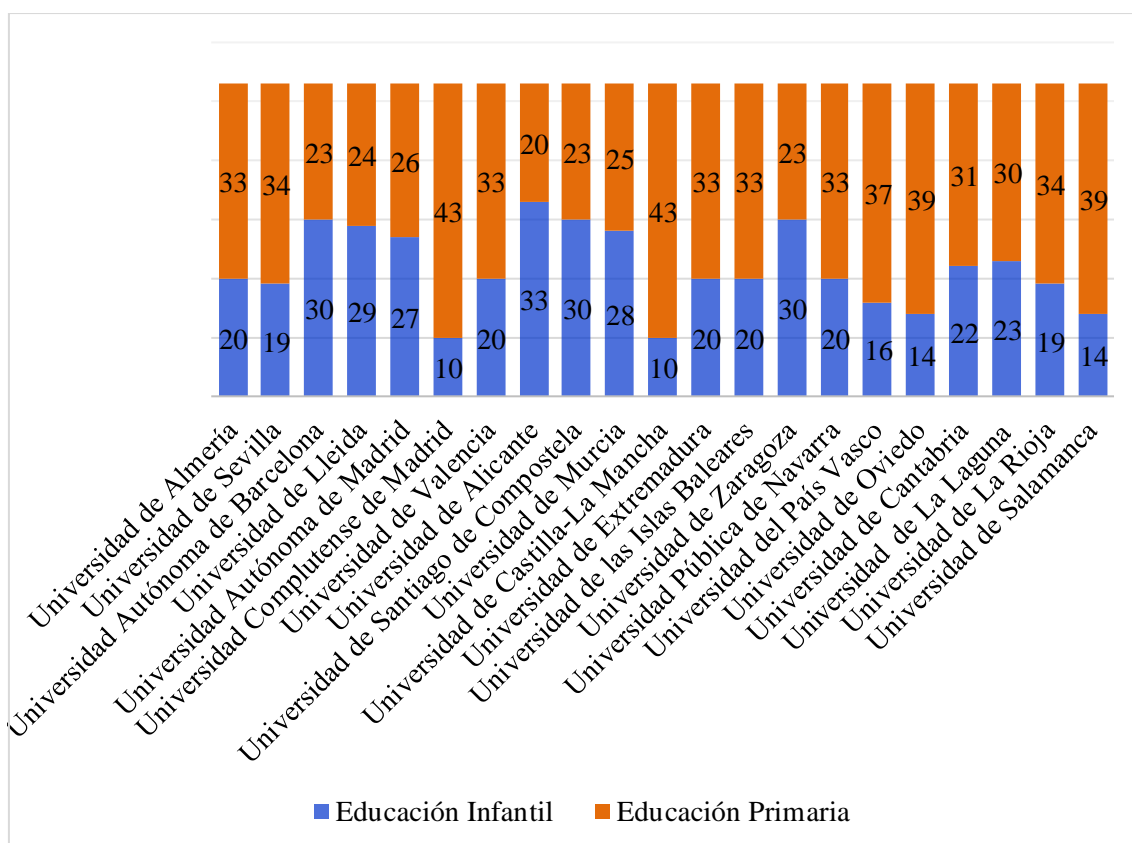
13. Uso de fuentes fiables de información y consulta de bases de datos especializadas.
14. Construcción del conocimiento científico mediante la escritura académica: establecer si predomina la función epistémica (centrada en el conocimiento, los argumentos y los procesos metacognitivos de autorregulación), comunicativa o representativa (centrada en la presentación y descripción de información).

3. Resultados

El análisis de la escritura académica del alumnado se ha realizado de manera proporcional (53 TFG) en 21 universidades públicas del territorio español. Su distribución ha sido determinada por la representatividad de todas las comunidades autónomas y la titulación por la que se presenta el trabajo (Educación Infantil y Educación Primaria) (figura 2). La variable género no ha sido tomada en cuenta debido a la feminización del Grado en Educación Infantil (el 96,7 % de los sujetos son mujeres) y el porcentaje significativamente descompensado entre chicos y chicas en Educación Primaria en el corpus seleccionado (77,2 % mujeres y 22,8 % hombres). En este sentido, cabe señalar que estos datos correspondientes a la muestra analizada son muy similares a la realidad de los centros.

Figura 2

Resultados análisis trabajos académicos por estudios de grado y universidades. Elaboración propia



A pesar de que las posibilidades temáticas de los textos académicos presentados son muy variadas, se observa el predominio de un tópico específico: la LIJ, asociada no solo al conocimiento de un repertorio de textos literarios adecuados a los gustos y necesidades de niños y jóvenes, sino también a su uso como herramienta para trabajar temas transversales en el aula. Íntimamente ligada a esta temática se encuentra la de Fomento de la lectura y dinamización de bibliotecas escolares, relacionados con el desarrollo de recursos para favorecer la construcción de las identidades lectoras del alumnado, así como la elaboración de itinerarios de lectura de progreso (tabla 1 y figura 3). En el ámbito específico de la lengua, el interés se centra en la lengua oral en Educación Infantil y en la disponibilidad léxica en Educación Primaria. Se encuentran, en menor proporción, trabajos de corte filológico sobre el canon literario debido, posiblemente, a que el Departamento donde se defendieron está integrado por docentes de Filología Hispánica y DLL.

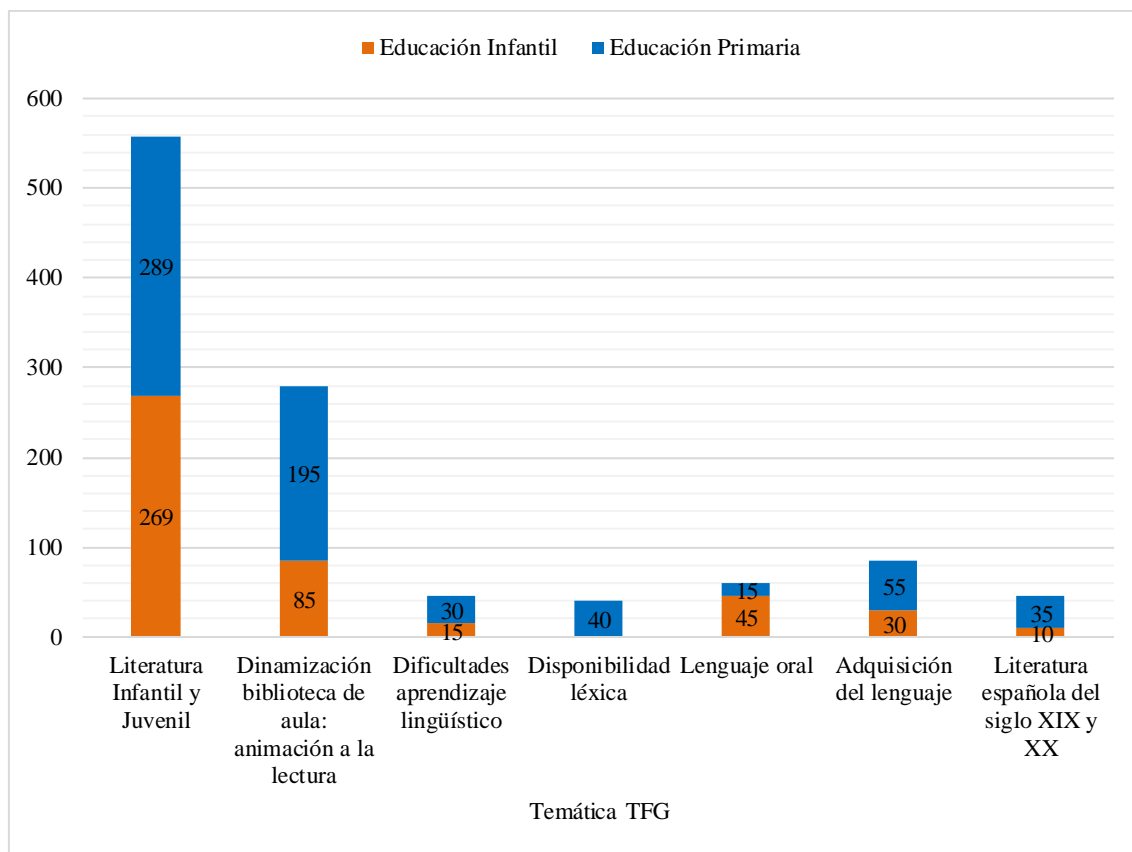
Tabla 1.
Resultados análisis temáticas de TFG y estudios de grado.

		Estudios de grado		Total
		Educación Infantil	Educación Primaria	
Temática	Literatura Infantil y Juvenil	269	289	558
TFG	Dinamización biblioteca de aula: animación a la lectura	85	195	280
	Dificultades aprendizaje lingüístico	15	30	45
	Disponibilidad léxica	0	40	40
	Lenguaje oral	45	15	60
	Adquisición del lenguaje	30	55	85
	Literatura española del siglo XIX y XX	10	35	45
Total		454	659	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico *IBM SPSS* (versión 28).

Figura 1

Resultados análisis temáticas de TFG y estudios de grado. Elaboración propia



Sin lugar a dudas, la modalidad de TFG es uno de los rasgos definitorios de la escritura académica en educación. De las posibilidades existentes, es la propuesta fundamentada de intervención en el aula la más frecuente (763). Se orienta a planificar acciones encaminadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje e innovación educativa en el aula. El diseño, desarrollo y elaboración de una propuesta de investigación es la segunda opción más elegida (275). En ella debe contemplarse la delimitación del tópico de estudio, la revisión de antecedentes, la formulación de los objetivos, las decisiones metodológicas, recogida y análisis de datos, así como conclusiones. La tercera modalidad consiste en una revisión bibliográfica (75). En este sentido, la universidad de Almería y la de Castilla-La Mancha acumulan las cifras más altas en trabajos de investigación: 28 y 33, respectivamente (tabla 2). Con toda probabilidad se debe a que en sus normativas solo se contempla esta modalidad de TFG.

Tabla 2.

Resultados análisis universidades y tipo de investigación de TFG.

	Tipo de investigación			Total
	Revisión bibliográfica	Propuesta fundamentada de intervención	Trabajo de investigación	
Universidad de Almería	0	25	28	53
Universidad de Sevilla	0	39	14	53
Universidad Autónoma Barcelona	5	36	12	53
Universidad de Lleida	8	35	10	53
Universidad Autónoma Madrid	2	36	15	53
Universidad Complutense Madrid	5	33	15	53
Universidad de Valencia	0	52	1	53
Universidad de Alicante	5	38	10	53
Universidad de S. Compostela	5	38	10	53
Universidad de Murcia	5	43	5	53
Universidad de Castilla-La Mancha	0	20	33	53
Universidad de Extremadura	6	40	7	53
Universidad de las Islas Baleares	9	39	5	53
Universidad de Zaragoza	0	38	15	53
Universidad Pública de Navarra	0	45	8	53
Universidad del País Vasco	0	38	15	53
Universidad de Oviedo	5	28	20	53
Universidad de Cantabria	0	33	20	53
Universidad de La Laguna	0	43	10	53
Universidad de La Rioja	10	26	17	53
Universidad de Salamanca	10	38	5	53
Total	75	763	275	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28).

Tanto los estudios de Grado en Infantil como los de Primaria escogen la propuesta fundamentada de intervención (30,01 % E.I. y 38,54 % E.P.), seguido del trabajo de investigación (8,09 % E.I. y 16,62 % E.P.) y la revisión bibliográfica (2,70 % E.I. y 4,04 % E.P.) (tabla 3 y figura 4).

Tabla 3.

Resultados análisis estudios de grado y tipo de investigación del TFG.

	Tipo investigación			Total
	Revisión bibliográfica	Propuesta fundamentada de intervención	Trabajo de investigación	
Educación Infantil	30	334	90	454
Educación Primaria	45	429	185	659
Total	75	763	275	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28).

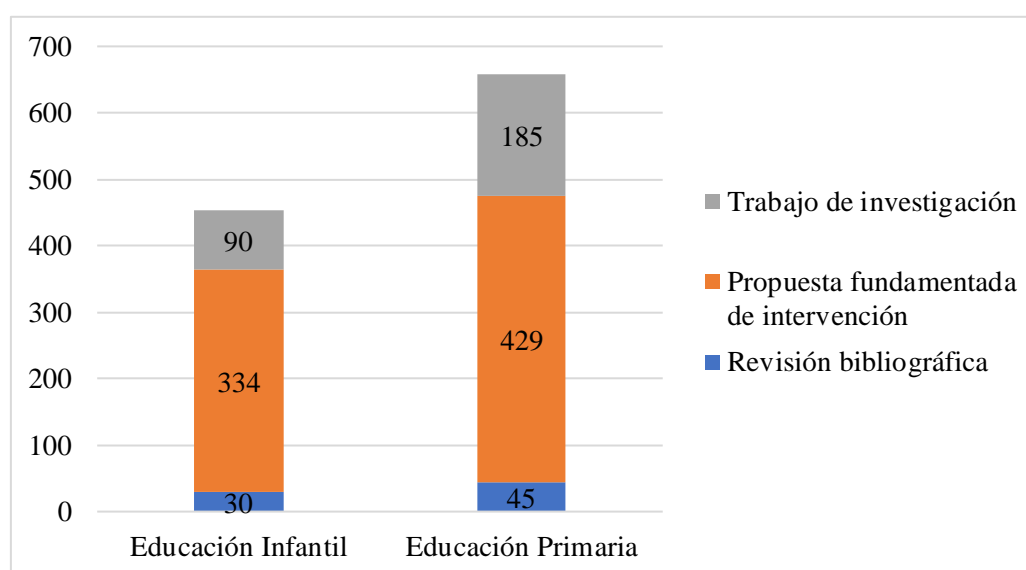
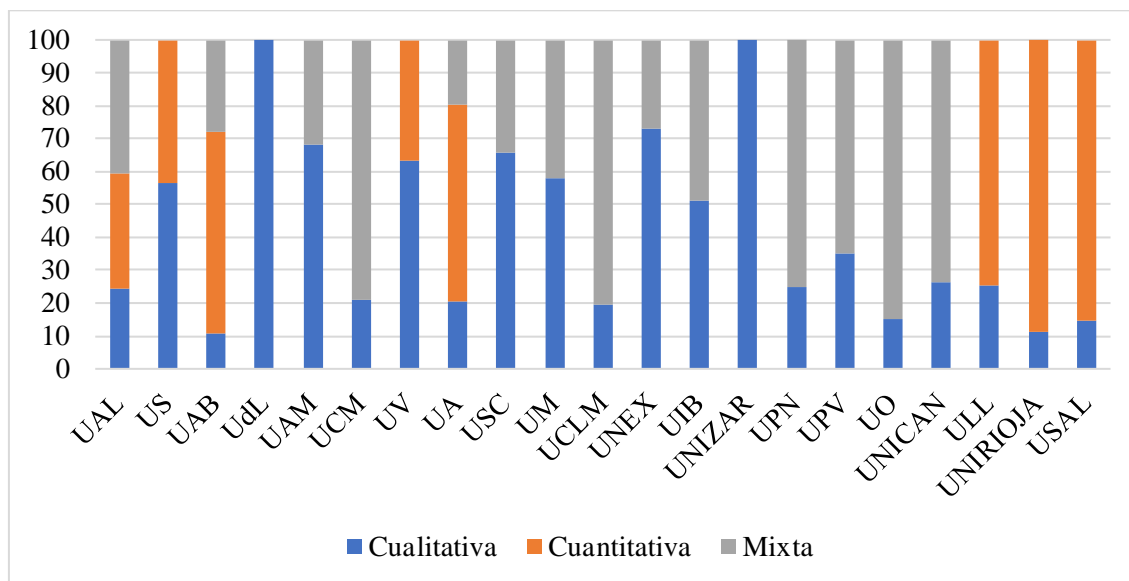


Figura 4. Resultados análisis estudios de grado y tipo de investigación del TFG. Elaboración propia

Con respecto al tipo o modalidad de investigación, se registra un mayor porcentaje de TFG que declaran su adscripción al enfoque cualitativo, tanto interactivo como no interactivo (42,13 %), focalizado hacia la comprensión de los fenómenos socioeducativos desde la perspectiva de los participantes (émica). El 100 % de los TFG seleccionados en la Universidad de Lérida y la de Zaragoza responden a esta modalidad investigativa. También se decantan por el enfoque mixto (34,7 %); el uso de diversos métodos resulta útil y pertinente en los trabajos multidisciplinares donde deben abordarse en profundidad problemas complejos en contextos educativos diversos. El cuantitativo es la modalidad con menos apego por parte del alumnado (23,12 %) (figura 5).

Figura 5

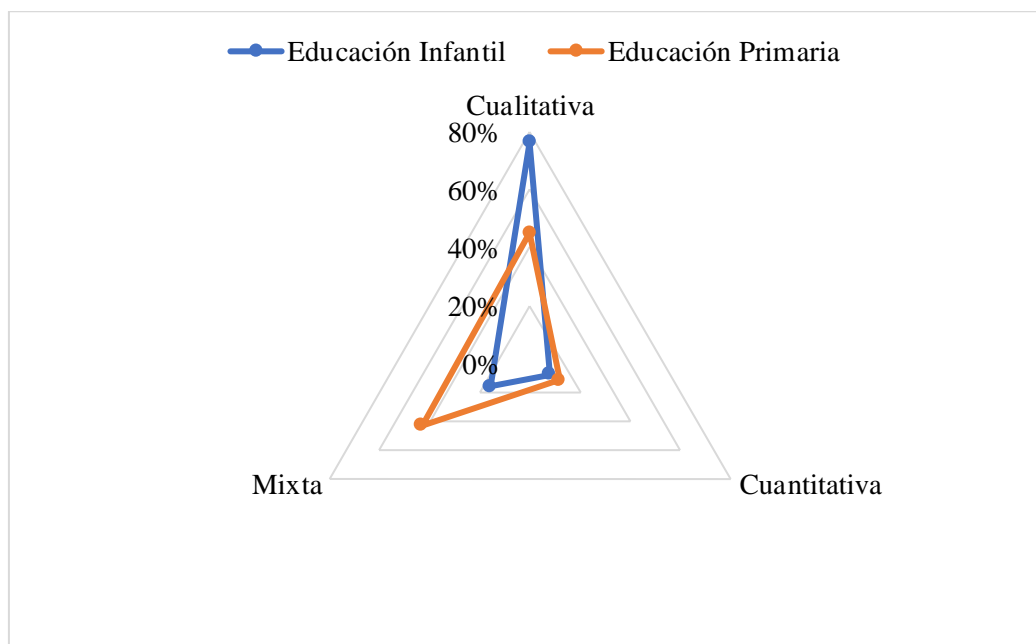
Resultados análisis universidades y modalidad de investigación del TFG. Elaboración propia



En cuanto a su distribución por grados, debe indicarse que en Educación Infantil se registra un mayor porcentaje de estudios de carácter cualitativo (76,31 %), seguidos de las investigaciones mixtas (15,78 %) y cuantitativas (7,89 %). Por su parte, en Educación Primaria, los porcentajes de trabajos cualitativos y mixtos son muy parecidos: 45,1 % y 43,04 % (figura 6).

Figura 6.

Resultados análisis estudios de grado y modalidad de investigación del TFG. Elaboración propia



En el ámbito de la investigación educativa, adquieren un valor relevante los estudios de naturaleza exploratoria. Son aquellos que, al contar con escasa información previa sobre la temática de la investigación, se eligen para establecer la base para trabajos posteriores. No obstante, del corpus muestral analizado solo el 23,4 % se acogen a este tipo de estudios, explicitando que su propósito es familiarizarse con tópicos de investigación poco conocidos (figura 7 y tabla 4).

Figura 7

Resultados análisis distribución universidades y estudios exploratorios. Elaboración propia

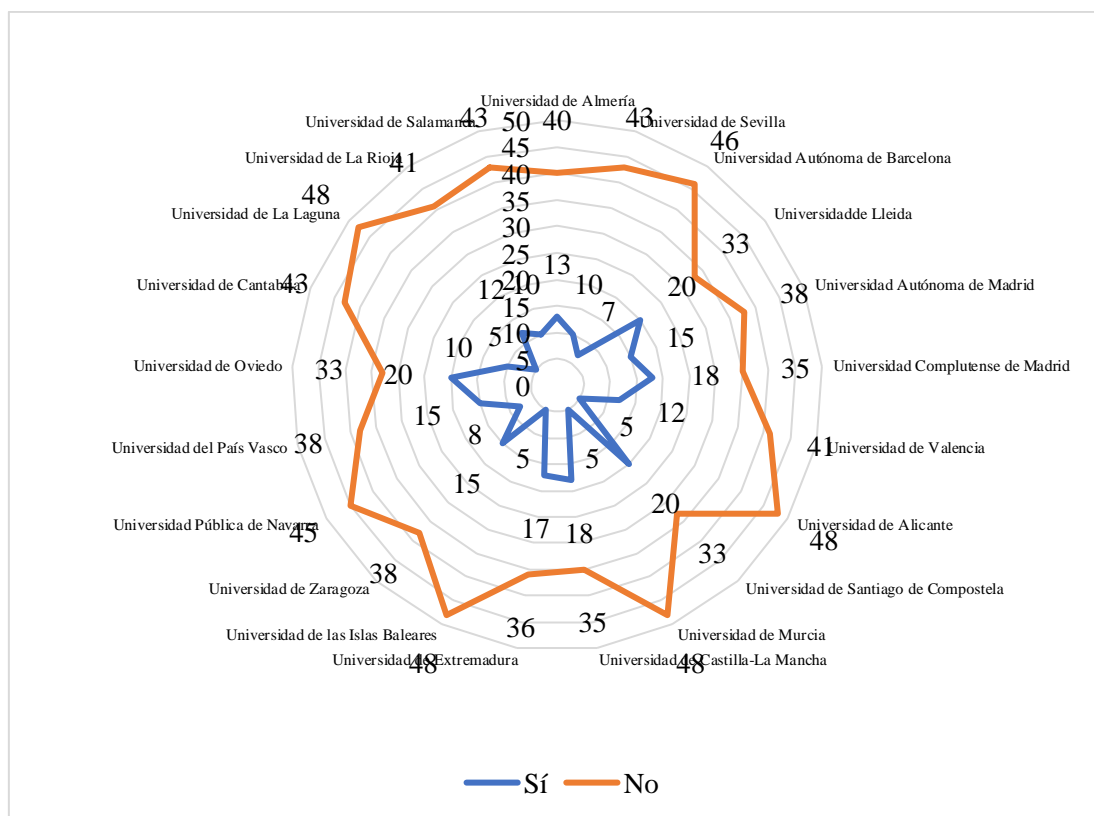


Tabla 4.

Resultados análisis distribución universidades y estudios exploratorios.

Universidades - estudio exploratorio			
	Sí	No	Total
Universidad de Almería	13	40	53
Universidad de Sevilla	10	43	53
Universidad Autónoma de Barcelona	7	46	53
Universidad de Lleida	20	33	53
Universidad Autónoma de Madrid	15	38	53
Universidad Complutense de Madrid	18	35	53
Universidad de Valencia	12	41	53
Universidad de Alicante	5	48	53

Universidad de Santiago de Compostela	20	33	53
Universidad de Murcia	5	48	53
Universidad de Castilla-La Mancha	18	35	53
Universidad de Extremadura	17	36	53
Universidad de las Islas Baleares	5	48	53
Universidad de Zaragoza	15	38	53
Universidad Pública de Navarra	8	45	53
Universidad del País Vasco	15	38	53
Universidad de Oviedo	20	33	53
Universidad de Cantabria	10	43	53
Universidad de La Laguna	5	48	53
Universidad de La Rioja	12	41	53
Universidad de Salamanca	10	43	53
Total	260	853	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28).

El número de TFG de carácter exploratorio en las diferentes titulaciones estudiadas es relativamente bajo: 19,8 % E.I. y 25,8 % E.P (figura 8 y tabla 5).

Figura 8

Resultados análisis estudios de grado y realización estudios exploratorios. Elaboración propia

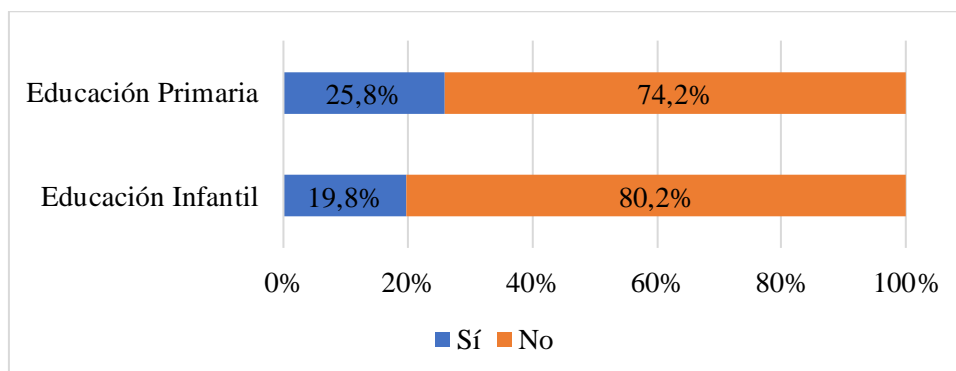


Tabla 5.

Resultados análisis estudios de grado y realización estudios exploratorios.

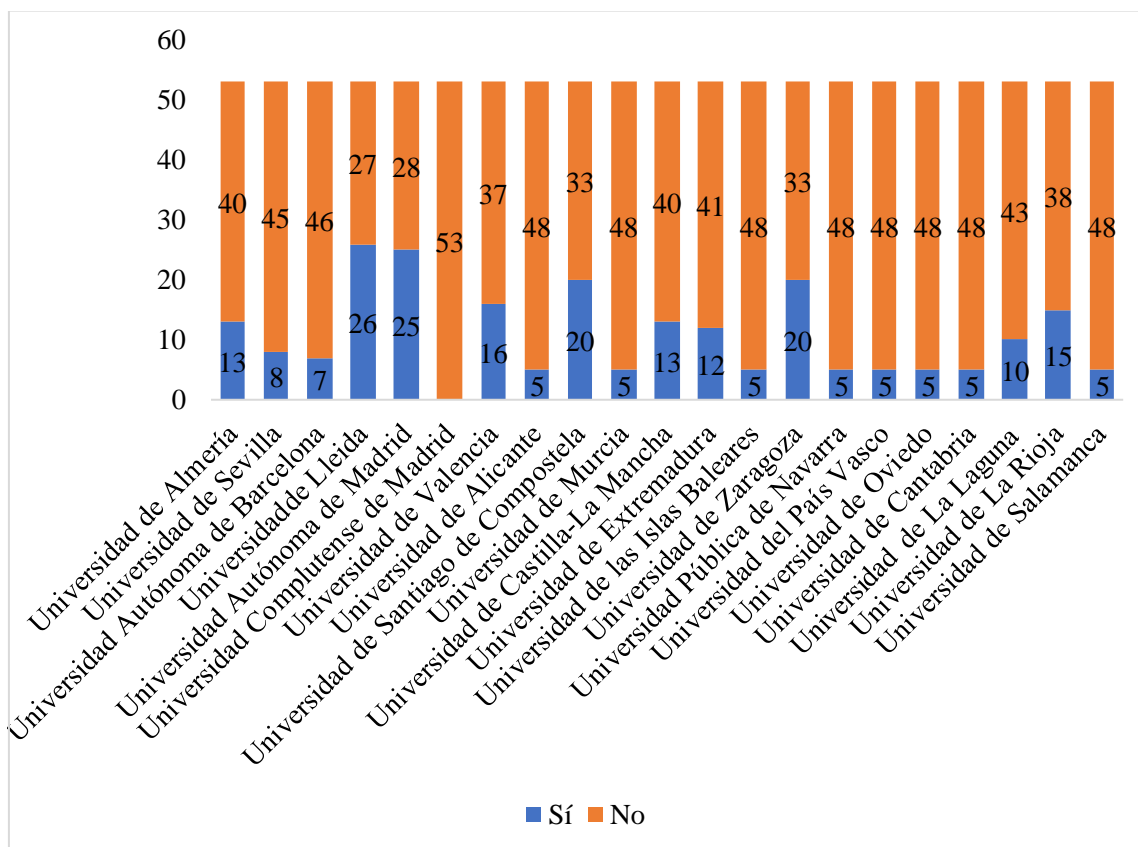
		Investigación exploratoria		Total
		Sí	No	
Estudios de grado	Educación Infantil	90	364	454
	Educación Primaria	170	489	659
Total		260	853	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28).

Por otra parte, se ha asociado el modelo discursivo del TFG con la estructura estandarizada IMRyD, socialmente aceptada por la comunidad académica, por constituir el formato que mejor expresa el proceso de descubrimiento científico y por promover, además, la lectura modular, ya que facilita al lector la localización de la información específica distribuida en cada sección del estudio (Sollaci y Pereira, 2004). A pesar de su uso generalizado a la hora de generar la producción científica, el 79,8 % de los trabajos del corpus muestral de esta investigación no presenta todos los apartados que integran este patrón organizativo. Incluso, hay instituciones, como la Universidad Complutense de Madrid (figura 9), donde ninguno de los TFG analizados lo ofrece. Debe señalarse, por consiguiente, que no existe un acuerdo para homogeneizar la organización discursiva de estos productos académicos.

Figura 9

Resultados análisis universidades y empleo estructura IMRyD en TFG. Elaboración propia



Atendiendo a la titulación, el porcentaje de TFG sin el formato IMRyD es superior en Educación Primaria (84 %) (tabla 6).

Tabla 6.

Resultados análisis estudios de grado y empleo de la estructura IMRyD en los TFG.

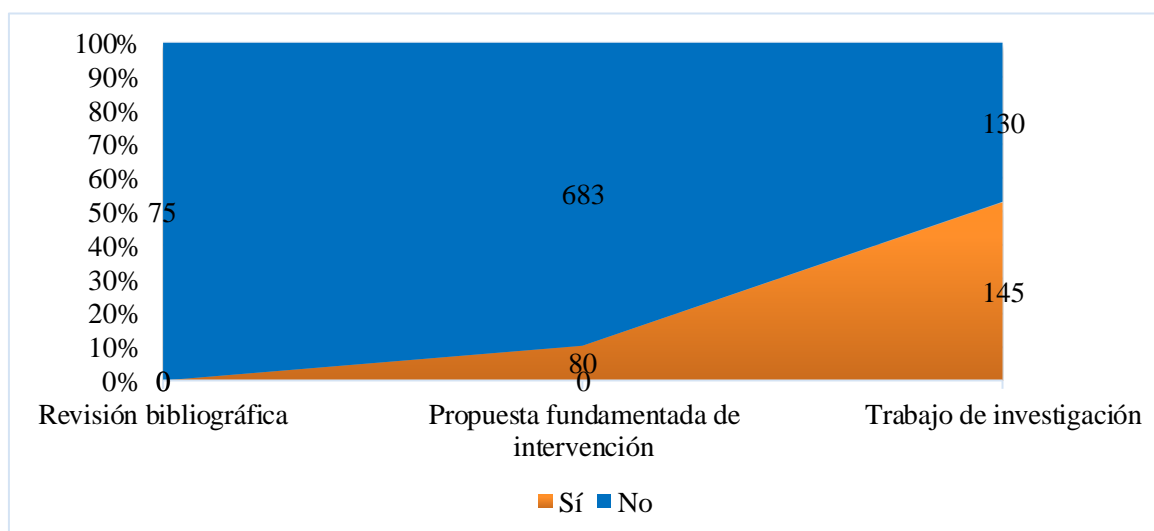
		Estructura IMRyD		
		Sí	No	Total
Estudios de grado	Educación Infantil	120	334	454
	Educación Primaria	105	554	659
Total		225	888	1113

Fuente: Programa de análisis estadístico IBM SPSS (versión 28).

Se observan diferencias también en función de la modalidad del trabajo seleccionada. Sorprende, por ejemplo, que el 7,2 % de la producción académica analizada, que desarrolla una propuesta fundamentada de intervención en el aula, contenga el modelo IMRyD, precisamente por ser un género discursivo que no sigue las fases establecidas en el método científico. Para el caso de los trabajos de revisión bibliográfica, no se encuentra ningún TFG que se organice atendiendo al modelo discursivo del artículo científico. En cambio, de los 275 trabajos de investigación que integran la muestra, el 52,7 % contiene todas las secciones insertas en el formato de estudio (figura 10).

Figura 10

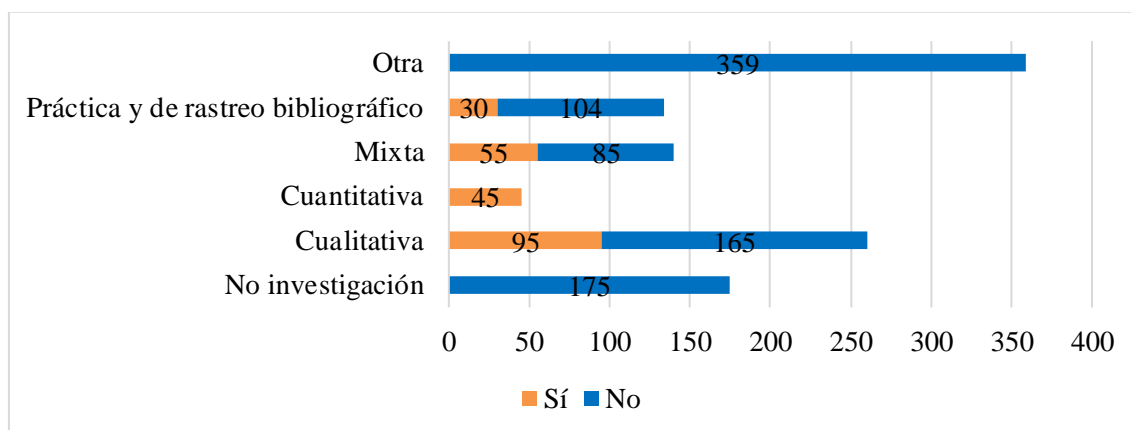
Resultados análisis tipo de investigación y empleo de la estructura IMRyD en los TFG. Elaboración propia



En relación con el tipo de investigación, lo más relevante es que el formato IMRyD se localiza en todos los trabajos diseñados desde un enfoque cuantitativo. En cambio, los cualitativos ni mixtos presentan variaciones o exclusiones de algunas de las secciones estructurales. En algunas propuestas de carácter no investigativo, como es el caso de “Práctica y de rastreo bibliográfico”, se registran TFG con el modelo discursivo analizado (figura 11).

Figura 11

Resultados análisis modalidad de investigación y empleo de la estructura IMRyD en los TFG. Elaboración propia



En cuanto a las secciones del formato (figura 12 y 13), puede indicarse:

1. El resumen, la introducción y el marco teórico están presentes en la práctica totalidad de todos los trabajos. Solo un 5,8 % no incluye la introducción y un 4 % el marco teórico. Este hecho puede justificarse ya que hay TFG que integran la información introductoria en el marco teórico y viceversa. En otras ocasiones, la justificación y objetivos de investigación quedan incorporados directamente al epígrafe destinado a la introducción.
2. Las preguntas de investigación e hipótesis quedan excluidas en un 85 % de los trabajos analizados.
3. El apartado de metodología resulta imprescindible en todos los trabajos de investigación y en casi la totalidad de las propuestas de intervención.
4. El análisis de los datos no se explicita en un volumen importante de propuestas de intervención y en todas las revisiones bibliográficas.
5. La sección de resultados está presente especialmente en los trabajos de investigación.
6. La discusión es otro de los elementos estructurales necesarios en los trabajos de modalidad investigativa, si bien es cierto que en la mayoría de ellos no queda claro en qué consiste ni cómo se redacta. Es relevante, no obstante, que un 36,4 % de ellos no lo incluya, precisamente por desconocer que es el apartado donde se describen, contrastan e interpretan los resultados, datos e información obtenidos durante el estudio.
7. Las conclusiones están integradas en la práctica totalidad de los trabajos, excepto en 55 (4,9 %), que corresponden a propuestas de intervención, donde aparecen formuladas en el apartado de discusión.
8. Las referencias bibliográficas es la sección obligatoria en cualquiera de las modalidades de TFG. Se trata de una sección donde se evalúa la capacidad de localizar y evaluar la información mediante fuentes fiables y autoridad. Sin embargo, como podrá verse más abajo, el alumnado presenta carencias formativas a este respecto.

Figura 12.

Resultados análisis inclusión apartados de la estructura IMRyD en los TFG.
Elaboración propia

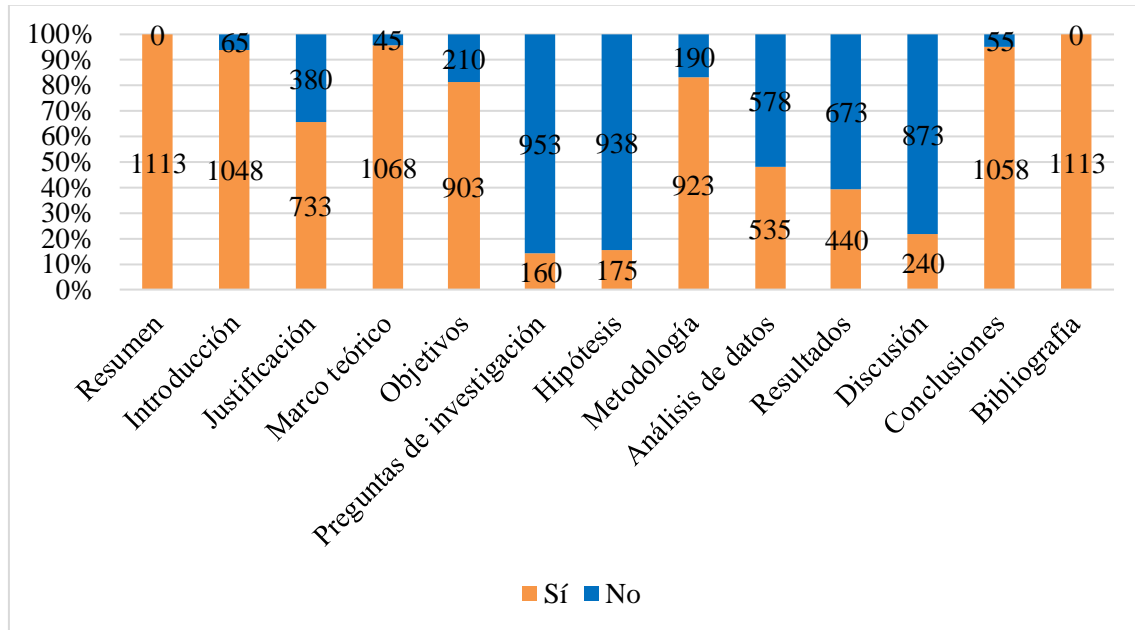
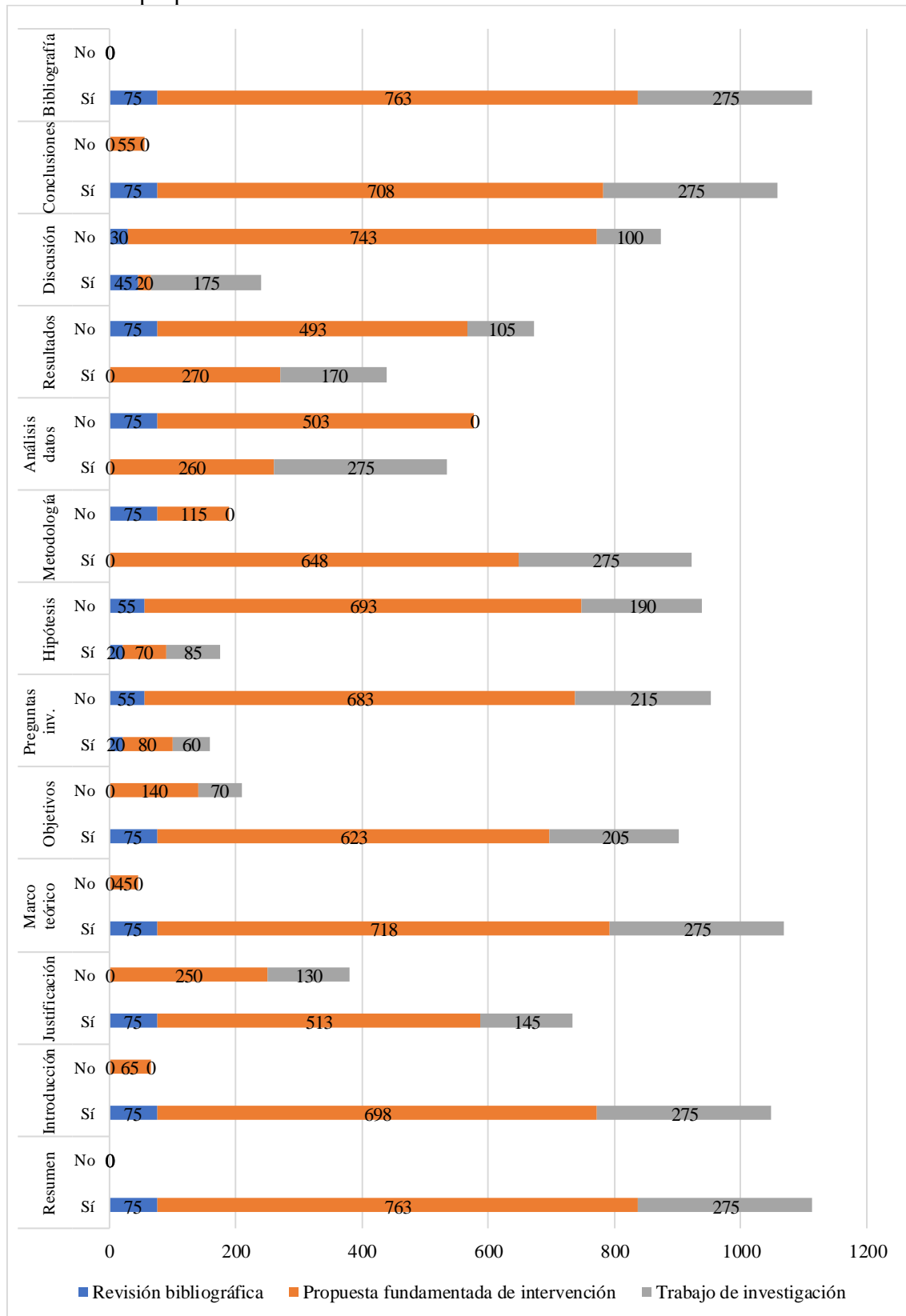


Figura 13.
 Resultados análisis tipo de investigación y empleo de la estructura IMRyD en los TFG.
 Elaboración propia



Asimismo, en la escritura académica del alumnado de educación analizada se detecta un abuso de los recursos hipertextuales (citas textuales cortas y largas, paráfrasis, etc.), especialmente en la modalidad de trabajo investigativa. Incluso es frecuente la inclusión de resúmenes de ideas, opiniones o teorías sin referencia bibliográfica explícita. En lugar de construir un discurso fundamentado desde la adopción de un punto de vista creativo, crítico y respetuoso con la propiedad intelectual, se observa, en general, un producto académico donde la escritura es concebida más como reproducción que como instrumento de generación de conocimiento científico.

En el proceso de revisión bibliográfica relacionada con el tópico de estudio, se observa que el alumnado hace búsquedas generales en internet o referencia los autores recomendados por el profesorado, sin adentrarse necesariamente en bases de datos especializadas en educación: ERIC, Education Database, CSIC (ISOC-Ciencias Sociales y Humanas), GRAÓ e-Premium, ProQuest Central, Scopus, Web of Science, Web o Knowledge (JCR), Dialnet, etc. En este sentido, no se registra un alto nivel de desarrollo de las competencias informacionales que permitan a los estudiantes buscar eficazmente recursos apropiados, así como identificar y evaluar la información relevante.

Se percibe, además, dificultades a la hora de citar y referenciar las obras utilizadas (Romero Chala, 2020). Los errores más comunes tienen que ver, por un lado, con el procedimiento poco riguroso de citación de la fuente (falta de la página de la referencia, inexactitudes en el uso de la normativa recomendada, incorrecciones a la hora de atribuir la autoría de la cita o la fecha de publicación) y, por otro, con la apropiación indebida de las ideas de la fuente por no referenciarla o por una interpretación amplificativa desafortunada o inconsistente del texto. Junto a estas deficiencias, puede añadirse la práctica de copiar y pegar fragmentos textuales electrónicos sin filtro ni control (Españeira-Bellón et al., 2021). Este aspecto contrasta con el hecho de que la mayoría de los TFG publicados en abierto debería haber superado los filtros antiplagio y la lectura crítica de sus tutores (Cebrián, 2020; Cebrián et al., 2016). En cualquier caso, el hallazgo evidencia la falta de interiorización de un código ético y responsable a la hora de utilizar la información y generar el conocimiento.

Por último, debe indicarse que el análisis del corpus muestral evidencia que se hace un uso más explicativo que argumentativo de la escritura académica del alumnado. El propósito final de un TFG (en su modalidad investigativa) no es tanto comunicar los resultados de una investigación realizada como acreditar el desarrollo de las competencias necesarias para la obtención del título de Grado en Educación Infantil o en Educación Primaria. En este sentido, se observa que la mayor parte de los textos seleccionados exponen o hacen comprensible información a una comisión de expertos que lo evaluarán. Apenas se hallan recursos argumentativos sólidos orientados a convencer a la audiencia de la tesis y de la consistencia de sus razonamientos (Caro-Valverde et al., 2021). Este aspecto es más evidente en determinadas secciones del modelo discursivo objeto de estudio. Un examen minucioso del marco teórico inserto en la sección “Introducción” dimensiona esta cuestión. La revisión de antecedentes o la exposición de las teorías o nociones que sustentan y orientan la investigación carece de auténtico debate crítico con las fuentes de consulta. No se detecta una confrontación dialógica de opiniones e interpretaciones, mecanismo discursivo que vehicula la construcción y transformación del conocimiento en cualquier disciplina. La función epistémica de la escritura pierde relevancia en favor de la comunicativa y representativa.

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este estudio sugieren que la presencia del modelo IMRyD no está completamente interiorizado en los procesos de escritura académica del alumnado de educación. Este dato no respalda la idea de que esta organización discursiva es ampliamente reconocida y aceptada en el ecosistema de la comunicación científica como una estructura estándar en la exposición de investigaciones en diversos campos académicos. No obstante, los resultados de este estudio son consistentes con estudios previos (Codina, 2022; Sollaci y Pereira, 2004; Wu, 2011) que han señalado la conveniencia de una formación sistemática que posibilite su uso generalizado, ya que representa un modelo discursivo claro, estructurado y homogéneo para la presentación de trabajos científicos especializados.

Asimismo, el desapego al formato conlleva implicaciones teóricas y prácticas significativas. Desde una perspectiva didáctica, los hallazgos refuerzan la idea de una implicación institucional y del profesorado en la alfabetización académica orientada, en parte, a los géneros discursivos situados. La interiorización del modelo discursivo genera potencial epistémico, ya que proporciona una organización de las partes coherente y lógica de una investigación y facilita la comprensión y la divulgación de los resultados. Esta conclusión se alinea con las aportadas por Venegas et al. (2016) y Auris-Villegas et al. (2023), para quienes el uso sistemático del formato IMRyD puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad de los trabajos presentados, ya que favorece una escritura académica con una distribución clara y ordenada de los contenidos y de la información obtenida, además de facilitar la evaluación y la retroalimentación constructiva por parte de la audiencia, del director del TFG y del evaluador final del producto presentado. En definitiva, el uso del modelo IMRyD fomenta la coherencia y la comparabilidad entre los trabajos académicos, aspecto esencial para el avance del conocimiento y la construcción de teorías.

Apenas se ha registrado el formato general IMRyD en la escritura académica seleccionada. En cambio, son numerosos los trabajos que contienen variaciones de la estructura estandarizada: una sección adicional (AIMRaD o AIMRDaC) o el formato inserto o anidado en una estructura más compleja. Este dato concuerda con las conclusiones obtenidas por Moskovitz et al. (2023) en su estudio en torno a las disciplinas STEM: el IMRyD es la estructura común, pero no universal, de la producción científica actual. Además, en el estudio se manifiesta que la tendencia a registrar modificaciones en el modelo organizativo se asocia especialmente a trabajos de ciencias sociales. Si bien no ha sido objeto de esta investigación, se detecta una comprensión desigual o heterogénea de cuál debe ser la extensión y qué aspectos han de tratarse en cada sección del formato. Desde esta perspectiva, se necesita una mayor atención formativa mediante talleres de escritura académica, tutorías personalizadas, diversificación de las prácticas docentes y la diversidad de materiales o recursos didácticos que favorezcan una visión en conjunto de las posibilidades reales de escritura en la comunidad disciplinar.

La organización retórico-discursiva prototípica del TFG se asocia necesariamente con la modalidad de investigación educativa, tanto en los trabajos cualitativos (la mayoritaria) como cuantitativos y mixtos. Sin embargo, el resto de variedades (proyecto de intervención docente, análisis y evaluación de experiencias didácticas y revisiones teóricas o conceptuales) mantiene también el modelo estructural, aunque con mayor número de variantes o cambios. De hecho, es la propuesta fundamentada de intervención en el aula la opción más elegida para desarrollar el TFG, ya que permite relacionar el

trabajo con lo aprendido durante las prácticas externas y adquirir el conocimiento práctico, reflexionar acerca de la participación en la actividad escolar y en las propuestas de mejora en los diferentes ámbitos de actuación docente. Este resultado está en línea con investigaciones previas que han destacado esta preferencia (Bigi et al., 2018). En términos generales, el alumnado que se decanta por revisiones bibliográficas o propuestas fundamentadas de intervención se amoldan a la siguiente organización: introducción, marco teórico, desarrollo del trabajo, conclusiones y bibliografía, tal y como aparece en la mayoría de las normativas de las universidades. Este hallazgo está en concordancia con los resultados obtenidos por Sánchez-Upegui (2016) y Moreno-Mosquera (2019).

Del corpus muestral no se ha hallado propuestas que incluyan rasgos característicos de las prácticas académicas digitales: escritura hipertextual y colaborativa, texturas multimodales, mayor interacción, etc. Quizá se deba a las exigencias de una comunidad discursiva aún apegada a modelos tradicionales o la presentación física del trabajo en formato papel. No obstante, se ha comprobado que el proceso de búsqueda, análisis y evaluación de la información para la construcción del conocimiento se realiza prácticamente en entornos discursivos mediados por la tecnología. La localización de las fuentes de información se canaliza a través de los motores de búsqueda digitales, si bien es cierto que el alumnado apenas hace uso de las bases de datos especializadas. Tampoco trazan itinerarios de lectura hipertextual muy complejos, necesarios para enriquecer su TFG. Este hallazgo se alinea con los resultados obtenidos en Caro-Valverde et al. (2023). A tenor de las diferencias entre las citas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales, se limitan, en general, a explorar en Internet dos o tres trabajos para satisfacer las necesidades de elaboración de su marco teórico o revisión de antecedentes. Las investigaciones seleccionadas nutren el trabajo discente de citas de otros autores. Desde esta perspectiva, la escritura hipertextual resultante se presenta poco fundamentada y pobre en enlaces y nodos consultables. No se registra, por lo tanto, una relación consistentemente dialógica, crítica y autónoma respecto de los saberes y valores promovidos desde la comunidad de prácticas en la que se sitúa.

Por otra parte, se aprecia un apego por temáticas vinculadas principalmente a: a) la LIJ como fuente de placer y como herramienta para el tratamiento de temas transversales; b) el fomento de la lectura y animación a la escritura; c) el desarrollo de habilidades comunicativas orales o d) la gestión de situaciones de aprendizaje lingüístico en contextos multilingües y pluriculturales. Esta elección temática condiciona, en gran medida, la modalidad de trabajo.

Independientemente de su conocimiento y uso del formato IMRyD, se detecta una confusión en relación con los aspectos formales y estructurales del género discursivo TFG circunscrito al ámbito de la educación. El hallazgo se alinea con los resultados obtenidos por Núñez y Errázuriz (2020). Estas deficiencias en el desarrollo de la competencia genérica del alumnado pueden paliarse no solo con el incremento de tareas docentes orientadas al fortalecimiento de los códigos que regulan el TFG, sino también con el compromiso institucional de implementar en los planes de estudio una formación escritora a través del currículo o cursos específicos enfocados a la especificidad de cada disciplina. La oferta real en los grados del estado español es escasa e insuficiente: la Universitat de Vic presenta en las titulaciones de maestro/a una asignatura de formación básica de primer curso, “Técnicas de Expresión y Comunicación”, orientada a introducir al alumnado en los géneros discursivos académicos y profesionales. Es cierto, no obstante, que la mayoría de las universidades tienen páginas webs de apoyo a la elaboración del TFG. Puede citarse entre otras, la de la Universidad de Almería,

(<https://www.ual.es/universidad/serviciosgenerales/biblioteca/formacion/taller-virtual-tfg-tfm>), la de Alicante (<https://ua-es.libguides.com/apoyoTFG>) o la de Valencia (https://www.uv.es/webpsico/TFG/comunes/Gu%C3%ADa_accesible_de_recursos_%C3%BAtiles_para_realizar_el_Trabajo_de_Fin_de_Grado_y_el_Trabajo_de_Fin_de_M%C3%A1ster.pdf).

En cuanto a la hipertextualidad, el análisis de los datos obtenidos en la investigación indica que existe un uso excesivo de citas textuales literales. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos por Beke (2008) y Romero Chala (2020) para quienes la cita integrada en el discurso académico es la forma preferida en el ámbito de las Ciencias Sociales, debido posiblemente a la necesidad de construir un juicio argumentado basado en criterios de autoridad. En este sentido, de acuerdo con Reyes (2003), la reproducción literal de los enunciados supone para el alumnado una fuente de datos probados e incuestionables. La exploración analítica del corpus muestral evidencia el manejo limitado de fuentes fiables y el desconocimiento de bases de datos especializadas a la hora de las búsquedas de información. El uso generalizado de motores de búsqueda de internet posibilita que copien fragmentos de textos electrónicos sin mencionar su autoría (Espiñeira-Bellón et al. (2020). En este sentido, aunque tienen instrucciones precisas sobre cómo evitar el plagio, se hace necesaria una formación en competencia informacional que no solo esté centrada en la veracidad de la información, sino también en el desarrollo de un código ético responsable sobre la propiedad intelectual. De acuerdo con Gómez-Espinosa et al. (2021), una forma de disminuir la práctica académica del plagio es plantear la realización de tareas de aprendizaje orientadas, por un lado, a impulsar la creatividad y la expresión de las ideas propias y, por otro, a buscar información en dispositivos electrónicos, no como un fin en sí mismo, sino como parte de un proceso más complejo de interpretación y resolución de problemas de la vida cotidiana y académica (García-Roca y Amo, 2023).

Aunque no pueda hacerse una correlación directa, cabría preguntarse si estas características de los TFG son similares a las localizables en la producción académica del área (artículos, monografías, reseñas...) donde en unos se aprecia una formación filológica de corte tradicional y en otros un conocimiento profundo de las estrategias de investigación en ciencias sociales. A este respecto, podría plantearse como línea de trabajo futura el grado de influencia de los tutores a la hora de concretar la dimensión estructural y de contenido de los trabajos.

Las escasas habilidades investigativas observables en los trabajos analizados apuntan a una formación universitaria insuficiente. Si bien es cierto que en la normativa educativa vigente se explicita la competencia vinculada al conocimiento y aplicación de metodologías y técnicas básicas de investigación educativa en la formación inicial del profesorado, su grado de desarrollo es poco relevante. La escritura académica a través del currículo debe integrar, entre otros aspectos, los contenidos disciplinares, los métodos de análisis y estudio de su ámbito científico, así como las prácticas letradas situadas en el seno de la comunidad discursiva. Desde esta perspectiva, el diseño de proyectos de innovación en torno a alfabetización académica ha de contener:

- a. Un enfoque centrado en la lectura y escritura para aprender los contenidos de las asignaturas.
- b. Actividades de aprendizaje relevante que involucren al alumnado en todas las prácticas discursivas de la disciplina.

- c. Un mayor grado de compromiso, implicación y acompañamiento del tutor experto durante los procesos de escritura epistémica del alumnado, favoreciendo la retroalimentación bidireccional constante.
- d. El uso de los géneros discursivos académicos en diferentes contextos y con diversos propósitos, incluyendo las posibilidades formativas de las prácticas letradas virtuales.
- e. Propuestas formativas orientadas al desarrollo de la competencia informacional y digital, donde se haga hincapié en los procesos de localización, análisis y evaluación de la información, en la fiabilidad de las fuentes de consulta y en el desarrollo de un código ético sobre el tratamiento de la información.

Limitaciones

Al haber seleccionado únicamente las temáticas relacionadas con la DLL, no se ha podido analizar la existencia de la variabilidad en la adhesión al formato IMRyD entre diferentes áreas de estudio. Este aspecto podría haber ayudado a determinar si la adopción de la estructura está condicionada por las convenciones específicas de cada disciplina o por las exigencias de cada parcela del conocimiento. Hubiese sido interesante cotejar los resultados con otras investigaciones similares centradas en otras ramas de conocimiento (e incluso en otros países), en especial con aquellas titulaciones que ya antes del Proceso de Bolonia tenían en sus planes de estudio la realización de trabajos de final de carrera. Por otra parte, la muestra específica de TFG se basó en uno o dos instituciones de educación superior de cada comunidad autónoma por lo que pueden no ser generalizables los resultados a todo el territorio ni pueden establecer un análisis comparativo entre comunidades en el uso del modelo retórico-discursivo. Además, el análisis del contenido cuantitativo no ha podido centrarse en la calidad o la efectividad de su implementación en términos de contenido y rigor metodológico. Para ello, podrían haberse explorado enfoques mixtos que combinaran métodos cualitativos y cuantitativos con el fin de tener una comprensión más holística del fenómeno y el impacto del formato en la calidad de los trabajos académicos.

Finalmente, la selección del corpus de análisis se ha realizado a partir de los repositorios en abierto de las diferentes universidades españolas. Su inclusión en estos espacios en línea podría deberse a que han recibido una buena calificación durante el proceso de evaluación por parte de la comisión docente constituida. Este dato podría influir de manera significativa en el análisis realizado, frente a la totalidad de los trabajos realizados en el territorio nacional durante el periodo temporal determinado.

Sugerencias para investigaciones futuras

Se proponen varias direcciones para estudios futuros en este campo. Sería valioso realizar un análisis cualitativo más detallado de los trabajos académicos para comprender mejor cómo se implementa el formato IMRyD en términos de contenido y calidad de las secciones específicas. Además, se podrían explorar los factores que influyen en la adhesión al formato IMRyD, como el tipo de formación académica recibida (a través del currículo, cursos específicos, prácticas letradas fuera del ámbito académico, etc.), así como la orientación y apoyo proporcionados durante el proceso de escritura de los TFG. Otra línea de investigación prioritaria sería la exploración del sistema de creencias del

profesorado y del alumnado en torno a la escritura académica y del potencial epistémico de los géneros discursivos situados.

Podría plantearse, asimismo, como estudio necesario la revisión sistemática de las citas bibliográficas utilizadas con el fin de explorar cuáles son las publicaciones más citadas en los TFG. De esta forma, podría conocerse los referentes en la formación inicial del futuro profesorado de las primeras etapas educativas.

Presentación del artículo: 21 de junio de 2023

Fecha de aprobación: 5 de octubre de 2023

Fecha de publicación: 30 de enero de 2024

Amo Sánchez-Fortún, J. M. y Domínguez-Oller, J. C. (2024). Análisis sistémico de la alfabetización discursiva en trabajos académicos de fin de grado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 24(77). <http://dx.doi.org/10.6018/red.574881>

Declaración de los autores sobre el uso de LLM

Este artículo no ha utilizado textos provenientes de un LLM (ChatGPT u otros) para su redacción.

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera” / ayuda PGC2018-101457-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

Referencias bibliográficas

- Abdullah, F. (2018). Moves within the literature reviews and discussion sections of international postgraduate theses and dissertation on ELT and applied linguistics. *EEAL Journal (English Education and Applied Linguistics Journal)*, 1(2), 174-183. <https://doi.org/10.31980/eealjournal.v1i2.373>
- Akçali, E., Williams, J., Burrell, R., Aguila, A. y Buraglia, M. (2023). In Their Own Words: Student Perceptions of Technical Poetry Writing in Discipline-Specific Undergraduate Engineering Courses: Opportunities and Challenges. *INFORMS Transactions on Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1287/ited.2023.0284>
- Amo, J. M. de (2021). *La alfabetización académica: Cómo escribir un trabajo fin de estudios*. Wolters Kluwer. <https://tienda.wolterskluwer.es/p/la-alfabetizacion-academica>
- Auris-Villegas, D., Colquepisco, N. T., Cuba, S., Saavedra, P. y Vilca, M. (2023). Pautas para la elaboración de un artículo científico modelo IMRyD. *Revista Innova Educación*, 5(1), 59-76. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.004>

- Bahadofar, R. y Gholami, J. (2019). Types and functions of citations in master's theses across disciplines and languages. *Discourse and Interaction*, 10(2), 27-45. <https://doi.org/10.5817/DI2017-2-27>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge. <https://www.routledge.com/Local-Literacies-Reading-and-Writing-in-One-Community/Barton-Hamilton/p/book/9780415691741>
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text*. Erlbaum Associates. <https://www.routledge.com/Handbook-of-Research-on-Writing-History-Society-School-Individual-Text/Bazerman/p/book/9780805848700>
- Bazerman, C. (2023). Reproduction, Critique, Expression, and Cooperation: The writer's dance in an intertextual world. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 75(23). <http://dx.doi.org/10.6018/red.543471>
- Bazerman, C., Little, J., Lisa, B., Chavkin, L., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba. <http://hdl.handle.net/11086/4030>
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/5161
- Bigi, E., García-Romero, M. y Chacón, E. (2018). Una mirada a las concepciones docentes respecto a las tareas de escritura en la Universidad. *Akados*, 20(1 y 2), 163-185. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/15839
- Bigi, E., García-Romero, M. y Chacón, E. (2019). ¿Qué textos académicos escriben los estudiantes universitarios de Educación? *Zona Proxima*, 31, 26-55. <https://doi.org/10.14482/zp.31.378.2>
- Brooks-Gillies, M., Garcia, E G., Kim, S. H., Manthey, K. y Smith, T. G. (Eds.) (2020). *Graduate writing across the disciplines: Identifying, teaching, and supporting*. University Press of Colorado. <https://wac.colostate.edu/books/atd/graduate/>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003
- Caro-Valverde, M. T., Amo, J. M. de y Domínguez-Oller, J. C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Front. Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749426>
- Caro-Valverde, M. T., Amo, J. M. de y Landow, G. P. (2023). La educación del *wreader* en *The Victorian Web*: lecturas dinámicas, comentarios argumentativos, curaduría infinita. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 23(73). <http://dx.doi.org/10.6018/red.544801>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta. Contenidos Estudiantiles Mexicanos. https://www.upf.edu/es/web/daniel_cassany/practicas-letradas-contemporaneas
- Cassany, D. (2010). Leer y escribir al margen de la ley. En *Actas y Memoria del CILELIJ (1º Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil)* (pp. 497-514). Fundación SM.

- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- Castelló, M., Iñesta, A. y Corcelles, M. (2013). Ph.D. students' transitions between academic and scientific writing identity: Learning to write a research article. *Research in the Teaching of English*, 47, 442-478. <https://www.jstor.org/stable/24397847>
- Castelló, M., Mateos, M. M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(2), 569-590. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547003>
- Chacón-Chacón, A. y Chapetón, C. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas. *Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Comunicación y Lenguaje. Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Cebrián, V. (2020). Estudio sobre el plagio en las Facultades de Educación (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo.
- Cebrián, V., Raposo, M. y Sarmiento, J. A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas?: el plagio en las titulaciones de educación. *Revista de educación*.
- Codina, L. (2022). The IMRaD model of scientific articles: what is and how can be applied in the humanities and social sciences? *Hipertext.net*, 24, 1-8. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i24.01>
- Côrte Vitória, M. I. (2018). *La escritura académica en la formación universitaria*. Ediciones Narcea. <https://narceaediciones.es/es/universitaria/1254-la-escritura-academica-9788427724815.html>
- Cotos, E., Huffman, S. y Link, S. (2017). A move/step model for methods sections: Demonstrating rigour and credibility. *English for Specific Purposes*, (46), 90-106. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.01.001>
- Curry, M. J. y Lillis, T. (2005). Issues in Academic Writing in Higher Education. En C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. Lillis y J. Swann (Eds.), *Teaching Academic Writing* (pp. 1-19). Routledge.
- Daros, W R. (2002) ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, 14(1), 73-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25914108>
- Day, T. (2023). *Success in Academic Writing*. Bloomsbury Publishing. <https://www.bloomsbury.com/uk/success-in-academic-writing-9781350352858/>
- Dobrynina, O. (2019). Academic Writing for Research Publication Purposes. *Nepreryvnoe obrazovanie*, 1(25), <https://doi.org/10.15393/j5.art.2019.4485>
- El-Dakhs, D. A. S. (2018). Comparative Genre Analysis of Research Article Abstracts in More and Less Prestigious Journals: Linguistics Journals in Focus. *Research in Language*, 16(1), 47-63. <https://doi.org/10.2478/rela-2018-0002>
- Espiñeira-Bellón, E., Muñoz-Cantero, J., Gerpe-Pérez, E. y Castro-Pais, M. (2021). Cyber-plagiarism as digital support for the submission of academic writing. *Comunicar*, 68, 119-128. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-10>
- Gallud-Jardiel, E. (2015). *Manual práctico para escribir una tesis*. Verbum.
- García-Roca, A., y Amo, J. M. (2023). Media and Information Literacy in a context of misinformation. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

- Gómez-Espinosa, M, Francisco, V. y Moreno-Ger, P. (2021). El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior. *Comunicar*, 48, 39-48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-04>
- González, C. e Ibáñez, R. (2017). Leer y escribir en contextos académicos. En C. González y R. Ibáñez (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 29-52). Ediciones Universitarias de Valparaíso. http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACION-disciplinar.pdf
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46, 53-70. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>
- Hyland, K. (2014). *Disciplinary Discourses: social interactions in academic writing*. Michigan Classics Edition.
- Jarpa, M. y Satt, J. (2017). Géneros académicos en la formación inicial docente: la variación disciplinar y las tareas de lectura y escritura. En C. González y R. Ibáñez (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 43-63). Ediciones Universitarias de Valparaíso. http://www.euv.cl/archivos_pdf/ALFABETIZACIONdisciplinar.pdf
- Kaldor, S. y Rochecouste, J. (2002). General academic writing and discipline specific academic writing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25(2), 29-47. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.124056>
- Kennedy, M. L. y Kennedy, W. J. (2011). *Writing in the Disciplines: A Reader and Rhetoric Academic for Writers* (7th Edition). Pearson. <https://www.pearson.ch/HigherEducation/EnglishComposition/FreshmanComposition/EAN/9780205726622/Writing-in-the-Disciplines>
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kwan, B. S. (2006). The schematic structure of literature reviews in doctoral theses of applied linguistics. *English for Specific Purposes*, 25(1), 30-55.
- Lea, M. y Street, B. (2006). The «academic literacies» model: Theory and applications. *Theory into Practice*, 45(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T., Harrington, K., Lea, M. R. y Mitchell, S. (Eds.) (2015). *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice*. The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Lillis, T.M. (2011). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Routledge.
- Lluch, G. y Nicolás, M. (2023). #ESCRITURA_ACADÉMICA_I_Procesos- Planifica. *Documenta. Redacta. Cita. Revisa*. COedCO.
- Mateos, M. y Solé, I. (2012). Undergraduate Students' Conceptions and Beliefs about Academic Writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University Writing. Selves and Texts Academic Societies* (pp. 53-67). Emerald.
- McKenna, C. (2015). Digital Writing as Transformative: Instantiating Academic Literacies in Theory and Practice. En T. Lillis et al. (Eds.), *Working With Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (pp. 317-326). The WAC Clearinghouse/Parlor Press.
- Mendoza, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza y C. Romea (Coords.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Horsori.

- Morales, O. A., Perdomo, B., Cassany, D. e Izarra, E (2020). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25 (2), 373-393. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a06>
- Moreno-Mosquera, E. (2019). Lectura académica en la formación universitaria: tendencias en investigación. *Lenguaje*, 47(1), 91-119. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i1.7180>
- Moskovitz, C., Harmon, B. y Saha, S. (2023). The Structure of Scientific Writing: An Empirical Analysis of Recent Research Articles in STEM. *Journal of Technical Writing and Communication*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00472816231171851>
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2019/11/9789876303910-completo.pdf>
- Navarro, F. (Coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Sol de Noche.
- Núñez, J. A. y Errázuriz, C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Núñez, J. y Moreno, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*, 26, 44-60. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10212>
- Olaz, A. J. (2017). *Cómo escribir y defender una tesis en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-38). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289). Academia Chilena de la Lengua / Ariel.
- Pavez, P. y Galdames-Fernandois, A. (2022). Pedagogía basada en el género discursivo en la escritura de trabajos finales de grado en la formación de intérpretes. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción*, 15(2), 315-344. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n2a04>
- Petrova, E. Yu. (2018). Teaching Academic Writing: Challenges and Solutions. *Nauchnye vedomosti BelGu*, 37(1), 114-123. <https://doi.org/10.18413/2075-4574-2018-37-1-131-141>
- Ramírez, F. (2016). Enseñanza de la lectura y la escritura en comunidades académicas universitarias. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 18, 59-81. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/6>
- Ramírez, J. (2011). *Cómo diseñar una investigación académica*. Montes de María Editores.
- Rand, J. (2016). Researching undergraduate social science research. *Teaching in Higher Education*, 21(7), 773-789. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1183621>
- Rayas, L. y Méndez, A. (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(75),

- 123-147. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000300123&lng=es&tlng=es.
- Reyes, Y. N. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de UNMS. *Tesis de pregrado en Psicología de UNMS*. Facultad de Psicología, Lima-Perú. www.sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis.Salud/Reyes_T_Y/htm
- Riera, M. A., Ferrer-Ribot, M. y Ribas-Mas, C. (2018). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil: significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 3(2), 19-39. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4726>
- Romero Chala, B. (2020). La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. *Zona Próxima*, 33, 98-124. <https://doi.org/10.14482/zp.33.378.001>
- Salimzanova, D. A. (2020). Features of the Implementation of the “Academic Writing” Discipline at the Language Faculty in a Digital Educational Environment. En "Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth” (MTDE 2020)". Atlantis Press, 138, 709-712. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/mtde-20/125939720>
- Sánchez-Upegui, A. A. (2016). *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Católica del Norte Fundación Universitaria. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n73a09>
- Silva, A. M. y Limongi, R. (2022). Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 18, 41-58. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/5>
- Simpson, S., Caplan, N. A., Cox, M. y Phillips, T. (Eds.) (2016). *Supporting Graduate Student Writers: Research, Curriculum, and Program Design*. University of Michigan Press. https://www.press.umich.edu/8772400/supporting_graduate_student_writers
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y aprendizaje*, 28(3), 329-347. <https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Sollaci, L. B., y Pereira, M. G. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 92(3), 364–367. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC442179/>
- Sologuren, E. y Castillo-Fadic, M. N. (2020). Lectura en y a través de las disciplinas: la comprensión de géneros académicos escritos. Una exploración al ámbito desde algunas teorías y modelos de comprensión del discurso escrito. *Investigaciones sobre lectura*, (14), 42-74. <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12233>
- Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/143983/1/TOLCHINSKY_La-escritura-acade%CC%81mica-a-trave%CC%81s-de-las-disciplinas_p.pdf
- Venegas, R. (2010). *Caracterización del macro-género trabajo final de grado en licenciatura y magíster: Desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-*

- estructurales al andamiaje de la escritura académico disciplinar* (Informe Proyecto Fondecyt 1101039). <https://oa.mg/work/3080754636>
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 247-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Walková, M. y Bradford, J. (2022). Constructing an argument in academic writing across disciplines. *ESP Today - Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 22-42. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.2>
- Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*. Versión 1.3. Shareware. www.ewenger.com/tech
- Wu, J. (2011). Improving the writing of research papers: IMRAD and beyond. *Landscape Ecology*, (26), 1345–1349. <https://doi.org/10.1007/s10980-011-9674-3>
- Zhang, L-T. y Cassany, D. (2023). From writing to drawing: Examining visual composition in *danmu*-mediated textual communication. *Discourse, Context & Media*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2023.100699>