



EL ENSAYO DE REFLEXIÓN DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: UNA PROPUESTA GENÉRICA Y METODOLÓGICA

THE PEDAGOGICAL REFLECTION ESSAY FOR READING INSTRUCTION: A GENERIC AND METHODOLOGICAL PROPOSAL

Federico Pastene Labrín ^{1*}

E-mail: fpastene@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2642-5157>

Sandra Molina Castillo ²

E-mail: smolina@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6355-1844>

¹Universidad del Bío-Bío. Chile.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Pastene Labrín F., y Molina Castillo, S. (2025). El ensayo de reflexión didáctica para el aprendizaje de la lectura: una propuesta genérica y metodológica. *Revista Conrado*, 21(102). e4032.

RESUMEN

En el ámbito de la formación inicial docente, los estudiantes deben desarrollar la capacidad de reflexionar pedagógicamente como una competencia necesaria para el logro de aprendizajes significativos en el aula, que involucra un razonamiento crítico y reflexivo sustentado en el dominio teórico y práctico de los saberes disciplinares. Sin embargo, son incipientes los estudios que apuntan a la enseñanza de este desafío académico mediado por la escritura. La investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación de una intervención metodológica basada en el método de casos y en el enfoque de proceso de la producción textual en la escritura de un ensayo de reflexión didáctica sobre el aprendizaje de la lectura en estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad regional estatal chilena. La metodología empleada es cuantitativa, de alcance descriptiva, con diseño de tipo cuasiexperimental a un solo grupo. Entre los resultados obtenidos, los futuros docentes son capaces de producir apropiadamente un ensayo con el propósito de reflexionar acerca de un caso que describe un problema didáctico de aprendizaje de la lectura en el aula, mediante el análisis y la propuesta de mejoramiento, aunque se debe seguir progresando en la fundamentación de la información, precisión en el dominio conceptual y en las partes del discurso. En conclusión, es necesario continuar con intervenciones para fortalecer estratégicamente la producción de géneros académicos de reflexión docente y que aborden no solo el aprendizaje de la lectura, sino también la escritura y la oralidad en el sistema escolar.

Palabras clave:

Ensayo, reflexión pedagógica, métodos de casos, lectura, docentes en formación

ABSTRACT

In the realm of initial teacher training, students must develop the ability to reflect pedagogically as a necessary competency for achieving meaningful learning in the classroom. This involves critical and reflective reasoning based on both theoretical and practical mastery of disciplinary knowledge. However, studies focusing on teaching this academic challenge through writing are still in their early stages. The research aimed to determine the effect of applying a methodological intervention based on the case method and the text production process approach in writing a pedagogical reflection essay on reading instruction among students of Spanish Language Pedagogy at a regional state university in Chile. The methodology employed is quantitative, descriptive in scope, with a quasi-experimental design on a single group. Among the results obtained, future teachers are able to produce an essay appropriately to reflect on a case describing a didactic problem related to reading instruction in the classroom, through analysis and proposals for improvement. However, progress is still needed in the foundation of information, precision in conceptual mastery, and in parts of the discourse. In conclusion, it is necessary to continue with interventions to strategically strengthen the production of academic genres of pedagogical reflection that address not only reading instruction but also writing and oral communication in the school system.



Keywords:

Essay, pedagogical reflection, case methods, reading, pre-service teachers

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos relevantes en la Formación Inicial Docente (FID), y también en el ejercicio profesional, es la capacidad de reflexionar pedagógicamente acerca de la práctica docente, es decir, de qué manera se interviene en el aula para el logro de significativos aprendizajes mediante el empleo de los conocimientos adquiridos en la formación disciplinaria (o de especialidad), pedagógica y didáctica. En el caso de los estudiantes de pedagogía esta situación se revela como una necesidad permanente, que involucra realizar esfuerzos en proyectar sus conocimientos y experiencias de aprendizaje universitario al desempeño que luego tendrán en el sistema escolar, mediante el desarrollo de un razonamiento reflexivo mediado por la escritura.

Diversos autores abordan el desafío de que los futuros docentes aprendan a pensar reflexivamente acerca de la enseñanza. Este ámbito se presenta con distintas denominaciones como lo plantean Concha et al. (2013): reflexión crítica pedagógica, reflexión práctica, habilidad reflexiva, razonamiento pedagógico, entre otros. Al respecto, y frente a la complejidad de concepciones, nos parece orientadora la definición del constructo 'reflexión pedagógica' que proponen Schnitzler-Sommerfeld y Núñez-Lagos (2021): "entendida esta como la verbalización, oral o escrita, de una propuesta de acción, producto de un proceso en el que se negocia, con audiencias concretas o potenciales, una solución a un problema o desafío del ámbito pedagógico" (p.3).

En nuestro país, los Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Lenguaje. Educación Media (Chile. Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022), exigen de ahora en adelante que desde el componente disciplinar y didáctico de las especialidades de la FID se implemente la reflexión pedagógica y no solo con énfasis en las prácticas como se ha estudiado hasta el momento. Es así como en el Estándar B de Lectura, de los Estándares citados anteriormente, se plantea que el futuro pedagogo: "Reflexiona pedagógicamente sobre cómo promover en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes para aprender autónomamente sobre diversos temas (...)" (p. 87). Por lo tanto, este es un desafío curricular que debe ser abordado en el aula universitaria de manera constante y por medio de distintas metodologías de aprendizaje.

Por su parte, se encuentra abundante evidencia acerca de investigaciones que estudian, principalmente, la práctica reflexiva, es decir, la reflexión que el docente en formación realiza en experiencias de práctica empleándose diferentes dispositivos, tales como encuestas para detectar su nivel de reflexión pedagógica, entrevista semiestructurada (Flores-Lueg y Sánchez, 2023), entrevistas individuales y grupales con tutores y maestros en formación sobre grabaciones de video de clases impartidas por los profesores en formación y sesiones de tutoría (Ruffinelli et al., 2021). Sin embargo, son incipientes los estudios que apuntan a la enseñanza de estos dispositivos mediados por la escritura, lo que nos lleva a coincidir con lo planteado por Jarpa y Becerra (2019): "La forma en la cual se enseña y andamia la reflexión pedagógica de los futuros docentes a través de la escritura, particularmente en el ámbito de la formación práctica, es un ámbito escasamente explorado" (p. 365). Es decir, este nudo crítico se transforma en una oportunidad para diseñar e implementar propuestas que fortalezcan estas competencias.

En una revisión de la literatura efectuada por Rufinelli (2017), descubrió que los hallazgos comparados de las mediciones y experiencias sugieren la presencia de bajos niveles de reflexividad entre profesores en formación, reflexión que tienden a alcanzar no más allá de una forma descriptiva, con bajo nivel de integración de los conocimientos (disciplinarios y didácticos, enfatizamos) promovidos en la formación. Del mismo modo, el estudio de Lara (2019) concuerda con esta visión, cuyos resultados dieron cuenta de reflexiones de tipo descriptivas en las que predominaron contenidos sobre los estudiantes del aula, condiciones personales de los mismos practicantes y relaciones con el establecimiento.

La preocupación por emplear la escritura para reflexionar sobre la práctica pedagógica se vincula directamente con uno de los primeros enfoques que otorga a la escritura una dimensión epistémica: el enfoque 'escribir para aprender' (Molina y Colombo, 2021). Esta orientación ha posibilitado que en la actualidad hayan surgido y se vinculen directa e indirectamente corrientes que tienen como propósito estudiar la relación de la escritura (y también la lectura) con el aprendizaje curricular en los distintos niveles formativos y disciplinas junto con el desempeño profesional, por eso se habla de alfabetización académica, alfabetización disciplinar e, incluso, alfabetización pedagógica.

Según Giraldo (2023) la escritura académica es un proceso que consiste en la presentación, estructuración y difusión del discurso que se desarrolla en diferentes comunidades disciplinares, cuya experiencia constituye un accionar epistémico que conduce a transformar

y construir conocimiento y no reproducirlo. Asimismo, si esta práctica está bien orientada -enfatisa el autor- puede perfectamente favorecer la eficacia de la alfabetización académica cuando surge, de manera estratégica, una mediación de los miembros de la comunidad discursiva. Y cuando esta misma comunidad concibe que la escritura académica no es una mera competencia blanda o genérica, sino un conjunto diverso de prácticas letradas situadas y complejas (Fahler et al., 2019), que requieren una enseñanza explícita, mediada y que se corresponda con los fines de una educación de calidad, inclusiva y transformadora.

Diversas tareas de escritura se ponen en práctica durante la reflexión pedagógica que implica promover la integración de diversos conocimientos y la reflexión acerca de ellos, tales como el diálogo, la investigación-acción, la investigación realizada por profesores, la escritura reflexiva y el análisis de casos, entre otros. Asimismo, estas tareas se concretan mediante empleo de diversos géneros discursivos, tales como el informe metacognitivo, diario de campo, bitácora, protocolo de episodio crítico (Jarpa y Becerra, 2019); la reflexión pedagógica basada en casos y los ensayos académicos (Concha et al., 2013), los cuales se configuran en géneros de índole epistémica, por cuanto favorecerían a los futuros docentes organizar y clasificar sus conocimientos en estructuras que visibilizan relaciones entre distintos conceptos. En este sentido, el ejercicio de producción de ensayos contribuiría así tanto a la representación estructurada, como a la revisión y reformulación de su conocimiento experto.

Para este estudio, se concibe una noción de ensayo como un género académico de la Formación Inicial Docente (FID) desligado de su ropaje artístico como es el literario. Específicamente, es aquel texto que se debe escribir para reflexionar (o 'sopesar') acerca del aprendizaje de la lectura en el aula desde la didáctica de la lengua y la literatura (Fabregat et al., 2023) por parte de los futuros profesores de lenguaje de enseñanza media. Nuestra propuesta genérica considera, aparte de las variables pedagógicas como el estudiante, los contenidos, la evaluación, el currículum y el contexto escolar, entre otros, los conocimientos disciplinares más específicos como los modelos de lectura, las estrategias, las secuencias didácticas y la evaluación de la lectura (Parodi et al., 2020; Solé et al., 2019).

Por esta razón, hemos denominado a esta variante genérica: "Ensayo de Reflexión Didáctica para el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA)", que se elabora sobre la base de la presentación de un caso escrito simulado que describe una situación didáctica problemática de lectura en el aula y con preguntas orientadoras al

estudiante, quien debe luego analizar, reflexionar y proponer una solución sustentada en sus conocimientos y aprendizajes previos junto con los aportes que otorga la didáctica de la lectura para la enseñanza de la comprensión interactiva y estratégica del discurso.

De esta manera, el artículo da cuenta de una investigación que tuvo como objetivo general determinar el efecto que tiene la aplicación de una intervención metodológica basada en el método de casos y en el enfoque de proceso de la producción textual en la escritura de un ensayo de reflexión didáctica sobre el aprendizaje de la lectura en el aula (ERD-ALA) en 28 estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad regional estatal chilena. Además, se analizan y discuten los resultados obtenidos en la indagación, así como la conclusión que recoge el significado de una experiencia que implicó la escritura de un género académico.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se ha guiado por el manual de metodología de la investigación de Hernández-Sampieri y Mendoza (2020). El paradigma de investigación es cuantitativo, de alcance descriptivo, con diseño de tipo cuasiexperimental o preexperimental, con pretest y posttest a un solo grupo (que es el curso de Comprensión y Producción del Texto).

La hipótesis de trabajo que consideró este estudio fue la siguiente: La aplicación de una intervención metodológica basada en el método de casos y en el enfoque de proceso de la producción textual incrementa el nivel de desempeño en la escritura de un Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA) en estudiantes de Pedagogía de Castellano y Comunicación de una universidad pública y estatal, cuya variable independiente es la propuesta de intervención metodológica y la variable dependiente el nivel de desempeño en la escritura del ensayo.

Los sujetos de la investigación constituyen una muestra por conveniencia, es decir, un grupo intacto que corresponde a un curso de N= 28 estudiantes de Pedagogía en Castellano y Comunicación de cuarto año que cursaron la asignatura de Comprensión y Producción del Texto, donde 6 son hombres (26,7%) y 22 son mujeres (73,3%). Sus edades fluctúan entre los 20 y 22 años.

Los instrumentos estuvieron conformados por un pretest y posttest, es decir, se aplicó un dispositivo escrito denominado Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA), Bconstruido por el equipo investigador, con una estructura que consta de la presentación de un caso escrito con una situación

didáctica de lectura y un reactivo con preguntas orientadoras al estudiante, quien luego debió analizar y reflexionar sobre la base de sus conocimientos y aprendizajes previos y el conocimiento que otorga la didáctica de la lectura para la enseñanza de la comprensión estratégica del discurso. Este instrumento se aplicó antes y después de la intervención metodológica.

Los casos propuestos para la escritura del ensayo ERD-ALA fueron los siguientes: (Tabla 1)

Tabla 1. Casos pedagógicos

Pretest	Postest
Sergio es un profesor que debe realizar una breve unidad sobre comprensión de lectura de un texto informativo en un 8° Básico, considerando el currículum vigente y los conocimientos del área. Para cumplir con este desafío, elabora un cuestionario con preguntas literales y una guía de vocabulario. ¿El docente logrará potenciar la lectura en sus estudiantes?	Andrea tiene como desafío desarrollar una breve unidad sobre la comprensión lectora del ensayo en tercer año medio. Decide proponer a sus estudiantes realizar las siguientes tareas: comenzar con elaborar un resumen del texto, luego hacer preguntas sobre el texto y, finalmente, determinar los propósitos de lectura junto con la activación de conocimientos previos. ¿Estará bien encaminado el proceso de lectura según las actuales propuestas didácticas?

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA) consideró la siguiente estructura genérica (Tabla 2).

Tabla 2. Organización retórica del Ensayo ERD-ALA

Estructura	Indicadores textuales
Introducción	Se inicia con un título alusivo al caso presentado. Se indica el objetivo del ensayo, su postura global sobre el caso-problema y el plan de análisis o de respuesta adelantando en qué aspectos se focalizará para responder y que surgen del problema.
Desarrollo	Analizar o evaluar las decisiones pedagógicas del docente según el conocimiento teórico o disciplinario acerca de los componentes de la lectura y su aprendizaje, y los conocimientos curriculares (respaldo, fundamentos). Plantear propuestas de solución coherentes y sustentadas también en el conocimiento teórico o disciplinario acerca de los componentes de la lectura y su aprendizaje, y/o de los conocimientos curriculares del área (respaldo, fundamentos) y relacionadas con el problema detectado. Se requiere una respuesta focalizada, evitando la enumeración innecesaria y centrándose en dos o tres componentes (de la lectura y/o curriculares).
Conclusión	Síntesis global, con uso de conector de cierre.

Fuente: Elaboración propia basada en Concha et al. (2013)

Asimismo, para evaluar estas pruebas (pretest y postest) se consideró el diseño de una rúbrica analítica con criterios e indicadores distribuida en dos dimensiones: A. Reflexión Didáctica y B. Dominio del Lenguaje, 8 criterios en total con un valor de 5 puntos cada uno y con la asignación de un código (Tabla 3):

Tabla 3: Criterios de evaluación del ensayo ERD-ALA

Reflexión Didáctica (Género)
a) Propósito Comunicativo (PC): Reflexiona y analiza un caso problemático acerca del aprendizaje de la lectura en el aula.
b) Dominio Conceptual (DC): Sólido dominio del conocimiento teórico acerca de los componentes de la lectura y su aprendizaje, y conocimientos curriculares.
c) Fundamentación (FU): Analiza las decisiones pedagógicas del caso y plantea propuestas docentes sustentadas en el conocimiento de la lectura y el currículum, relacionadas con el problema detectado, de modo coherente y focalizado.
d) Partes del Discurso (PD): Desarrolla los pasos considerados en la introducción, desarrollo y conclusión del ensayo.
Dominio del Lenguaje (Lengua)
a) Coherencia y Cohesión (CC): Aplica las reglas de textualización: recurrencia, progresión y conexión.
b) Ortografía (OR): Aplica correctamente las normas de acentuación, uso de letras y puntuación.

e) Adecuación Discursiva (AD): Emplea un registro formal de la lengua; usa un tono formal y subjetivo acorde con el texto elaborado; usa su propia voz de forma adecuada y se distingue de las otras voces enunciadas o citadas.
d) Cobertura (CO): Redacta el ensayo entre 30 a 40 líneas.

Fuente: Elaboración propia basada en Concha et al. (2013)

Estos productos fueron validados mediante el juicio de cuatro expertos (dos internos y dos externos), especialistas en producción textual y en didáctica de la lengua mediante una lista de cotejo que debían completar asignando un puntaje de 1 a 4 considerando los criterios de claridad, coherencia, relevancia y factibilidad de aplicación y respuesta (validez de contenido). Además, se realizó una aplicación previa o pilotaje al 10% de los sujetos de la muestra. Para analizar la confiabilidad y validez de estos productos se aplicaron estadígrafos como Alfa de Cronbach, obteniéndose un coeficiente sobre 0,80 (alta).

Para el análisis de los datos de la etapa descriptiva se han empleado medidas de resumen: frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar, coeficientes de variación, mínimo, cuartil 1, mediana, cuartil 3 y máximo; y en la etapa inferencial se han aplicado pruebas de correlación de Spearman (normalidad $p < .01$). Para las inferenciales se aplicaron en primer lugar test de normalidad para verificar el supuesto, y luego pruebas de comparación de medias pareadas T Student/U Mann-Whitney según correspondía para efectos de visualizar el avance en la medición de la calidad de los ensayos. Los softwares empleados fueron Jamovi (Versión 2.3) The jamovi Project. (2022) y JASP (Versión 0.16.4) (2022). JASP Team (2022)

El proyecto consideró el diseño y la implementación de una Propuesta de intervención metodológica basada en el método de casos, el enfoque de proceso de la producción textual y la escritura colaborativa, elaborada según los aportes de (Concha et al., 2013; Mateo et al., 2020; Pastene, 2023). La intervención estuvo conformada por tres etapas y 9 fases, con 10 sesiones de trabajo, que conforman el Taller de Escritura Académica: “Escritura de un Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA)”. Cada sesión constó de dos horas pedagógicas, implementada para la producción escrita de un ensayo, con dos sesiones semanales y con un total de 10 sesiones, que corresponden a 5 semanas lectivas y un total de 20 horas (Tabla 4).

Tabla 4. Síntesis del Taller de Escritura Académica: “Escritura de un Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA)”

Etapa I. Exploración y conceptualización (3 sesiones)
(Fases de la secuencia didáctica)
1. Planteamiento del objetivo y actividades del Taller.
2. Lectura grupal de ejemplos de casos sobre situaciones didácticas de lectura elaborados por el equipo a partir de la revisión bibliográfica, textos de estudio y experiencias docentes recogidas de las experiencias previas del equipo.
3. Discusión oral en equipos de trabajo sobre las fortalezas y debilidades que mostrarían estos casos en la enseñanza de la lectura en el aula, mediante la activación de aprendizajes previos tratados en la asignatura.
4. Se registran por escrito las observaciones recogidas y se presentan en un foro-panel.
Etapa II. Escritura: Organización y redacción (5 sesiones)
5. Cada equipo de trabajo elabora un instrumento para la escritura de un ensayo de reflexión didáctica siguiendo las orientaciones de un guion de escritura que considera la planificación de la escritura con determinación de la situación retórica, la activación de conocimientos previos, búsqueda de información en fuentes para la construcción escrita de casos didácticos de aula y sus preguntas. Este trabajo involucra la implementación de la escritura colaborativa, mediante el uso de Google Drive. Cada equipo crea un instrumento diferente considerando las orientaciones del método de casos y los aportes de Concha et al. (2013) en cuanto a la reflexión pedagógica.
6. Se realiza por parte de los investigadores una retroalimentación formativa a lo escrito.
7. Cada equipo de trabajo responde de manera colaborativa un instrumento diferente, diseñado por otro grupo, para escribir un ERD-ALA, usando Google Drive como herramienta tecnológica de escritura.
Etapa III. Revisión y evaluación (2 sesiones)



- 8. Los investigadores entregan revisados los ensayos producidos colaborativamente, con su respectiva retroalimentación.
- 9. Se realiza una autoevaluación individual y un foro acerca de la experiencia desarrollada.

Fuente: Elaboración propia con base en (Concha et al., 2013; Mateo et al., 2020; Pastene, 2023)

Durante el desarrollo de la intervención, los estudiantes participaron de manera activa y participativa en la realización de las distintas actividades, así como en la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en el proceso de aprendizaje de cómo construir un ensayo reflexivo, contando con la mediación de los investigadores, el empleo adecuado de los dispositivos didácticos y el uso de la tecnología.

RESULTADOS-DISCUSIÓN

La investigación tuvo como objetivo general determinar el efecto que tiene la aplicación de una intervención metodológica basada en el método de casos y en el enfoque de proceso de la producción textual en la escritura de un ensayo de reflexión didáctica sobre el aprendizaje de la lectura en el aula (ERD-ALA) en 28 estudiantes de Pedagogía en Castellano de una universidad regional estatal chilena. En la Tabla 5 se presentan los resultados globales del estudio mediante porcentajes de logro (%), puntajes y asignación de un desempeño.

Tabla 5. Resultados globales

	PRETEST	POSTEST	VARIACIÓN
% Logro	69%	80%	+ 11
Puntaje	3.4	4.0	+ 0.6
Desempeño	Aceptable	Adecuado	+1 D

Fuente: Elaboración propia con base en (Pastene, 2023)

A nivel general, el avance de 0.6 puntos ha resultado estadísticamente significativo ($p < .001$), siendo un 69% de logro al inicio y de 80% al final de la intervención metodológica. La variación en el porcentaje de logro de la segunda medición respecto de la primera es de un +11%. Además, en el pretest se obtuvo 3.4 puntos, lo que demuestra un desempeño aceptable y en el posttest un 4.0, lográndose un desempeño adecuado. Esto demuestra que los estudiantes son capaces de producir apropiadamente un ensayo con el propósito de reflexionar acerca de un caso escrito que describe un problema didáctico de aprendizaje de la lectura en el aula, mediante el análisis y la propuesta de mejoramiento, considerando los aprendizajes adquiridos.

En la Tabla 6, siguiendo un análisis descriptivo, se muestran los resultados globales y específicos según los ámbitos y criterios medidos, con porcentajes de logro y puntajes en el pretest y posttest, así como la variación demostrada que pudo ser positiva (+) o negativa (-), es decir, de avance o retroceso.

Tabla 6. Resultados según ámbitos y criterios evaluados

Ámbitos/Criterios	Cód.	Pretest		Postest		Variación	
		% Logro	Puntaje	% Logro	Puntaje	%Logro	Puntaje
A. Reflexión Didáctica (Género)		52	2.6	70	3.5	+18	+0,9
1. Propósito Comunicativo	PC	53	2.6	72	3.6	+19	+1,0
2. Dominio Conceptual	DC	51	2.5	70	3.5	+19	+1,0
3. Fundamentación	FU	52	2.6	67	3.4	+15	+0,8
4. Partes del Discurso	PD	54	2.7	70	3.5	+16	+0,8
A. Dominio del Lenguaje (Lengua)		85	4.2	90	4.5	+5	+0,3

5. Coherencia y Cohesión	CC	76	3.8	86	4.3	+10	+0,5
6. Ortografía	OR	79	3.9	83	4.1	+4	+0,2
7. Adecuación Discursiva	AD	93	4,6	93	4,6	0	0
8. Cobertura	CO	94	4.7	97	4.9	+3	+2

Fuente: Elaboración propia a partir de Concha et al. (2013) y Pastene (2023).

En el pretest, el ámbito del dominio del lenguaje es el que presenta un mayor desempeño con 85% y 4.3 puntos donde los mayores logros están en los criterios cobertura (CO) con un 94% y 4.7 puntos seguido de adecuación discursiva (AD) con un 93% y 4.6 puntos, y en menor medida Coherencia y cohesión (CC) con un 76% y 3.8 puntos y Ortografía (OR) con 79% y 3.9 puntos, lo que evidenciaría que los estudiantes antes de la intervención poseen un desempeño adecuado, por ejemplo, en el empleo eficiente de un registro formal de la lengua, un tono formal y subjetivo acorde con el texto elaborado, además de aplicar convenientemente las reglas de textualización y aplicar la mayoría de las veces correctamente las normas de acentuación, uso de letras y puntuación. Esto se debería a que son estudiantes de un nivel avanzado -cuarto año- y que ya han progresado en el manejo de las convenciones de la lengua debido a su especialidad, aunque, en cierta medida, deben seguir fortaleciendo estas competencias para un mayor dominio.

Sin embargo, en el ámbito de la reflexión didáctica es donde se observa el logro más descendido del pretest con un 52% y 2.6 puntos, ubicándose en un desempeño elemental, donde los criterios más bajos son dominio conceptual con un 51% y 2.5 puntos, y fundamentación con un 52% y 2,6 puntos, evidenciando que los estudiantes no manejan de manera óptima el conocimiento teórico y curricular sobre el aprendizaje de la lectura para el análisis de las decisiones pedagógicas del caso escrito y el planteamiento de propuestas docentes, relacionadas con el problema detectado. Por lo tanto, esto significó que era oportuno realizar la intervención metodológica proyectada para producir un ensayo de reflexión didáctica que estuviera acorde con los estándares esperados.

Los resultados obtenidos en el posttest, luego de la intervención metodológica, arrojan los siguientes resultados: el logro más significativo es, efectivamente, en el ámbito de la reflexión didáctica con un +18% y +0.9 puntos (70% y 3.5 puntos), en comparación con el pretest, donde destaca el criterio de propósito comunicativo con un 72% y 3.6 puntos, seguido de dominio conceptual y partes del discurso con un 70% y 3.5 puntos, respectivamente. Al respecto, no cabe duda de que el avance es discreto en este ámbito, ya que se demuestra un desempeño aceptable que permite expresar que los estudiantes son capaces de reflexionar suficientemente acerca de un caso escrito que describe un problema didáctico de aprendizaje de la lectura en el aula, mediante el análisis y la propuesta de mejoramiento, aunque pueden seguir mejorando en esta dimensión.

En cuanto al dominio del lenguaje se mantiene el nivel de desempeño adecuado con un avance solo de +5% (90% y 4.5 puntos), con respecto al pretest que ya había evidenciado un nivel alto. El avance es más significativo en coherencia y cohesión (CC) con un +10% (86% y 4.3 puntos), en cambio, adecuación discursiva no tuvo variación. Cabe destacar que en ningún criterio de los dos ámbitos (Género y Lengua) hubo una variación negativa, por lo tanto, faltaría demostrar si estadísticamente fue significativa la efectividad de la intervención.

A continuación, se presenta el análisis inferencial mediante las comparaciones de medias de los resultados del test de comparación de grupos de Wilcoxon para diferencias pareadas. Con respecto al promedio general de las evaluaciones se obtuvo un incremento de 0.6 puntos pasando de 2.6 a 3.5 ($p < .001$), teniendo un aumento de 0.9 en Género (2.6 a 3.5, $p < .001$) y de 0.3 en Lengua (4.2 a 4.5, $p < .001$). En particular los aumentos de los ítems de Género progresaron en 1 punto en PC y DC ($p < .001$ ambos) y en 0.8 puntos para FU, PD ($p < .001$ ambos), respectivamente. Mientras que para los ítems de Lengua el mayor aumento fue en CC con 0.5 puntos ($p = .001$), seguido de OR ($p = .046$) con +0.2 respectivamente. El criterio de adecuación discursiva no sufrió cambios entre evaluaciones ($p = .52$). Con respecto al logro, tuvo un aumento de 11% pasando de 69% a 80%, siendo un aumento altamente significativo ($p < .001$); mientras que al considerar el avance en puntaje logrado en la segunda evaluación respecto de la primera fue un 16.5% siendo altamente significativo ($p < .001$) (Tabla 7).

Tabla 7. Resultados comparativos por ítem y global

Medida	pre			post			dif	U	Z	Sig.	Tamaño Efecto
	M	DE	Me	M	DE	Me					
Propósito Comunicativo	2.6	0.56	3.0	3.6	0.49	4.0	+1.0	0.0	-4.2***	<.001	-1.00
Dominio Conceptual	2.5	0.58	2.5	3.5	0.58	3.0	+1.0	9.0	-3.9***	<.001	-0.94
Fundamentación	2.6	0.49	3.0	3.4	0.49	3.0	+0.8	0.0	-3.6***	<.001	-1.00
Partes del Discurso	2.7	0.48	3.0	3.5	0.51	3.0	+0.8	0.0	-3.7***	<.001	-1.00
Coherencia y Cohesión	3.8	0.49	4.0	4.3	0.54	4.0	+0.5	6.5	-2.9**	.001	-0.88
Ortografía	3.9	0.72	4.0	4.1	0.45	4.0	+0.2	19.5	-1.5*	.046	-0.50
Adecuación Discursiva	4.6	0.49	5.0	4.6	0.49	5.0	0	27.5	0.0	.523	0.00
Cobertura	4.7	0.54	5.0	4.9	0.36	5.0	+0.2	2.5	-1.3	.102	-0.67
Género (PC+DC+FU+PD)	2.6	0.48	2.9	3.5	0.45	3.3	+0.9	2.0	-4.5***	<.001	-0.99
Lengua (CC+OR+AD+CO)	4.2	0.34	4.3	4.5	0.26	4.5	+0.3	26.5	-3.2***	<.001	-0.79
Promedio General	3.4	0.33	3.4	4.0	0.26	4.0	+0.6	1.5	-4.5***	<.001	-0.99
% Logro = Prom/5*100	68.8	6.65	68.8	79.6	5.21	80.0	+11.2	1.5	-4.5***	<.001	-0.99
% Avance = (dif)/Pre*100				16.5	11.7	14.8	+16.5		87.4***	<.001	16.5
*Rango: -3.2% a 45.8%											
M: media, DE: desviación estándar, Me: mediana, dif: post – pre, U: estadístico Mann-Whitney, Z: estadístico Z. Tamaño Efecto: mediante correlación biserial-puntual. *p<.05 ** p<.01 *** p<.001											

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al análisis correlacional se efectuaron test de correlación basados en Spearman entre los diferenciales de Género y Lengua, el diferencial general y el avance. A partir de los resultados, la correlación alta entre diferencia global y diferencia en Género ($r=0.89$, $p<.001$) permite establecer que la contribución en el avance general viene dada por la mejoría en el ensayo relacionado con ese ámbito, mientras que, para el avance porcentual, tiene una correlación también alta con respecto al avance en Género ($r=0.87$, $p<.001$) y moderada a baja con respecto al avance en Lengua ($r=0.39$, $p=.04$) (Tabla 8).

Tabla 8. Resultados generales por ítem. Etapa Post.

Indicador	Δ Global	Avance Porcentual	Δ (Género)	Δ (Lengua)
Δ Global	-	-	-	-
Avance Porcentual	0.851***	-	-	-
Δ (Género)	0.886***	0.865***	-	-
Δ (Lengua)	0.183	0.387*	-0.017	-

Fuente: Elaboración propia

La investigación realizada coincide, en un principio, con los estudios que han planteado que los profesores en formación poseen bajos niveles de reflexividad, es decir, con reflexiones que no superan la descripción de situaciones pedagógicas sin alcanzar una integración de los conocimientos generados en sus estudios (Ruffinelli, 2017; Lara, 2019; Pujol et al. 2024). En nuestro caso, fue patente este hallazgo en la evaluación realizada en el pretest donde los estudiantes apenas superaron el 50% de logro de esta dimensión. Por ejemplo, y de manera específica, el criterio más descendido fue el dominio conceptual que coincide con lo planteado por Lara (2019), quien en su indagación revela que los futuros docentes presentan dificultades a la hora de identificar referentes teóricos que se vinculen directamente con los temas que deben reflexionar.

Por esta razón, ha sido oportuno ejecutar una investigación que tomara en cuenta este nudo crítico y que se procediera no solo a evaluar cuál es el estado previo que presentan los estudiantes sobre el dominio de la reflexión pedagógica, sino también implementar una intervención metodológica para enseñar a construir un ensayo reflexivo; y luego de la mediación, determinar el nivel de logro alcanzado en la producción de este género discursivo sobre la base del método de casos y el proceso de la escritura académica. En otras palabras, se abordó tangencialmente una problemática que también se presenta en el aula universitaria acerca de la poca información que existe sobre las ocasiones en las cuales los formadores de profesores deben guiar diversas y variadas actividades de reflexión (Chávez et al. 2023).

No hay duda de que la reflexión pedagógica es una competencia profesional docente compleja que debe ser abordada en los estudios universitarios del futuro profesor, tal como lo exigen los actuales instrumentos curriculares (Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC), 2022). No solo deben emplearse variados dispositivos didácticos, evaluativos y/o géneros académicos para la reflexión, sino que también el docente universitario se haga cargo de modelar o andamiar su aprendizaje. Una vez más nos hacemos eco de lo expresado por Pujol et al. (2024) en cuanto a la necesidad de ampliar las intervenciones de los formadores para profundizar la reflexión durante la formación docente inicial.

Por esto, el logro alcanzado, luego de la intervención para producir un ensayo de reflexión didáctica para el aprendizaje de la lectura en el aula (ERD-ALA), concuerda con Jarpa (2019) acerca de lo determinante que es el diseño e implementación de una secuencia didáctica y del proceso de modelaje y andamiaje en la escritura de un género académico de reflexión docente. Además, los investigadores de este estudio han puesto a prueba un tipo de ensayo (ERD-ALA) generado para estos efectos, tal como lo recomiendan desde la alfabetización académica Lovera y Castro (2021), cuando expresan “que los docentes diseñen sus propios géneros en función de los objetivos de aprendizaje y las características definidas en las tareas de escritura” (p.113). Sin duda, esta decisión ha sido estratégica y efectiva para el cumplimiento de los propósitos de la investigación.

La investigación ha recibido el apoyo y financiamiento del Proyecto código 2250103 PIDA/R, Dirección de Investigación y Creación Artística, Programa de Investigación en Docencia y Aprendizaje, Grupo LEA-UBB, Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, Universidad del Bío-Bío.

CONCLUSIONES

El artículo da cuenta de la efectividad de una intervención metodológica para producir el género Ensayo de Reflexión Didáctica sobre el Aprendizaje de la Lectura en el Aula (ERD-ALA) en estudiantes de pedagogía, considerando estrategias de los enfoques de proceso, del género discursivo y metaproducción textual. De manera específica, la experiencia demostró que los estudiantes cumplen convenientemente con el dominio de aspectos de la lengua y formales, aunque el desafío es seguir progresando en el desarrollo de este ensayo en tanto género discursivo, relativo a la fundamentación de la información, precisión en el dominio conceptual y en las partes del discurso.

El estudio realizado es relevante porque profundiza en la reflexión pedagógica de los futuros docentes del área de lenguaje y comunicación, especialmente, focalizada en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora mediante la producción de un ensayo basado en casos escritos; y gracias a una estratégica propuesta metodológica, la que ha sido diseñada a partir de los actuales enfoques de la escritura académica para cumplir con tales propósitos. A su vez, contribuiría a superar una debilidad como es la reflexividad descriptiva que estarían demostrando los docentes en formación, al no articular adecuadamente los conocimientos disciplinares y didácticos que necesitan sus reflexiones.

En las demandas actuales del sistema educativo chileno, cuyas directrices emanan del Ministerio de Educación, la reflexión pedagógica es una competencia profesional clave. Por ejemplo, es exigida en dos instrumentos estandarizados como la Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y la Evaluación Docente. La primera se aplica a los docentes en formación antes de su egreso formal y en uno de sus apartados se debe analizar de modo reflexivo y por escrito un caso pedagógico; en tanto en la segunda evaluación, que se rinde cuando el docente está desempeñándose en el sistema escolar, específicamente, en el portafolio se incluye el análisis y la reflexión pedagógica. Por lo tanto, esta experiencia investigativa establece conexiones con estos desafíos, contribuyendo en el proceso de mejoramiento de la calidad docente.

Sobre la base de los resultados expuestos, es preciso continuar trabajando en una nueva implementación que aborde con énfasis estratégico el modelamiento del análisis y fundamentación del caso pedagógico, así como proyectar la realización de intervenciones que aborden la competencia de escritura y oralidad desde el punto de vista didáctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chávez Rojas, J., Almuna Fernández, J., Méndez Alarcón, C., Garrido Fonseca, C., y Fauré Niñoles, J. (2023). Las prácticas de reflexión guiadas en un contexto de Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 62(3). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1298>
- Chile. Ministerio de Educación (MINEDUC). (2022). *Estándares de la Profesión Docente. Carreras de Pedagogía en Lenguaje. Educación Media*. CPEIP.
- Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F., y Andrade, L. (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*, (38), 81-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Fabregat, S., Sánchez, C., y Jodar, R. (Coords.). (2023). *Didáctica de la lengua y la literatura. Diez temas actuales*. Graó.
- Fahler, V., Colombo, V., y Navarro, F. (2019). En búsqueda de una voz disciplinar: intertextualidad en escritura académica de formación en carreras de humanidades. *Calidoscopio*, 17(3), 554-574. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.173.08>
- Flores-Lueg, C. y Sánchez-Nova, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 47-64. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Giraldo, D. (2023). Prácticas de escritura y alfabetización académica: un desafío en la formación inicial docente en las escuelas normales superiores de Colombia. En Palacios, N., Bayona-Rodríguez, H., Urrego, L., Acero, A., Millán, A., Camelo, P. (Comp.). *Construcción del saber pedagógico. Investigación en escuelas normales superiores y otras instituciones educativas* (pp. 209-231). Uniandes, TTM.
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill.
- Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos*, 29(2), 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- JASP Team (2022). *JASP (Versión 0.16.4)* [Software informático].
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lovera, P. y Castro, L. (2021). ¿Cómo diseñar tareas de escritura? Escribir y evaluar para aprender desde las disciplinas. En F. Navarro (ed.). *Escritura e inclusión en la universidad. Herramientas para docentes* (pp.91-149). Universidad de Chile.
- Mateo, M., Uribe, Gr. , Agosto, S., y Álvarez, T. (2020). *El miniensayo y su didáctica: escribir en las materias del currículo*. Octaedro.
- Molina, M. y Colombo, L. (2021). Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236782>
- Pastene, F. (2023). Producción escrita del informe académico en estudiantes de pedagogía: una intervención metodológica. *EduSol*, 23(83), 166-179. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172980912023000200166&lng=es&tlng=es
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Pujol-Cols, T. H., Cutrera, G., y García, M. B. (2024). La práctica reflexiva y escritura en la formación docente inicial. *Nuevas Perspectivas. Revista de Educación en Ciencias Naturales y Tecnología*, 3(5). <https://revistasnuevasperspectivas.aduba.org.ar/ojs/index.php/nuevasperspectivas/article/view/39>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Ruffinelli, A., Álvarez, C., & Salas, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 498-515. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>
- Schnitzler-Sommerfeld, N. y Núñez-Lagos, P. (2021). Hacia una evaluación de la reflexión pedagógica desde la escritura académica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.herp>
- Solé, I. (Coord.), Castells, N., Miras, M., Lordán, E., y Nadal, E. (2019). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de textos*. Horsori.
- The jamovi Project. (2022). Jamovi (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>