

Producción escrita del informe académico en estudiantes de pedagogía: una intervención metodológica

Federico Carlos Pastene Labrín^{1*} <https://orcid.org/0000-0003-2642-5157>

¹Universidad del Bío-Bío, Chile.

*Autor para la correspondencia: fpastene@ubiobio.cl

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo determinar el efecto de la aplicación de una intervención metodológica en el aula que considera el enfoque de proceso de escritura y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en el nivel de dominio de la producción de un informe académico por parte de 36 estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad estatal regional. El enfoque de la investigación es cuantitativo y con diseño de tipo cuasi-experimental. La experiencia evidenció que los estudiantes cumplen convenientemente con la presentación formal del escrito, aunque el desafío es seguir avanzando en el procesamiento de la información.

Palabras clave: Independencia cognoscitiva; Proceso enseñanza-aprendizaje, Logopedia

Recibido: 22/11/2022

Aceptado: 15/02/2023

Introducción

En los estudios universitarios es indispensable el empleo de la escritura académica como un medio para la construcción del conocimiento, la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros propósitos que surgen en este nivel. Específicamente, entre las habilidades profesionales básicas que se deben considerar en la formación de un pedagogo, está la “capacidad de comunicación oral y escrita de manera efectiva, coherente y correcta, en diversos contextos profesionales” (Ministerio de Educación, 2012, p. 15).

Es decir, los futuros docentes no solo deben emplear esta herramienta lingüística (la escritura) en la cotidiana necesidad de comunicación académica, profesional y social, sino, sobre todo, abordar su enseñanza en el aula, siguiendo orientaciones y diseños didácticos adecuados y pertinentes, que impulsan al docente, en suma, a actuar como modelos lingüísticos para sus estudiantes.

Uno de los géneros discursivos que los estudiantes deben producir, y que es requerido en más de una asignatura desde el primer año de ingreso a la universidad, es el ‘informe académico o bibliográfico’, y que en variadas ocasiones es empleado como instrumento o actividad de evaluación. Sin embargo, cuando se plantea la escritura de este género en el aula se procede enfatizando el enfoque de producto -como suele ocurrir con la producción escrita de la mayoría de los textos académicos-, es decir, el texto concluido y no el enfoque de proceso (Grupo Didactext, 2015), que conduciría a una óptima construcción textual. Además, coincidimos con Núñez (2020) en el sentido de que el informe es un género no explorado con profundidad en su formación.

Varios investigadores han estudiado este género académico como Harvey y Muñoz (2005), Tapia y Burdiles (2009), entre otros, enfocándose en la representación que tienen de él en el ámbito universitario distintos actores, así como su descripción en diferentes disciplinas, aunque se observa la ausencia de un tratamiento didáctico en la escritura de este relevante y asiduo género de la educación superior. Siguiendo las orientaciones de Parodi (2008), hemos caracterizado el informe como un género discursivo cuyo macropropósito es informar acerca de hechos, teorías, situaciones o temas determinados mediante el análisis, la descripción, explicación, ejemplificación o desarrollo de temáticas de diversos ámbitos disciplinarios con objetividad y consulta de diferentes fuentes bibliográficas siguiendo un sistema de normas. Su contexto de circulación es académico y es producido por los estudiantes en una situación de aprendizaje y que generalmente es empleado como estrategia evaluativa en variadas disciplinas de la educación superior.

Poco a poco, las investigaciones que se desarrollan en el enfoque del proceso de la composición escrita comienzan a profundizar en elementos clave vinculados con la regulación y el trabajo colaborativo en el acto de escribir, ya sea de profesor y alumno o entre pares. Al respecto, destacan Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013), las ayudas entre iguales mediante grupos, tutorías o revisiones colaborativas del texto también han demostrado ser una herramienta eficaz para facilitar el acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su proceso de escritura e investigación. No cabe duda de que estas orientaciones favorecen el empleo de estrategias o mecanismos metodológicos para que se produzca una escritura motivada, auténtica y situada, y cuyos aprendizajes sean realmente significativos.

Uno de los dispositivos didácticos centrales que se aplica en esta investigación fue el diseño e implementación de una intervención metodológica que permitiera la producción de un informe académico, integrando una metodología activa y participativa como el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En términos generales, el ABP es un proceso único, consistente en un conjunto de actividades controladas, con fecha de inicio y finalización, llevadas a cabo para lograr un objetivo conforme con requisitos específicos, incluidas las limitaciones de tiempo, costo y recursos (Galeana, 2006).

Esta metodología implica que se genere, por lo tanto, “un proyecto de escritura con un plan de trabajo, libremente escogido, mediante el que se pretende hacer algo que interesa, sea una tarea que hay que hacer (como, en este caso, escribir un informe académico). Se trata de hacer algo, lo que implica aprender a hacer cosas y aprender sobre lo que se hace ayudado por diversos instrumentos” (Álvarez, 2010, p. 91).

De esta manera, este proyecto se pone en práctica gracias a la intervención metodológica, que consiste en una secuencia didáctica conformada por una “serie de actividades y ejercicios según un orden gradual que trata de resolver progresivamente las dificultades de los alumnos y facilita la toma de conciencia de las peculiaridades lingüísticas y textuales de los diferentes textos con que se trabaja” (Álvarez, 2010, p. 93).

En concreto, el proyecto considera la puesta en marcha de una secuencia didáctica a través de un taller de escritura académica, titulado “¿Cómo escribir un informe académico?” con dos sesiones semanales de dos horas cada una, durante cinco semanas y con un total de 20 horas.

En la Tabla 1 se presentan, por un lado, las etapas más relevantes del aprendizaje basado en proyectos (APB) según Galeana (2006) y, por otro lado, se muestra una

síntesis de las etapas y fases claves de la intervención metodológica que considera el enfoque de proceso y metaproducción textual (Grupo Didactext, 2015) y la didáctica de la escritura de los géneros discursivos (Navarro, 2019).

En cuanto al ABP, el investigador explica en qué consiste esta metodología antes de realizar la intervención didáctica y guía a nueve equipos de trabajo en la elaboración del proyecto que se realiza, teniendo en consideración las etapas previstas (en la Tabla 1 están expresadas en preguntas). Una vez compartido y retroalimentado el proyecto de escritura (elaboración del informe académico) que se ejecuta, se procede a la realización de la intervención y, finalmente, a su evaluación como proyecto.

Tabla 1. Síntesis del Taller de escritura académica ¿Cómo escribir un informe académico? Aprendizaje basado en proyectos y secuencia didáctica de la escritura como proceso.

Aprendizaje Basados en Proyectos (ABP)	La escritura como proceso
El ABP se enfoca en un problema que hay que solucionar a partir de un plan de trabajo en equipo	Etapa I. Exploración, planificación y conceptualización (6 horas)
¿Cuál es el problema que se debe abordar?	Fases (secuencia didáctica): - Determinación de la situación retórica. - Activación de conocimientos previos del tema a tratar y del género discursivo que se producirá. - Lectura de fuentes externas sobre el tema e informes. - Teorización de las características del informe, sus recursos lingüísticos y textuales, y rúbrica de evaluación del producto. - Generación de listado con ideas previas e ideas nuevas. - Selección de ideas según la situación retórica planteada. - Síntesis de información relevante
¿Cuáles son los objetivos del proyecto?	Etapa II: Organización y redacción (6 horas)
¿Con qué recursos debo contar para desarrollar el proyecto?	- Organización de las ideas según las partes del discurso (Introducción, desarrollo y conclusión). - Redacción de la primera versión del informe según la situación retórica, las características del género discursivo, modelos de informe y los criterios de la rúbrica de evaluación del producto.
¿Cuáles son las etapas (fases) y fechas para desarrollar el proyecto (Plan)?	Etapa III: Revisión, evaluación y producto final (8 horas)
¿Cuáles son las responsabilidades o tareas que cada integrante debe realizar en el equipo?	- La revisión de la primera versión la realiza el equipo de trabajo respondiendo una pauta de autoevaluación del proceso. Luego, realizan la retroalimentación formativa al investigador, con sugerencias orales y escritas para mejorar el trabajo elaborado. A continuación, el equipo de estudiantes procede a la reescritura de la primera versión del informe. - Una vez realizada la reescritura de esta primera versión del informe, nuevamente los estudiantes responden una pauta de autoevaluación del proceso y el evaluador retroalimenta lo escrito, verificando que las primeras sugerencias hayan sido consideradas. Ante nuevas orientaciones, los estudiantes generan la segunda versión del informe. Revisada esta segunda versión, con atención a los aspectos más formales, los estudiantes transcriben la versión final y realizan la última autoevaluación formativa del proceso. - La versión final del informe construido es evaluado por el investigador con la rúbrica de evaluación de producto y compartido los resultados con el grupo de trabajo, realizando una última retroalimentación con las fortalezas y debilidades del proyecto, de manera oral y escrita.
Metacognición durante el desarrollo y final del proyecto (monitoreo). Los estudiantes responden una Encuesta sobre la experiencia realizada.	
Presentación del producto elaborado por parte del equipo ante sus compañeros, verbalización de las fortalezas, debilidades y aprendizajes logrados. Conclusiones del proyecto	

Fuente: Elaboración propia

De esta forma, este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo general determinar el efecto de la aplicación de una intervención metodológica

en el aula, centrada en el enfoque de proceso y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), en el nivel de dominio en la producción del género discursivo informe académico por parte de 36 estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad estatal regional de Chile. Además, se analizan los hallazgos obtenidos en esta indagación y se discuten las implicancias vinculadas con la escritura de un texto académico.

Desarrollo

El enfoque de la investigación es cuantitativo, y con diseño de tipo cuasiexperimental pretest-postest y se intervino a nueve equipos de trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para efectos de esta investigación, se emplean para los análisis los métodos estadísticos Prueba t Student, coeficiente d de Cohen, coeficiente g de Hedges y el uso de Excel.

Esta investigación considera una muestra intencionada, conformada por los estudiantes que cursan la asignatura de Estrategias de Comunicación, dictada en el 2° año de la carrera de Pedagogía en Castellano, donde efectivamente está considerada la enseñanza de la producción escrita de géneros académicos como el informe.

El total de los sujetos intervenidos fueron $n=36$ (100%), donde $n=9$ son hombres, lo que corresponde al 25% del total de la muestra y $n=27$ mujeres, representando a un 75% del total. Para la aplicación del pretest y postest y la elaboración del informe académico durante la intervención, el curso se dividió en nueve equipos de trabajo con cuatro integrantes cada uno, conformados libre y espontáneamente por los mismos estudiantes y quienes eligieron también de manera autónoma los temas de su interés dentro del ámbito de su especialidad, para realizar el proyecto de generar un informe académico.

Con el propósito de cumplir con el objetivo central de la investigación, los 36 estudiantes, divididos en 9 equipos de trabajo, tuvieron que elaborar previamente un informe académico en computador de 20 páginas como pretest, con un tema elegido por ellos mismos, y con material que buscaron en la web, requiriendo de cuatro horas pedagógicas para su ejecución; luego de la intervención metodológica, cada equipo debió presentar un informe académico final que se consideró como postest, elaborado en computador con 20 páginas con el mismo tema elegido previamente.

Para la revisión de los informes se diseñó una rúbrica con los criterios adaptados de la propuesta para evaluar informes académicos universitarios de Tapia, Burdiles y Arancibia (2002), que fueron agrupados en tres secciones y quince criterios con un valor de 5 puntos cada uno y con la asignación de un código: I. Presentación formal del escrito (Formato FO, Cobertura CB, Presentación PR). II. Estructura del informe (Título TI, Índice ID, Introducción IN, Desarrollo A¹ DA, Desarrollo B² DB, Conclusión CO, Referencias RE) y III. Manejo de la lengua (Adecuación y modalidad AM, Ortografía y redacción OR, Léxico LE, Coherencia y cohesión CC, Párrafos PA). Además, la rúbrica se estructuró en una escala de 1 a 5 puntos, correspondiendo a cada cifra un nivel de desempeño respectivamente: 1=Deficiente; 2=Limitado; 3=Aceptable; 4=Adecuado y 5=Destacado.

Para la categorización global de los resultados de la muestra se tomaron en cuenta los mismos niveles y se diseñó una rúbrica holística. Los insumos generados para realizar la investigación fueron debidamente validados mediante un pilojate previo a una muestra acotada de similares características y sometidos a juicio de expertos, cuya confiabilidad resultó ser de un 80%.

Durante el proceso de intervención metodológica, los estudiantes respondieron guías de trabajo y pautas de evaluación formativa que iban orientando el progreso del trabajo, relativo a los conocimientos sobre el informe académico que ponían en práctica, la aplicación de estrategias de producción textual, así como la manera de enfrentar las dificultades del proceso y su participación en un aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Resultados

En la Tabla 2 se presentan los resultados globales del grupo obtenidos de los nueve equipos de trabajo a partir de la evaluación de cada uno de los informes académicos producidos, donde se aplicó una rúbrica que contiene quince criterios. Estos resultados se muestran en porcentajes de logro (%), puntajes y asignación de un desempeño. Sobre la base de esta información es posible presentar cuáles fueron aquellos de mayor

¹ En este criterio se considera el procesamiento de la información mediante el sistema de Normas APA 6ª edición, citas textuales y de paráfrasis, mínimo una por página, paráfrasis de la información, distinción del discurso propio y el ajeno. Evita la copia literal o plagio.

² En esta dimensión se debe tener presente la ordenación jerárquica de la información (deductiva), transiciones entre los subtítulos o apartados y un empleo adecuado y no excesivo de imágenes, figuras o tablas.

y menor logro, así como comparar los resultados de los estudiantes obtenidos en el pretest y postest.

Tabla 2. Resultados globales de los grupos intervenidos

	Pretest	Postest	Variación
% Logro	61,4	89,1	+ 27,7
Puntaje	3,1	4,5	+ 1,4
Desempeño	Aceptable	Adecuado	+1

Fuente: Elaboración propia

Los nueve equipos de trabajo obtuvieron, en términos globales, en el pretest un 61,4% de logro y en el postest un 89,1%, lo que demuestra una variación positiva de +27,7%. Asimismo, se registra en el pretest 3,1 puntos, lo que demuestra un desempeño aceptable y en el postest 4,5 puntos, con un desempeño adecuado, cuya variación positiva fue de +1,4 puntos. Cabe recordar que los porcentajes de logro van desde el 1% al 100% y los puntajes considerados en la rúbrica holística van de 1 a 5 puntos, entonces, para obtener qué puntaje (X) le corresponde a N porcentaje, se aplica la regla de tres simple.

En la Tabla 3 se muestran los resultados globales de los grupos obtenidos según los criterios medidos, con porcentajes de logro y puntajes en el pretest y postest junto con la variación correspondiente, que puede ser positiva (+) o negativa (-), de avance o retroceso.

Tabla 3. Resultados globales según criterios evaluados

Criterios		Pretest		Postest		Variación	
		% Logro	Puntaje	% Logro	Puntaje	%Logro	Puntaje
I. Presentación formal del escrito		60,0	3,0	85,9	4,3	+25,9	+1,3
1. Formato	FO	60,0	3,0	93,3%	4,7	+33,3	+1,7
2. Cobertura	CB	60,0	3,0	100%	5,0	+40	+2,0
3. Presentación	PR	60,0	3,0	88,9%	4,4	+28,9	+1,4
II. Estructura del informe		62,5	3,1	88,4	4,4	+25,9	+1,3
4. Título	TI	86,7	4,3	97,8	4,9	+11,1	+0,6
5. Índice	ID	66,7	3,3	91,1	4,6	+24,4	+1,3
6. Introducción	IN	60,0	3,0	88,9	4,4	+28,9	+1,4
7. Desarrollo A	D A	57,8	2,9	80,0	4,0	+22,2	+1,1
8. Desarrollo B	DB	60,0	3,0	82,2	4,1	+22,2	+1,1
9. Conclusión	CO	53,3	2,7	93,3	4,7	+40	+2,0
10. Referencias	RE	53,3	2,7	97,8	4,9	+44,5	+2,2
III. Manejo de la lengua		60,0	3,0	88,4	4,4	+24,4	+1,4
11. Adecuación y modalidad	A M	60,0	3,0	93,3	4,7	+33,3	+1,7
12. Ortografía y redacción	OR	60,0	3,0	84,4	4,2	+24,4	+1,2
13. Léxico	LE	60,0	3,0	88,9	4,4	+28,9	+1,4
14. Coherencia y cohesión	CC	60,0	3,0	86,7	4,3	+26,7	+1,3
15. Párrafos	PA	60,0	3,0	88,9	4,4	+28,9	+1,4

Fuente: Elaboración propia

En términos de porcentajes de logro y puntajes en el pretest, la sección II. Estructura del informe es la que presenta un mayor desempeño con un 62,5% y 3,1 puntos, seguido de un 60% y 3,0 puntos en las secciones I. Presentación formal del escrito y III. Manejo de la lengua. Es en la Sección I donde se registran los más altos y bajos niveles de logro: 86,7% y 4,3 puntos en Título y Conclusión y Referencias 53,3% y 2,7 puntos, respectivamente, lo que demuestra que los estudiantes no tienen mayores dificultades en generar un título que integre las palabras claves de un informe, pero no son capaces de elaborar una adecuada conclusión con las ideas principales abordadas, breve discusión y proyecciones, así como las referencias o datos bibliográficos siguiendo un sistemas de normas como APA.

Estos resultados iniciales nos están demostrando que los estudiantes, antes de la intervención, manejan ciertos conocimientos previos sobre el género informe académico

empleado en la educación superior y también en la enseñanza escolar, pero, al mismo tiempo, indican que se debe intervenir para fortalecer partes centrales de un informe en el contexto de las exigencias académicas universitarias.

En el posttest, luego de ejecutada la intervención metodológica en el aula, se obtienen los siguientes resultados: un 88,4% y 4,4 puntos, coincidentemente, lo obtienen las Secciones II y III, un grado más alto que la Sección I con 85,9% y 4,3 puntos, todas las secciones progresaron más de dos puntos en comparación del pretest. El criterio con mayor desempeño es el de cobertura (cantidad de páginas) que logra un 100% de dominio, es decir, los estudiantes son capaces de redactar, de modo sobresaliente, las 20 páginas solicitadas en la elaboración del informe.

En cambio, el desempeño más descendido se registra en el criterio Desarrollo A solo con un 80% y 4,0 puntos, lo que significa que los estudiantes, de manera adecuada, redactan el informe, considerando un procesamiento de la información mediante normas APA, generación de citas textuales y paráfrasis. Sobre este punto cabe señalar que la dimensión ‘procesamiento de la información’ es la más compleja de aprender por parte de los estudiantes, dado que precisa distinguir o, mejor dicho, construir muy bien la ‘voz’ propia de la ‘voz’ de los autores abordados. Es decir, para Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013) “los estudiantes debe aprender a usar la escritura no solo para describir el conocimiento, sino para desarrollar sus ideas y construir nuevo conocimiento” (p. 340). Aunque hubo apoyo pedagógico, el lapso breve de tiempo de la intervención no permitió profundizar con estrategias más focalizadas de este relevante segmento.

En cuanto a los datos que se evidencian por la variación obtenida después de aplicado el posttest, las Secciones I y II logran un avance positivo de un +25,9% y la Sección III muy cerca con un +24,4%. Entre los criterios de mayor progreso está el de Referencias con un +44,5%, lo que significa que los sujetos fueron capaces de registrar las fuentes bibliográficas óptimamente con un sistema de normas como APA, seguido de la Cobertura y Conclusión con +40% de avance significativo.

Se observa que Título solo logra avanzar un +11,1%, pero no es menos cierto que en el pretest ya se registra con un porcentaje y puntaje altos. El manejo de las Referencias se debió a que los estudiantes no les fue complejo aplicarlos, dado los claros y orientadores ejemplos que se presentaron en el transcurso del proceso. En tanto, en la sección de Conclusión hubo un progreso significativo, ya que durante la intervención se aplicaron

estrategias de síntesis de la información como reconocimiento de las subtemas y diferenciación de ideas principales de las secundarias, entre otras.

En suma, en ninguna sección se observa una variación negativa, al contrario, en la gran mayoría de los criterios evaluados se registra un significativo avance, que, visualizados en la Tabla 3, se logra un progreso de varios de ellos por sobre el 25% en el postest (FO, CB, PR, IN, CO, RE, AM, LE, CC y PA), lo que demuestra la efectividad de la intervención metodológica.

Los resultados de la prueba t indican que estas diferencias son significativas para cada una de las variables analizadas. Asimismo, el tamaño del efecto es grande en cada uno de los casos. A continuación, se muestran los resultados de los análisis estadísticos.

Tabla 4. Análisis de diferencias pretest y postest

Variable	Test	N	Media	D.S.	t	gl	p
Producción informe	Pre-test	9	3,042	0,073	-35,759	8	,000***
	Post-test	9	4,545	0,140			
Sección I: Presentación	Pre-test	9	3,000	0	-19,614	8	,000***
	Post-test	9	4,704	0,261			
Sección II: Estructura	Pre-test	9	3,127	0,220	-17,488	8	,000***
	Post-test	9	4,508	0,126			
Sección III: Lengua	Pre-test	9	3,000	0	-16,617	8	,000***
	Post-test	9	4,422	0,254			

***: $p < ,001$

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis comparativo entre el pretest y postest para los indicadores de Producción, Presentación, Estructura y Lengua. Se aprecia, en primer lugar, la diferencia entre las medias de cada una de ellos. Se presenta, además, el resultado de una prueba t de datos aparejados, que comparan el postest en relación con el pretest para cada indicador. El resultado de este test muestra que las diferencias son altamente significativas para todos los indicadores, lo que demuestra que la intervención metodológica tuvo un positivo impacto.

Tabla 5. Tamaño del efecto

Variable	Diferencia postest- pretest	<i>d</i>	<i>g</i>
Producción Informe	1,503	13,453	12,813
Sección I: Presentación	1,704	9,246	8,806
Sección II: Estructura	1,381	7,716	7,349
Sección III: Lengua	1,422	7,716	7,923

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se aprecia el tamaño del efecto de la intervención, comparando el postest respecto al pretest. Para ello, se calcula el coeficiente *d de Cohen*, y el coeficiente *g de Hedges*. En todos los casos, el coeficiente obtuvo un valor mayor a 0,8, por lo que es considerado “grande”. Comparando los sub-índices que componen la variable de Producción, el mayor efecto se produce en la Presentación, y el menor, en Estructura.

Conclusiones

La investigación realizada revela que los estudiantes son capaces de producir un informe académico, considerando, de modo apropiado, la gran mayoría de las dimensiones o criterios evaluados luego de la implementación de una intervención metodológica en el aula basada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y estrategias del enfoque de proceso de la producción textual así como mecanismos de escritura colaborativa y regulada. Sobre todo, los equipos cumplen convenientemente con la presentación formal del escrito, en formato y cobertura, y un satisfactorio manejo de la lengua en cuanto a adecuación, léxico y párrafos. Sin embargo, se reconoce que, aunque los datos estadísticos revelan un avance significativo, en concreto, es necesario fortalecer la sección del cuerpo o desarrollo del informe académico relativo principalmente al procesamiento de la información, en tanto construcción de una voz propia como escritores, distinguiéndola de las otras voces o autores citados.

Al respecto, se deben crear las condiciones didácticas para que se genere y trabaje en los escritos académicos: “el yo autor que también se construye durante el acto de escribir

pero que implica un mayor nivel de explicitud y que conlleva el sentimiento de autoría, la percepción de que el autor dialoga con otras voces para crear un discurso propio” (Castelló, Corcelles, Iñesta, Vega y Bañales, 2011, p. 108). Esta situación se relaciona, sin duda, con el desafío que también se presenta como es el manejo eficiente del sistema de citas, evitar la copia, la ordenación deductiva de la información junto con las transiciones de los apartados (verificado en los criterios Desarrollo A con un 4,0 y en Desarrollo B con un 4,1).

La escritura académica se configura como una dimensión trascendental en la formación profesional de un futuro pedagogo, tal como lo plantean los ‘Estándares Orientadores para Carreras de Educación Media’ (Ministerio de Educación, 2012), formando parte ineludible de las habilidades profesionales básicas. De esta manera, la producción de un informe académico fortalece la capacidad del estudiante universitario y futuro docente en la búsqueda y procesamiento de la información, enfatizando las habilidades investigativas de carácter bibliográfico.

Sobre la base de la experiencia realizada es conveniente proyectar las siguientes acciones en un futuro estudio que en esta oportunidad no se implementaron. Por ejemplo, en la propuesta de construcción de un género académico es indispensable realizar una investigación con diseño metodológico mixto, es decir, no solo la aplicación de técnicas cuantitativas, sino también cualitativas que regojan información relevante acerca de la regulación de la escritura de manera individual y grupal más precisa durante el proceso, las percepciones de los estudiantes durante y después de la escritura que, según Corcelles, Cano, Bañales y Vega (2013), aún falta por indagar y la revisión colaborativa entre pares sobre la base de los últimos enfoques didácticos de la escritura académica y el empleo de las TIC.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 44(76).

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342011000200001

- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 79-104.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>.
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>
- Harvey, A. y Muñoz, D. (2005). La evaluación en el discurso de informes escritos por estudiantes universitarios chilenos. En M. Pilleux. (Ed.). *Contextos del discurso* (pp. 215-228). Universidad Austral de Chile.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Autor.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, 35 (2), https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502019000200400&script=sci_abstract&tlng=es
- Núñez, P. (2020). La organización discursiva de los informes escritos por universitarios en formación inicial. *Perfiles Educativos*, XLII (169), 36-51.
- Parodi, G. (Ed.). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Tapia, M.; Burdiles, G. y Arancibia, B. (2002). Criterios para la evaluación de informes académicos de estudiantes universitarios”. *REXE*, 1(1): 117-125.
- Tapia, M. y Burdiles, G. (2009). Una caracterización del género informe escrito por estudiantes universitarios. *Letras*, 51(79), 17-49.