

# CONSOLIDAR LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE AULA DESDE LA ESCRITURA PROFESIONAL DOCENTE

MARCELA JARPA-AZAGRA / ANDREA BUSTOS-IBARRA /

JOCELYNE OLIVARES-JIMÉNEZ / CAROL KALFUAL-CATALÁN / MATÍAS MONTERO

## Resumen:

El objetivo de este artículo es evaluar el efecto de un modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de docentes de educación primaria que participaron en un programa de formación continua. Para ello se realizó un diseño de investigación mixto, aplicando, por una parte, técnicas estadísticas inferenciales y multivariantes para determinar el efecto moderador de la retroalimentación en el desempeño de la reflexión escrita y, por otra, análisis de contenido de los textos del profesorado para identificar su desarrollo de reflexión pedagógica. Los resultados muestran que propiciar esta reflexión en la escritura del profesorado permite desarrollar con mayor profundidad la evaluación y el análisis de sus propias prácticas, lo que se evidencia en el uso de explicaciones y argumentaciones más elaboradas y la precisión del uso terminológico de determinados conceptos.

## Abstract:

The purpose of this article is to assess the effect of a writing framework model for pedagogical reflection in a sample of elementary school teachers who took part in a lifelong learning program. To do so, a combined research design was carried out, implementing, on the one hand, inferential and multivariable statistical techniques to determine the tempering effect of feedback on the performance of written reflection and, on the other hand, content analysis of the teachers' written production to identify their development of pedagogical reflection. The results reveal that encouraging this reflection in teachers' writing allows them to develop a more in-depth assessment and analysis of their own practices, which is evidenced by the use of more detailed explanations and arguments and the precision of the terminological use of specific concepts.

**Palabras clave:** formación docente, investigación pedagógica, escritura académica, retroalimentación.

**Keywords:** teacher education, pedagogical research, academic writing, feedback.

---

Marcela Jarpa-Azagra: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: marcela.jarpa@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Andrea Bustos-Ibarra: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: andrea.bustos@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0003-0075-0584>

Jocelyne Olivares-Jiménez: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: jocelyne.olivares@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-6167-6034>

Carol Kalfual-Catalán: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: karol.kalfual@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-9906-8309>

Matías Montero: asistente de investigación de la Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Santiago, Chile. CE: matias.montero@ciae.uchile.cl / <https://orcid.org/0000-0003-1610-2477>

## Introducción

Al momento de diseñar e implementar un programa de especialización pedagógica el foco principal está puesto en el cambio real que puedan experimentar las y los docentes<sup>1</sup> en sus prácticas de aula. No obstante, muchos de ellos solo logran una actualización disciplinar y muy pocas veces es posible alcanzar una mejora real en las acciones que llevan a cabo. Para alcanzar este desafío, el presente estudio implementó un programa de formación continua destinado a profesores de educación primaria que permitiera modificar y mejorar sus estrategias de enseñanza de lectura colectiva para aprender de los textos. Para ello, el modelo tiene dos supuestos de base: por una parte, que el cambio conceptual implica una reflexión sobre la práctica del docente, quien debe involucrarse en un esfuerzo de selección de nueva información sobre, por ejemplo, su actuar o el resultado de su actuar y reorganizar, reformular y sistematizar en virtud de nuevos datos y puntos de vista (Ciga Tellechea, Sánchez Miguel, Rueda Sánchez, García *et al.*, 2012). El segundo supuesto de base es la consideración de la escritura como una herramienta epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1987) que no solo mejora la reflexión pedagógica sino que, además, consolida el saber docente al movilizar procesos analíticos, evaluativos y autoconscientes, transformando lo ambiguo en explícito y dándole un estatus trascendente y permanente al texto escrito (Olson, 1995; Bustos Ibarra, 2009).

La metodología de intervención del programa formativo se diseñó con base en:

- 1) *Estudio de clase* (Isoda y Olfos, 2009; Benavides y Calvache, 2013; Lim-Ratnam, Lee, Jiang y Sudarshan, 2019; Rojas-Bravo, Gajardo Aguayo, Albornoz Torres, y Romero Inostroza, 2022), que permite abordar un trabajo colaborativo entre docentes, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas mediante la observación y la reflexión.
- 2) *Formación por ciclos reflexivos de investigación-acción participante*, como proceso reflexivo de su propia práctica que giró en espiral en torno al modelo PAOR: planificación del actuar-actuación-observación-reflexión (Elliott, 2000; Teppa, 2006).
- 3) *Técnica de Debriefing o reflexión guiada*, que permite la identificación de la distancia con la meta planificada o deseada para continuar con la consolidación de ideas (Rudolph, Simon, Raemer y Eppich, 2008).

- 4) *Reflexión pedagógica* (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993, 1996; Tallaferro, 2006; Villalobos y De Cabrera, 2009; Korthagen, 2010; Domingo, 2021), la que permite un análisis y evaluación profunda de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes, pues la reflexión se reconoce como un proceso imprescindible que rememora la acción, otorga sentido a las transformaciones, reconstruye significados, planifica y retoma la acción desde una perspectiva de mejora continua.
- 5) *Pedagogía del género* (Hyland, 2003; Chaisiri, 2010) para la enseñanza de la escritura, que adquiere un rol preponderante en este modelo formativo, pues la producción textual con propósito de reflexión pedagógica propicia la toma de conciencia y la consolidación del saber y experiencia docente (Starks, Nicholas y Macdonald, 2012; Jarpa, 2019).

La implementación del programa de especialización consideró cuatro fases: *a)* autoevaluación de la práctica; *b)* reflexión colectiva guiada con base en los movimientos de *impass*-explicación (Kendeou y Van den Broek, 2007; Sánchez, García-Rodicio y Acuña, 2009; Rudolph, *et al*, 2008) respecto de los tópicos centrales reconocidos como errores conceptuales al leer en el aula (Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo, 2010); *c)* círculo de reflexión conjunta para propiciar el análisis de la práctica entre los docentes y definir la siguiente meta de acción, y, *d)* escritura individual del episodio crítico (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2017), que promueve la consolidación de la reflexión pedagógica mediante la producción de un texto escrito (Jarpa, 2019). De esta manera, el programa de especialización incorporó diversos dispositivos de andamiaje para desarrollar y fortalecer la reflexión pedagógica y el cambio de las prácticas de aula de los docentes participantes, mejorando los aprendizajes de sus estudiantes y también la autopercepción de su desempeño.

### **Desarrollo de la reflexión pedagógica desde la escritura basada en la pedagogía del género**

La literatura especializada reconoce que la escritura es una herramienta epistémica y un recurso para el aprendizaje (Bereiter y Scarmalia, 1992; Grabe y Kaplan, 1996; Grupo Didactext, 2003); razón por la cual es fundamental que las personas, en sus diversos contextos comunicativos y comunidades

disciplinares, sean capaces de redactar buenos textos y comunicar de forma eficiente su saber profesional (Bazerman, 2012). La carrera docente no se encuentra exenta de esta responsabilidad, por lo que es imprescindible que los profesores sean lectores y escritores activos. Estas habilidades les permitirán acceder al dominio disciplinar, transferirlo en su quehacer de aula, reflexionar sobre el alcance de las decisiones pedagógicas, comunicar sus avances y construir nuevo conocimiento.

En Chile algunos resultados de investigaciones señalan que los programas de formación de profesores no cuentan con las herramientas suficientes para promover la reflexión pedagógica, alcanzando solo niveles superficiales (Correa y Gervais, 2009; Concha, Hernández, Del Río, Romo *et al.*, 2013; Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donos, 2017; Lara Subiabre, 2019). De esta manera, la reflexión escrita que construyen los docentes tiene una limitada capacidad de análisis y evaluación, pues se centra fundamentalmente en descripciones y narraciones de las prácticas de aula. Lejos está el desarrollo de una racionalidad o reflexión crítica que permita modificar creencias o acciones (Guerra-Zamora, 2009) o bien, que posibilite dar cuenta de un saber pedagógico profundo y sistemático.

La literatura internacional en este ámbito señala que los géneros de reflexión pedagógica presentan ciertas características específicas y que, por lo tanto, su enseñanza debe ser especializada y ajustada a la realidad de los docentes. Starks, Nicholas y Macdonald (2012) reconocen la existencia de la “comunicación de la reflexión estructurada” y la definen como un meta-género que escriben los maestros principiantes y que incluye dos géneros específicos: la *crítica*, que es la elaboración de una reflexión escrita donde desarrollan una teoría de enseñanza personal a partir de la observación de un video de una clase, y la *planificación de clases*, que corresponde a la elaboración de una planificación a partir del mismo video. Este ejercicio de escritura es considerado como una oportunidad para analizar el rol de profesores y estudiantes en la clase y así conectar la teoría con la práctica. Sin embargo, son escasas las investigaciones con profesores en ejercicio, donde la escritura de la reflexión pedagógica sea un recurso para dar cuenta de los cambios e innovaciones que hacen los docentes al interior del aula.

El enfoque de enseñanza de la escritura desde la pedagogía del género (Hyland, 2003; Chaisiri, 2010; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015;

Jarpa, 2019) ofrece múltiples potencialidades para andamiar este proceso desde determinadas fases con grados progresivos de dificultad y autonomía, junto con recursos o dispositivos de andamiaje didáctico que entreguen variadas alternativas de aprendizaje. Chaisiri (2010) propone cuatro fases: *a)* construcción del conocimiento de campo (*building knowledge of field*), *b)* modelado de texto (*modelling of text*), *c)* construcción conjunta (*joint construction of text*) y *d)* construcción independiente del texto (*independent construction of text*). Este proceso de andamiaje resulta más efectivo cuando el tutor o profesor de escritura se reúne con los estudiantes y entrega retroalimentaciones, permitiendo alcanzar la tarea de escritura con mayor efectividad (Tapia-Ladino, Correa Pérez y Arancibia-Gutiérrez, 2023; González Lillo y Jarpa, 2023).

Ahora bien, este proceso de andamiaje adquiere aún más relevancia cuando el efecto de “escribir bien” tiene un impacto directo en potenciar las capacidades profesionales, tal y como sucede con la escritura como un recurso de fortalecimiento de la práctica reflexiva en la formación y el desarrollo docente.

### **¿Qué y cómo escribir para desarrollar la reflexión pedagógica en los docentes? El episodio crítico**

Abordar la enseñanza de la escritura profesional docente desde la pedagogía del género implica: *a)* identificar los géneros textuales que se escriben en la comunidad de profesores para desarrollar y fortalecer la reflexión pedagógica, *b)* consolidar una familia de géneros que se relacionan y configuran según un mismo propósito comunicativo, *c)* caracterizar los textos que pertenecen a estos géneros según el comportamiento de sus rasgos lingüísticos y estructurales y *d)* enseñar y modelar la escritura para la reflexión pedagógica desde la pedagogía basada en género (Hyland, 2002; Chaisiri, 2010; Venegas *et al.*, 2015; Jarpa, 2019).

Al respecto, el episodio crítico emerge como un género de reflexión pedagógica que circula en contextos de formación profesional docente de pre y posgrado (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019). En este, el docente toma conciencia de sus errores y/o dificultades al momento de realizar su práctica pedagógica y, producto de este análisis y evaluación, se plantea una nueva meta para mejorar su futuro desempeño. Así, se pone en juego un tipo de reflexión pedagógica de carácter comparativo, ya que se genera un

reenmarcamiento del contenido de la reflexión a la luz de otras perspectivas o bien de los comentarios de otros pares (Jay y Johnson, 2002). También es posible dar cuenta de una reflexión dialógica o deliberativa, en la cual se pueden exponer problemáticas que pasan a ser exploradas desde diversos puntos de vista, para luego dar soluciones.

Para llevar a cabo esta reflexión, el docente analiza su desempeño profesional anterior. En palabras de Schön (1992) sería una reflexión sobre la acción, pues el tiempo que se mira es hacia el pasado. Esto implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. Esta reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción (Schön, 1983; Gore y Zeichner, 1991; Perrenoud; 2006).

La tabla 1 presenta la organización textual del género episodio crítico, basada en los propósitos comunicativos de cada segmento o movida retórica<sup>2</sup> (Swales, 2000) que conforma el proceso de reflexión pedagógica que escriben los docentes.

TABLA 1

*Organización retórica del episodio crítico*

<b>Movida retórica</b>	<b>Propósito comunicativo</b>
Presentación de la problemática	Identificar la dificultad que el docente experimentó, justificando las causas
Atribución del problema	Se atribuye la responsabilidad respecto del problema/dificultad
Autodesempeño	Analizar y evaluar la propia práctica de aula
Aciertos del desempeño	Reconocer los aciertos y el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes
Planteamiento de meta	Proponer acciones y/o iniciativas que mejoren su desempeño futuro

Fuente: elaboración propia.

Al contar con la caracterización retórica de este género, es posible facilitar los procesos de reflexión de los profesores y promover la innovación de las prácticas de aula. De la misma manera, al incorporar diversas estrategias de retroalimentación (Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018; Núñez Cortés, 2020), las demandas analíticas que los docentes deben ejecutar al escribir cada movida son andamiadas por un tutor de escritura, quien acompaña durante todo el ciclo formativo.

### **Andamiaje de la escritura profesional docente para la reflexión pedagógica**

La retroalimentación es una herramienta clave en el proceso de mejora del episodio crítico, ya que la información que entrega el tutor de escritura permite mejorar la tarea o reducir la brecha respecto del desempeño esperado (Bowen, Thomas y Vandermeulen, 2022; Carless y Boud, 2018; Hill y West, 2020), permitiendo guiar la reflexión del docente que está siendo acompañado (Schön, 1987; Gore y Zeichner, 1991; Perrenoud, 2006). Consecuentemente, se construye un diálogo pedagógico entre el tutor que acompaña la reflexión y quien realiza la práctica reflexiva (Mutendi y Makamure, 2019; Chao-Chao y Durand, 2021), pues se da una mayor transferencia de control sobre el otro, para que pueda realizar las mejoras no solo a su texto, sino sobre todo al proceso reflexivo que subyace.

Algunos trabajos describen los diferentes tipos de retroalimentación oral que dan los revisores y que entregan ayudas para mejorar la tarea. Así, Mackiewicz y Thompson (2014, 2018) establecen tres tipos de estrategias de retroalimentación: instructivas, cognitivas y motivadoras. En las primeras, las más directivas, se orienta, sugiere o explica qué hay que hacer. Por su parte, en las estrategias cognitivas se promueve la búsqueda de soluciones mediante la promoción del diálogo y la reflexión entre los participantes; algunas de estas estrategias son el completamiento, la comprobación, la elección, la finalidad, la interpretación, la lectura en voz alta, la marcación, el soporte, la pregunta, la reescritura, la remisión y la reticencia (Núñez Cortés, 2020; Núñez Cortés, Errázuriz, Neubauer Esteban y Parada, 2021). Por último, las estrategias motivadoras contemplan los aspectos emocionales y afectivos durante el encuentro de retroalimentación oral entre dos o más participantes.

A partir de lo anterior, la figura 1 muestra el modelo de andamiaje que fue diseñado para la escritura del episodio crítico. Este cuenta con cinco fases, en las cuales se intercalan estrategias de retroalimentación escritas y orales, así como el uso de diversos dispositivos de retroalimentación.

FIGURA 1

*Modelo de andamiaje de la reflexión pedagógica escrita del episodio crítico*



Fuente: elaboración propia.

El modelo se inicia con la *consigna de escritura* (1), la que contiene algunos insumos básicos para realizar el análisis de la clase del episodio crítico (EC): la transcripción escrita de las interacciones de la clase realizada por el profesor, las preguntas de reflexión correspondientes a cada segmento textual del EC y la rúbrica de este para que el docente pudiera autorregular su escritura. En la etapa de *feedback escrito* (2), el docente envía el borrador y el tutor lo retroalimenta con comentarios escritos y con la rúbrica, en la



cual se indica el nivel de desempeño alcanzado. En la etapa denominada *feedback oral* (3), el tutor se reúne con el grupo de docentes y analiza las principales dificultades de los escritos mediante ejemplos. Al pasar a la etapa *círculo de reflexión* (4), el grupo, acompañado del tutor de escritura y de las especialistas analizan las prácticas de aula llevadas a cabo por los docentes, quienes se autoevalúan, tanto en el desempeño escrito alcanzado como en las decisiones tomadas al implementar sus clases en el aula. Finalmente, en la etapa de *cambio de práctica* (5), los docentes entregan el texto final e inician un nuevo ciclo de reflexión.

## Método

Este estudio mixto tiene como objetivo general evaluar el efecto del modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de profesores. Al respecto, se han planteado dos hipótesis:

- H1. La retroalimentación tiene un efecto positivo en el desempeño de la escritura del *episodio crítico*.
- H2. Existe un efecto significativo del tiempo en la mejora de los desempeños de cada movida retórica del *episodio crítico*.

La etapa cuantitativa se basó en los resultados de la evaluación de los textos y de esta manera determinar el efecto moderador de la retroalimentación sobre la relación entre el tiempo y el desempeño de los profesores en las cinco movidas retóricas y la sumatoria de estas en seis ocasiones de medición.

Se aplicaron técnicas estadísticas inferenciales y multivariantes. En específico, se aplicó *t*-test,  $\chi^2$  para diferencia de medias y asociación de variables, respectivamente. Dada la distribución de Poisson de la variable dependiente, se estimaron modelos de crecimiento multinivel para datos de conteo (Gee, 2014). Estos modelos permiten estimar diferencias intra e interindividuales en el cambio del rendimiento de los docentes en el tiempo. Bajo el contexto de este estudio, las variables dependientes son el desempeño de los profesores en las cinco movidas retóricas y su sumatoria para las seis ocasiones de medición, donde los datos presentan una estructura jerárquica o anidada en la que el tiempo se encuentra anidado en los docentes.

Por su parte, la etapa cualitativa se basó en el análisis de contenido de los textos de la reflexión pedagógica guiada por la rúbrica. Para ello, se utilizó como unidad de análisis la movida retórica del episodio crítico, pues cada uno de los segmentos textuales que configuran este género discursivo da cuenta de la progresión de la reflexión pedagógica.

### Contexto de estudio, participantes y recolección de datos

Este estudio se realizó en el marco del proyecto de investigación denominado “Formación de lectores y de formadores de lectores. Necesidades de comprensión de niños y cómo pueden ayudar los profesores” (FONDECYT 1181751), que buscaba mejorar las prácticas de lectura colectiva que ejecutaban los docentes de educación primaria. Para ello, se diseñó y ejecutó un programa de formación especializado en el que participaron 22 profesores, cuyas edades oscilaban entre 26 y 53 años y con 3 a 20 años de experiencia docente. El programa contemplaba las siguientes actividades: la dictación<sup>3</sup> de sesiones teóricas; grabaciones y transcripciones de las lecturas conjuntas realizadas por los docentes en sus establecimientos escolares; talleres teórico-prácticos; círculos orales de reflexión (Cisternas, Ponce y Núñez, 2020) y la escritura del episodio crítico (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019) como recurso de consolidación de la reflexión pedagógica (Jarpa Azagra y Avendaño San Martín, 2020).

Durante el transcurso del programa de formación, los docentes llevaron a cabo seis tareas de escritura. Cada una estuvo compuesta por dos textos: un borrador y su reescritura posterior a la retroalimentación.

Los participantes dieron consentimiento para realizar el análisis de sus reflexiones escritas asociadas a la transcripción de sus clases grabadas.

### Instrumento

La recolección de los datos se obtuvo mediante la evaluación de los textos que escribían los docentes y para ello se utilizó la rúbrica del episodio crítico (tabla 2), la que fue diseñada por el equipo de investigación y validada por juicio de expertos, obteniendo una kappa de Fleiss 0.87.

### Resultados y discusión

En esta sección se presentan los principales resultados de los análisis descriptivos, inferenciales ( $\chi^2$  y  $t$ -test) y la progresión de los modelos de

crecimiento multinivel ajustados, agrupándolos en dos apartados: 1) efecto de la retroalimentación sobre las movidas retóricas y 2) efecto del tiempo y la retroalimentación.

TABLA 2  
*Rúbrica de evaluación episodio crítico*

Criterio	Insuficiente	Básico	Competente
Presentación de la problemática	No identifica el problema	Identifica el problema, pero no las causas	Identifica el problema y las causas
Atribución del problema	No explicita el responsable de la dificultad/ problema	Explicita un agente responsable (externo o a sí mismo, su experiencia, su formación, el estudiante, el contexto, etc.)	Atribuye el problema a dos o más agentes (sí mismo, sus profesores, su formación, el contexto, el estudiante, etc.)
Autodesempeño	No establece comparaciones entre su desempeño y el ejemplo de la clase y las experiencias anteriores	Reconoce mínimas características de su desempeño en relación con el ejemplo de la clase y las experiencias previas	Establece comparaciones de semejanzas o diferencias entre su desempeño, el ejemplo de la clase y las experiencias previas
Aciertos del desempeño	No identifica aciertos en su desempeño	Identifica los aciertos, pero no señala la consecuencia de esto	Identifica los aciertos y señala las consecuencias de esto
Planteamiento de la meta	No explicita el objetivo	Explicita la meta, pero no propone acciones, iniciativas o compromisos para mejorar su desempeño	Explicita la meta y propone acciones, iniciativas o compromisos para mejorar su desempeño

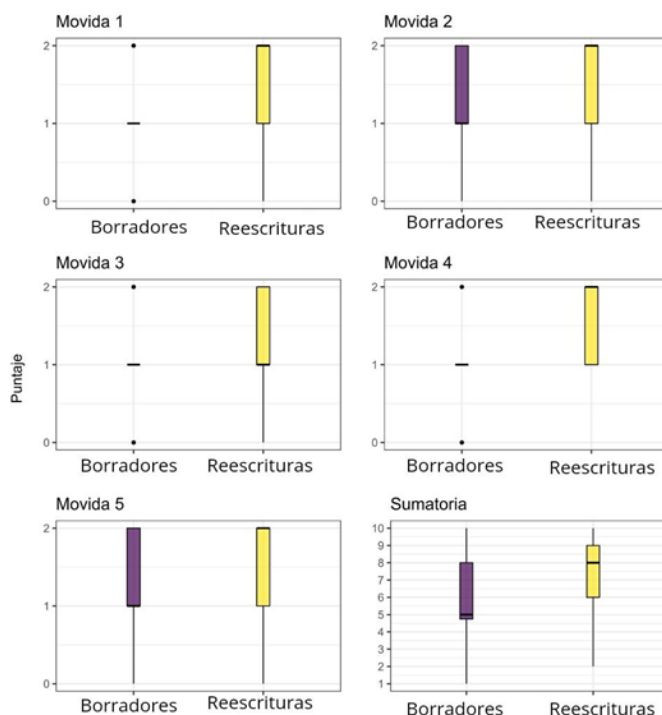
Fuente: elaboración propia.

El efecto de la retroalimentación sobre las movidas retóricas

Los resultados muestran que existen diferencias en el desempeño de los docentes en todas las movidas retóricas, según si reciben retroalimentación. Como se muestra en la figura 2, la mediana al recibirla en las movidas 1 y 4 es igual a 2, mientras que el puntaje sin retroalimentación es igual a 1.

FIGURA 2

*Efecto de la retroalimentación sobre el desempeño de las movidas retóricas del episodio crítico*



Fuente: elaboración propia.

De forma similar, al examinar la puntuación total (sumatoria de las cinco movidas) se observa este patrón con mayor claridad, donde la mediana del puntaje de los borradores se sitúa en 5 puntos, mientras que la de los textos reescritos se encuentra en 8 puntos. Esto significa que, tal y como podría esperarse, cuando los profesores reciben retroalimentación y reescriben sus textos, mejoran su rendimiento en la reflexión pedagógica del episodio crítico. Este resultado confirma el valor del proceso de retroalimentación y, de manera secundaria, la consistencia de la rúbrica.

Para testear formalmente este resultado descriptivo, se procedió a aplicar la prueba  $\chi^2$  para las movidas 1 a 5 para asociar las variables de retroalimentación con el rendimiento, y prueba  $t$  de diferencia de medias para la sumatoria de todas las movidas retóricas.

La tabla 3 confirma que existe una relación estadísticamente significativa entre recibir retroalimentación en todas las movidas retóricas ( $\chi^2 = [10.128, 43.204]$ ,  $p < .001$ ), así como en su sumatoria ( $t = -6.766$ ,  $p < .001$ ). Al examinar los residuales de Pearson de cada prueba  $\chi^2$  y dado el valor negativo de valor  $t$ , se observó que esta relación es positiva, es decir, que recibir retroalimentación se asocia a un mejor rendimiento en las movidas retóricas en los docentes. Por último, si bien todas las asociaciones son estadísticamente significativas a nivel de confianza del 0.1%, se ha encontrado que la fuerza o tamaño de efecto de esta asociación varía entre movidas.

TABLA 3

*Relación positiva entre la retroalimentación  
y la mejora de la escritura de las movidas retóricas del episodio crítico*

Movida retórica	$\chi^2(\text{gl})$	$p$	V de Cramer
1	43.204(2)	0.000	0.404
2	34.820(2)	0.000	0.363
3	10.128(2)	0.006	0.196
4	24.656(2)	0.000	0.306
5	21.091(2)	0.000	0.283
Sumatoria	$t(\text{gl})$	$p$	$d$ de Cohen
Movida retórica total	-6.766(262)	0.000	0.833

Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, en la movida retórica 1 la fuerza de asociación es media ( $V$  de Cramer = 0.404), mientras que en la 2 se presentó una fuerza de asociación débil ( $V$  de Cramer = 0.196). Por su parte, la sumatoria de todas las movidas retóricas presenta una asociación positiva y muy fuerte ( $d$  de Cohen = 0.833), lo que significa que recibir retroalimentación se encuentra a 0.833 unidades de desviaciones estándar respecto de cuando no reciben retroalimentación.

De esta manera, la reflexión pedagógica de los docentes muestra un mejor desempeño, lo que se ve reflejado en el desarrollo argumental de las explicaciones y en el análisis de las prácticas de aula, junto con un uso más preciso de terminología especializada. Estos aspectos se desarrollan mayormente entre la movida 2 y la 4, que son segmentos textuales que buscan la autoevaluación del quehacer docente, centrándose en una reflexión de carácter comparativa (Jay y Johnson, 2002; Schön, 1992). Por otro lado, el cambio conceptual que experimentan los docentes a los largo del programa se materializa, fundamentalmente, en la movida 5, que es la que da cuenta del planteamiento de una nueva meta, movilizandando nueva información, toma de decisiones y la implementación de cambios en las actividades de aula, aspecto que si bien no está descrito en este artículo sí fue posible de verificar en los *círculos de reflexión*, donde se revisaban las grabaciones de sus clases y se analizaban las mejoras.

En resumen, los hallazgos cuantitativos respaldan la hipótesis 1 del estudio, la cual plantea que existe una relación significativa entre las puntuaciones obtenidas en las movidas retóricas de los docentes según la retroalimentación recibida; esta última es un componente primordial del modelo de andamiaje de la escritura reflexiva que propone el programa formativo.

### El efecto del tiempo sobre las movidas retóricas

Esta sección presenta los resultados de la estimación de los modelos de crecimiento multinivel, reportando la razón de tasa de incidencia (IRR, por sus siglas en inglés) que incluye el efecto del tiempo, retroalimentación, y de interacción entre el tiempo y la retroalimentación sobre el rendimiento.

La tabla 4 muestra que el tiempo tiene un efecto estadísticamente significativo y positivo en las cinco movidas retóricas y en su sumatoria. Es decir, cada vez que se realiza una nueva tarea de escritura y su ciclo de retroalimentación, la puntuación obtenida en el logro del propósito comunicativo de las movidas retóricas aumenta entre 10.2% (IRR movida retórica 3 = 1.102,  $p < .05$ ) y 13.9% (IRR movida retórica 1 = 1.139,  $p < .05$ ), manteniéndose constante y controlado por los otros predictores (p. e., recibir retroalimentación y el efecto de interacción del tiempo con la retroalimentación).

Además, cuando los profesores reciben retroalimentación, la puntuación obtenida en las movidas 1, 2 y 5, así como en la sumatoria de movidas aumentan de forma estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) a una tasa del 96.4, 86, 71.9 y 65.1%, respectivamente (IRR = 1.964, 1.860, 1.719, y

1.651), mientras que para las movidas 3 y 4 aumentan en un 23.4 y 53.5%, pero su efecto no es estadísticamente significativo ( $p > .05$ ).

TABLA 4

*Efecto del tiempo en el logro del propósito comunicativo de las movidas del episodio crítico*

	Movida 1	Movida 2	Movida 3	Movida 4	Movida 5	Sumatoria
Intercepto	0.634* (0.138)	0.769 (0.152)	0.750 (0.155)	0.816 (0.160)	0.851 (0.162)	3.758*** (0.371)
Tiempo	1.139* (0.058)	1.128* (0.053)	1.102* (0.055)	1.111* (0.052)	1.124** (0.051)	1.120*** (0.024)
Con retroalimentación	1.964* (0.536)	1.860* (0.474)	1.234 (0.342)	1.535 (0.395)	1.719* (0.424)	1.651*** (0.192)
Tiempo * con retroalimentación	0.923 (0.061)	0.918 (0.057)	0.992 (0.067)	0.950 (0.060)	0.916 (0.055)	0.938* (0.027)
<i>n</i> docente	22	22	22	22	22	22
<i>n</i> texto	264	264	264	264	264	264
AIC	642.3	653.5	613.3	634.9	662.4	1100.9
BIC	660.2	671.4	631.2	652.8	680.2	1118.8

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . AIC: Akaike Information Criterion, BIC: Bayesian Information Criterion.

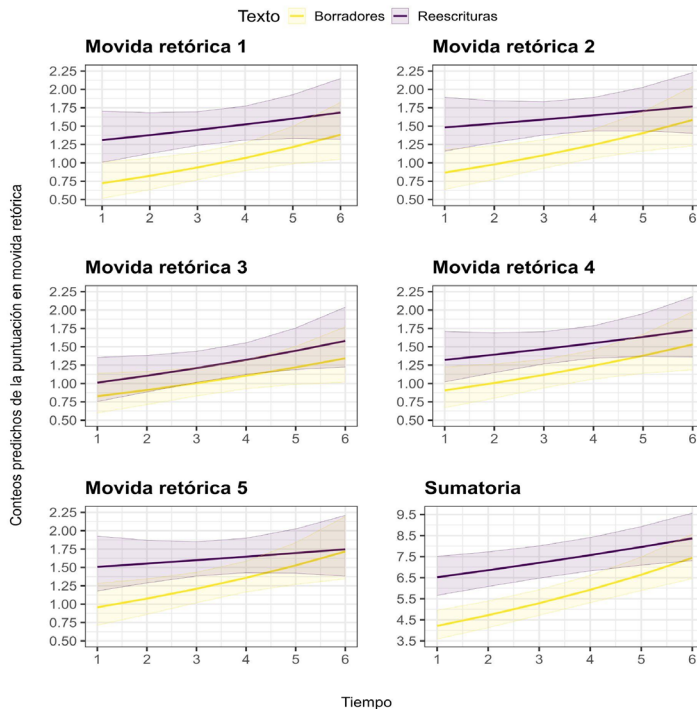
Fuente: elaboración propia.

Contrario a la expectativa, no se encontró un efecto positivo y estadísticamente significativo entre el tiempo y la retroalimentación, aunque se obtuvo un efecto negativo y significativo para la sumatoria de movidas. Particularmente, se halló que por cada vez que se realiza un ciclo de nueva tarea de escritura y retroalimentación, esta última disminuye el desempeño de los docentes en un 6.2% en el tiempo (IRR = 0.938,  $p < .05$ ) en la sumatoria de movidas. Una potencial explicación es que este proceso tiene un impacto más sustantivo sobre el desempeño de los docentes en las etapas iniciales, lo que reduce el impacto posterior de las consiguientes retroalimentaciones en el tiempo. Por tanto, es posible que los docentes han integrado y aplicado la retroalimentación recibida en cada reescritura como parte de la dinámica de reflexión pedagógica, sugiriendo que esta debe ser oportuna y continua en vista de su evolución temporal.

Estos resultados apuntan al importante papel de la retroalimentación al momento de mejorar los resultados obtenidos en el tiempo, tal como muestra la figura 3, que representa los resultados de los modelos presentados en la tabla 3. Específicamente, el panel de sumatoria indica que, dado que las reescrituras han recibido retroalimentación, se observa un desempeño inicial mayor respecto de los borradores que no la han recibido, pero sus diferencias dejan de ser estadísticamente significativas desde la quinta ocasión de medición. Con ello, es posible dar respaldo parcial a la hipótesis 2 del estudio, la cual planteaba que existe un efecto significativo del tiempo de las retroalimentaciones (Bowen, Thomas y Vandermeulen, 2022; Carless y Boud, 2018; Hill y West, 2020) en cada movida retórica, lo que es congruente con otros estudios que abordan el acompañamiento en el proceso de escritura, sobre todo desde la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Venegas *et al.*, 2015; Jarpa, 2019).

FIGURA 3

*Efecto del tiempo en el desempeño de las movidas retóricas del episodio crítico*



**Nota:** los conteos predichos para los modelos estimados muestran intervalos de confianza al 95%.

**Fuente:** elaboración propia.



Con respecto a los resultados cualitativos, estos son coherentes con los cuantitativos presentados en los apartados anteriores. De esta forma, en la tabla 5 es posible ver cómo los textos escritos por los docentes participantes pasan de un nivel de desempeño insuficiente en el borrador inicial a obtener uno mejor en la reescritura que se realiza con posterioridad a la retroalimentación recibida. Para comprender la información contenida en la tabla 5, los códigos de identificación del corpus son los siguientes: T: número de la tarea, P: profesor, B: número de borrador y N: nivel de desempeño en la rúbrica.

TABLA 5  
*Cuadro comparativo de desempeños de textos escritos de borradores y reescrituras finales*

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
Movida 1. Identificación del problema			
"Revisando mi transcripción, voy de lleno a la lectura, sin hacer una buena activación de conocimientos previos y no realice una clara declaración de la meta".	T1, P15b, B1, N: Insuficiente	"Esta vez, no planifique la meta, lo que yo pensaba que era, no fue meta. Me doy cuenta que no hice una activación de conocimientos previos efectivo, solamente hice recordar a los alumnos lo que habían visto la clase anterior. Esto pasó porque tuve muy poco tiempo para poder estudiar y planificar la lectura".	T1, P15b, R1, N: Competente
Movida 2. Atribución del problema			
"No realicé preguntas de activación acorde al texto narrativo. Al principio abordé preguntas que eran más acorde a un texto informativo, ya que, les pregunté por el espacio, por ende, me alejé totalmente de preguntas que fueran relacionadas hacia un texto narrativo. Por ende hice un mix de preguntas que no se acercaban hacia la estructura del cuento".	T3, P10b, B3, N: Básico	"No realicé preguntas de activación acorde a la macroestructura del texto narrativo, tal como lo indica Van Dijk (1980) la macroestructura tiene la capacidad para organizar la información permitiendo entender una secuencia de sucesos que ocurren en un texto dándole coherencia. Esta relación no la logré debido a que mis preguntas no apuntaron hacia la macroestructura. Puesto que, al principio abordé preguntas que eran más acorde a un texto informativo, ya que, les pregunté por lo que sabían del espacio, por ende, me alejé totalmente de preguntas que fueran relacionadas hacia la meta y sentido principal del texto. Luego realicé preguntas de predicción sobre el texto narrativo, pero que no acercaban a mis estudiantes a lo central de la lectura y a su secuencia".	T3, P10b, R3, N: Competente

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
<b>Movida 3. Autodesempeño</b>			
“Creo que logré acotar los conocimientos previos y lograr introducir a mis alumnos directamente al tema sin que aparecieran comentarios que alejaban la atención a otras temáticas relacionadas pero no directas con el texto”.	T5, P16a, B5, N: Básico	“Logré precisar la activación de conocimientos previos e introducir directamente al tema sin que aparecieran comentarios que alejaban la atención a otras temáticas relacionadas, pero no directas con el texto; considerando que ‘es el momento en que profesores y alumnos se dedican a establecer un punto de referencia conjunto sobre lo que saben y lo que desconocen del tema que se va a tratar’ (Sánchez Miguel, 2010) por este motivo, es que al entender éste concepto ayudó a que la comprensión de los niños se dirija hacia la meta de lectura y utilicen mejor sus recursos cognitivos”.	T5, P16a, R5, N: Competente
<b>Movida 4. Aciertos de desempeño</b>			
“Mi acierto es que planifiqué el texto, lo leí, establecí una meta clara que permitiera anticipar a los y las estudiantes sobre lo que aprenderían a través del texto. Además de promover la comprensión de párrafos, es decir, destacar ideas principales en ellos desde movimientos regulatorios específicos para realizar una mejor mediación”.	T3, P12b, B3, N: Básico	<p>“Mi acierto es que planifiqué el texto, lo leí, establecí una meta clara que permitiera anticipar a los y las estudiantes sobre lo que aprenderían a través del texto. Además de promover la comprensión de párrafos, es decir, destacar ideas principales en ellos desde movimientos regulatorios específicos para realizar una mejor mediación.</p> <p>Mi mejor desempeño impactó de forma positiva en el aprendizaje de mis estudiantes, ya que al realizar un cierre de la lectura lograron expresar aprendizajes a partir del texto, retomamos la meta y en conjunto verificamos su cumplimiento. Cabe destacar, demostraron mayor comprensión del texto, es decir, de las ideas principales y el propósito de la lectura. En cuanto a la participación, observé interés por mencionar sus aprendizajes, lo cual afecta también el sentimiento de competencia en los niños, y por ende mayor motivación para enfrentar con éxito una lectura para el aprendizaje.</p> <p>En este ámbito, los y las docentes debemos enseñar explícitamente y modelar acciones para la búsqueda de un lector autorregulado, tal como menciona Palincsar y Brown (2004) es necesario desarrollar estrategias de comprensión lectora que favorecen la autorregulación: establecer propósitos de lectura, activar conocimientos previos, discriminar las ideas principales de las secundarias, evaluar críticamente el texto, controlar la comprensión para corroborar que se está logrando, sacar conclusiones y evaluarlas. Estas estrategias facilitan la formación de un lector autorregulado.</p> <p>Lo mencionado se vincula con lo aprendido en el diplomado, donde se hace énfasis en una meta de lectura, activación de conocimientos previos y justificación de la lectura para dar sentido al proceso de leer para aprender”.</p>	T3, P12b, R3, N: Competente

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
<b>Movida 5. Planteamiento de meta</b>			
"Mi nuevo objetivo estará enfocado en poder concretar metas claras en relación a lo que quiero conseguir con el texto a trabajar con mis estudiantes".	T1, P9a, B1, N: Básico	"Mi nuevo objetivo para mejorar mi desempeño estará enfocado en poder concretar metas claras en relación a lo que quiero conseguir con el texto a trabajar con mis estudiantes. Por lo tanto, una acción concreta es leer el texto antes de ser trabajado con el estudiantado y plantearme una meta de "comprensión" de la lectura. Luego, al momento de trabajar el texto con las y los estudiantes, la acción concreta es señalar lo que vamos a comprender y lo que debemos lograr aprender de lo que vamos a leer".	T1, P9a, R1, N: Competente

Fuente: elaboración propia.

El cambio fundamental entre aquellos textos que son borradores y su reescritura radica en una mayor profundización del problema y las variables constitutivas, lo que los lleva a moverse hacia mejores desempeños. Así, por ejemplo, es posible observar que en cada movida hay un mayor desarrollo del tema, tanto en extensión como en un uso más preciso de conceptos disciplinares y, por consiguiente, una mayor apropiación de léxico especializado. De la misma manera, los procedimientos analíticos se vuelven más complejos cuando se pasa de un desempeño menor a otro mayor, esto va en directa relación con el tipo de secuencia discursiva utilizada, transitando de estructuras más descriptivas en el nivel insuficiente y básico hacia secuencias más argumentales y explicativas.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue evaluar el efecto que podía tener la aplicación de un modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de profesores de educación primaria que participaron en un programa de formación continua. Como parte fundamental del programa, se consideran dos aspectos: por una parte, la enseñanza explícita del género episodio crítico y, por otra, el andamiaje gradual de este, mediante el acompañamiento de un tutor experto, quien realizaba los círculos de reflexión y la retroalimentación de los textos escritos. La evaluación de este diseño formativo se midió, por una parte, en el efecto

positivo que tuvo la retroalimentación en la mejora de cada movida del género y, por consiguiente, en el desarrollo de la escritura reflexiva: por la otra, en la importancia de sostener en el tiempo diversas estrategias de retroalimentación (Núñez Cortés, 2020; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018), que le diera a los docentes herramientas de análisis de su práctica y, por consiguiente, la posibilidad de repensar su quehacer de aula, buscando nuevas alternativas de acciones de mejora para sus procesos de enseñanza.

De esta manera, un primer aspecto que es necesario relevar es el potencial que tiene la escritura académica para desarrollar y consolidar procesos de reflexión pedagógica en los docentes, pues no solo basta con realizar un análisis de las decisiones y las prácticas de aula que estos llevan a cabo, sino que además es necesario estructurar y darle forma al pensamiento, redirigir los cuestionamientos mediante estrategias de retroalimentación específicas y, finalmente, poner por escrito lo que se sabe. Solamente así es posible que el docente tome conciencia de su quehacer y consolide su conocimiento.

Un segundo aspecto, tiene que ver con la identificación y descripción de determinados géneros de reflexión pedagógica que circulan en contextos de formación docente y a los que también hay que darles un lugar en las prácticas de aula de los profesores en ejercicio. La posibilidad de explicitar la organización retórica de estos textos es lo que propicia un andamiaje y un modelamiento de la estructuración del pensamiento en busca de un ejercicio reflexivo. Un proceso como este, permite que se rememore la acción y se le otorgue sentido a los problemas que emergen de los contextos educativos, reconstruyendo los significados, la planificación y reconsideración de la acción pedagógica desde una perspectiva de mejora continua.

Cuando se diseñen planes de intervención docente, que tengan como objetivo modificar las prácticas pedagógicas, será necesario establecer metodologías complementarias que: *a)* pongan el foco en la acción, *b)* permitan el intercambio dialógico de las experiencias vividas entre los docentes y *c)* logren darle forma, sentido y profundidad a la reflexión pedagógica. Esto último solo se puede alcanzar cuando “se pone por escrito lo que se tiene en la mente”, estableciendo compromiso epistémico entre la escritura y el quehacer docente.

## Agradecimientos

Este trabajo se realizó bajo el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, por medio del proyecto Fondecyt 1181751.

## Notas

<sup>1</sup> En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

<sup>2</sup> Una movida retórica es un segmento textual que tiene un propósito comunicativo y

que contribuye al logro del propósito global de un determinado género discursivo, como es en este caso el episodio crítico.

<sup>3</sup> Acción de exponer o presentar un contenido determinado en cursos o capacitaciones.

## Referencias

- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benavides, Luis y Calvache, Richard (2013). "El estudio de clase como investigación en el aula", *Investigación e Innovación*, vol. 2, núm. 1, pp. 32-55. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/582/0>.
- Bereiter, Carl y Scarmalia, Marlene (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Bowen, Neil Evan Jon Anthony; Thomas, Nathan y Vandermeulen, Nina (2022). "Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging", *Computers and Composition*, vol. 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>.
- Bustos Ibarra, Andrea (2009). *La competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?*, tesis doctoral, Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/76223>
- Carless, David y Boud, David (2018). "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Chaisiri, Tawatchai (2010). "Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand", *Language Education in Asia*, vol. 1, núm. 1, pp. 181-199. <https://doi.org/10.5746/leia/10/v1/a16/chaisiri>.
- Chao Chao, Kuok Wa y Durand, Micheline-Joanne (2021). "La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2", *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>.
- Ciga Tellechea, Elena; Sánchez Miguel, Emilio; Rueda Sánchez, Mercedes Isabel; García, Emma y Tillema, Harm (2012). "¿Cómo ayudar a los 'aprendices de profesor' a desarrollar un programa de intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje auto-regulado?", ponencia presentada en el XXI Congreso Internacional sobre Dificultades del Aprendizaje, Oviedo, España, 30 de julio.

- Cisternas, Yazna; Ponce, Yovanna y Núñez, Livio (2020). “Círculos de reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las competencias investigativas del docente y de su saber pedagógico”, en A. Domingo (ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*, Barcelona: Narcea, pp. 153-174.
- Concha, Soledad; Hernández, Carolina; Del Río, Francisca; Romo, Francisca y Andrade, Lorena (2013). “Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de Pedagogía en educación básica”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 81-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n38.106>
- Correa, E., y Gervais, C. (2009). *Reflective competency: How can it be developed in practicum?*, ponencia presentada, en la 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, 25-29 de agosto.
- Domingo, Àngels (2021). “La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente”, *Zona Próxima*, núm. 34, pp. 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elliott, John (2000). *La investigación acción educativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gee, Kevin A. (2014). “Multilevel growth modeling: an introductory approach to analyzing longitudinal data for evaluators”, *American Journal of Evaluation*, vol. 35, núm. 4, pp. 543-561.
- González Lillo, Emmy Antonella y Jarpa, Marcela (2023). “Efecto de la retroalimentación digital en la mejora de los borradores y su incidencia en las calificaciones alcanzadas”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 2, pp. 214-233.
- Gore, Jennifer M. y Zeichner, Kenneth M. (1991). “Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 119-136. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90022-H](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90022-H)
- Grabe, William y Kaplan, Robert (1996). *Theory and practice of writing*, Londres: Longman.
- Grupo Didactext (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 15, pp. 77-104. Disponible en: <https://www.ucm.es/didactext/file/1-05>
- Guerra-Zamora, Paula (2009). “Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 243-260. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052009000200014>
- Hill, Jennifer y West, Harry (2020). “Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 45. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>.
- Hyland, Ken (2003). “Genre-based pedagogies: A social response to process”, *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, núm. 1, pp. 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Isoda, Masami y Olfos, Raimundo (2009). *El enfoque de resolución de problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jarpa Azagra, Marcela (2019). “Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo”, *Íkala, Revista*

- de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Jarpa Azagra, Marcela; Haas Prieto, Valentina y Collao Donos, Dámaris (2017). “Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 2, pp. 163-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Jarpa Azagra, Marcela y Becerra Rojas, Nelson (2019). “Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía”, *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 29, núm. 2, 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jarpa Azagra, Marcela y Avendaño San Martín, Carolina (2020). “La escritura reflexiva y su importancia para el desarrollo de un profesor que investiga su propia práctica”, en A. Domingo (ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*, Madrid: Narcea, pp. 175-189.
- Jay, Joel K. y Johnson, Kerry L. (2002). “Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 73-85. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
- Kendeou, Panayiota y Van den Broek, Paul (2007). “The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts”, *Memory & Cognition*, vol. 35, pp. 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Korthagen, Fred (2010). “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Lara Subiabre, Brenda (2019). “Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas”, *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm 1, pp. 4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lim-Ratnam, Christina Tong-Li; Lee, Christine Kim-Eng; Jiang, Heng y Sudarshan, Akhila (2019). “Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts”, *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 18, núm. 3, pp. 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09247-4>
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle (2014). “Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring”, *Composition Studies*, vol. 42, núm. 1, pp. 54-78.
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle (2018). *Talk about writing: The tutoring strategies of experienced writing center tutors*, Londres: Routledge.
- Mutendi, Miedzo y Makamure, Chipso (2019). “The role of written feedback in numeracy in the primary school classroom”, *International Journal of Education*, vol. 11, núm. 2.
- Núñez Cortés, Juan Antonio (2020). “Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel”, *Enunciación*, vol. 25, núm. 2, pp. 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez Cortés, Juan Antonio; Errázuriz, María Constanza; Neubauer Esteban, Adrián y Parada, Claudia (2021). “Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales:

- ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas?”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 26, núm. 3, pp. 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a10>
- Olson, David R. (1995). “La cultura escrita como actividad metalingüística”, en D. Olson y M. Torrance (eds.), *Cultura Escrita y Oralidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 333-357.
- Perrenoud, Phillipe (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.
- Rojas-Bravo, Jorge; Gajardo Aguayo, Jorge; Albornoz Torres, Catherine y Romero Inostroza, Javiera (2022). “Estudio de clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso”, *Perspectiva Educacional*, vol. 61, núm. 1, pp. 6-30. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1238>
- Rudolph, Jenny W.; Simon, Robert; Raemer, Daniel B. y Eppich, Walter J. (2008). “Debriefing as formative assessment: Closing performance gaps in medical education”, *Academic Emergency Medicine*, vol. 15, pp. 1010-1016. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x>
- Sánchez, Emilio; García-Rodicio, Héctor y Acuña, Santiago R. (2009). “Are instructional explanations more effective in the context of an impasse?”, *Instructional Science*, vol. 37, pp. 537-563. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9074-5>
- Sánchez Miguel, Emilio, García Pérez, José Ricardo, y Rosales Pardo, Javier (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona Graó.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). “Knowledge telling and knowledge transforming in written composition”, en S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, writing, and language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Starks, Donna; Nicholas, Howard y Macdonald, Shem (2012). “Structured reflective communication as a meta-genre in teacher education: Creative uses of critique in a teacher education program”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 90-111. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.8>
- Swales, John M. (2000). *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallaferro, Dilia (2006). “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”, *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 269-273. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tapia-Ladino, Mónica; Correa Pérez, Roxanna y Arancibia-Gutiérrez, Beatriz (2023). “Retroalimentación escrita con comentarios de ajuste al género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 2, pp. 194-213.



- Teppa, Sonia (2006). *Investigación acción participativa en la praxis pedagógica diaria*, Barquisimeto: Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto.
- Venegas, René; Núñez, María Teresa; Zamora, Sofía y Santana, Andrea (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Villalobos, José y De Cabrera, Carmen M. (2009). “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 139-166. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>
- Zeichner, Kenneth M. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pp. 44-45.
- Zeichner, Kenneth (1996). “Designing educative practicum experiences for prospective teachers”, en K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, Nueva York: Teachers College Press, pp. 215-234

**Artículo recibido:** 24 de octubre de 2023

**Dictaminado:** 13 de marzo de 2024

**Segunda versión:** 17 de abril de 2024

**Aceptado:** 16 de mayo de 2024