

**ESCRITURA Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN FORMACIÓN DOCENTE:  
ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LA EVOLUCIÓN ARGUMENTATIVA<sup>1</sup>**

**WRITING AND CRITICAL THINKING IN TEACHER EDUCATION: A  
LINGUISTIC ANALYSIS OF ARGUMENTATIVE DEVELOPMENT**

**Nicole Schnitzler Sommerfeld**

Facultad de Salud y Ciencias Sociales, Universidad de Las Américas, Chile

[nicoleschni@gmail.com](mailto:nicoleschni@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-3339-1146>

**Paulina Núñez Lagos**

Universidad Mayor, Chile

[paulina.nunez@umayor.cl](mailto:paulina.nunez@umayor.cl)

<https://orcid.org/0000-0002-6991-6768>

**Esteban Gallardo Cadenasso**

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

[egallardoc@utem.cl](mailto:egallardoc@utem.cl)

<https://orcid.org/0009-0009-0471-5154>

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de un proyecto mayor, autofinanciado por los autores, denominado “Desarrollo de la reflexión pedagógica desde la escritura académica” cuyo objetivo es potenciar el desarrollo de la reflexión pedagógica en los estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Universidad Mayor.

**RESUMEN:** Este artículo da continuidad a un estudio previo (2021) centrado en la evaluación del pensamiento crítico a través de la escritura académica como medio para desarrollar la reflexión pedagógica en formación docente. En esta segunda fase se analizan 194 textos producidos por estudiantes al comenzar y concluir el primer año de pedagogía, aplicando el *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* para observar su evolución argumentativa desde una perspectiva lingüístico-discursiva. Con un enfoque mixto de alcance descriptivo, los resultados evidencian avances en la estructuración del discurso y en la articulación lógica de ideas, aunque persisten desafíos en la integración de contraargumentos y en la heteroglosia, reforzando la necesidad de estrategias de enseñanza explícitas y progresivas que potencien el pensamiento crítico escrito en la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** escritura académica, pensamiento crítico, argumentación, reflexión pedagógica, formación docente.

**ABSTRACT:** This article continues a previous study (2021) focused on the assessment of critical thinking through academic writing as a means to develop pedagogical reflection in teacher education. In this second phase, 194 texts written by students at the beginning and end of their first year of training were analyzed using the *Written Critical Thinking Skills Assessment Instrument* to observe their argumentative development from a linguistic-discursive perspective. Using a mixed-methods approach with a descriptive scope, the results show progress in discourse structuring and logical articulation of ideas, although challenges remain in the integration of counterarguments and in the use of heteroglossia. These findings highlight the need for more explicit and progressive instructional strategies to strengthen written critical thinking in teacher education.

**KEYWORDS:** academic writing, critical thinking, argumentation, pedagogical reflection, teacher education.

**Recibido:** 21 de julio de 2025

**Aceptado:** 11 de noviembre de 2025

## 1. INTRODUCCIÓN

El contexto mundial actual –la situación de postpandemia, las migraciones masivas, la polarización política, social e ideológica; la *green transition*, el alza del costo de la vida y las tendencias de desarrollo y uso de inteligencia artificial– ha transformado las habilidades prioritarias que se requieren a nivel personal, social y laboral hoy y en un futuro cercano. El *Informe Trabajos del Futuro 2025* del World Economic Forum anticipa que, hacia el 2030, el 40% de las competencias laborales fundamentales cambiarán, destacando el pensamiento analítico, la resiliencia, flexibilidad y agilidad, el liderazgo e influencia social, la creatividad junto a la motivación y la conciencia propia.

Consecuentemente, las instituciones de educación superior son espacios que deberían habilitar a los futuros profesionales en tales capacidades, y específicamente, los programas de formación docente deben responder a lo que estas demandas globales generan dentro y fuera del aula para enfrentar desafíos como la inclusión sociocultural, intelectual, de estilos de aprendizaje y género, la adaptación curricular a nuevas habilidades y la incorporación metodológica de tecnologías como la inteligencia artificial. Respecto a este último punto, Rincon *et al.* (2023) enfatizan en la necesidad y urgencia de que “la formación docente incluya la temática de las plataformas digitales y las tecnologías” (p. 3), como una articulación con su uso social y orientado a formar ciudadanos críticos capaces de actuar en entornos digitales complejos.

Este concepto, de “ciudadanos críticos”, es justamente a lo que apunta la docencia y formación docente contemporánea como respuesta a las nuevas demandas sociales. Ya durante la pandemia comenzaron a instalarse nuevas competencias docentes vinculadas al pensamiento crítico, como la toma de decisiones, el cuestionamiento de los diseños de clase y el trabajo colaborativo con redes de apoyo (Patarroyo *et al.*, 2022), a las que se suma el nuevo enfoque educativo que privilegia el desarrollo del pensamiento por sobre la mera trasmisión de contenidos. En palabras de profesores de la Universidad de Caldas en Colombia: “la enseñanza y el aprendizaje de principios, conceptos y teorías en los diferentes campos disciplinares pasan a un segundo plano, pues lo que se

constituye como fundamental es la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente" (Tamayo *et al.*, 2015, p. 112).

Específicamente, en el contexto de la formación y práctica docente, y como se detalla en el trabajo precedente, el pensamiento crítico es una habilidad fundamental para el desarrollo de la reflexión pedagógica, 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 en el ámbito pedagógico (Cascante y Villanueva, 2020; Lara-Subiabre, 2019; Salinas *et al.*, 2018; Schön, 1992). En el marco contemporáneo, la reflexión pedagógica y las habilidades que implica continúan siendo un tema de preocupación en la práctica y formación docente (Garrido *et al.*, 2024), sobre todo las capacidades que se vinculan con la inclusión de perspectivas distintas a la experiencia personal (Vanegas y Fuentealba, 2019). Las evaluaciones formales de los últimos años apuntan a bajos resultados en reflexión pedagógica en Chile (Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente [END-FID]<sup>2</sup>) y el mundo, sobre todo en los profesores novatos (Concha *et al.*, 2013; Darling-Hammond *et al.*, 2022; END-FID 2019-2024).

Desde una perspectiva más holística, estas falencias se vinculan con las dificultades en comprensión lectora y escritura que se reportan a nivel mundial y que se acrecientan con los modos de lectura y comunicación actuales (multimodalidad, variabilidad de las fuentes de información, lectores con tiempos breves de atención sostenida y conectados permanentemente) (Bohn-Gettler y Kaakinen, 2024; Rupali y Kumar, 2024). Cifras concretas entrega el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora [PIRLS] que, publicado el 2023, es la primera evaluación comparable a nivel internacional de los resultados de lectura desde el inicio de la pandemia en alumnos de cuarto básico (o cuarto grado) en 45 países, y que evidencia una limitada habilidad lectora, es decir, niños

<sup>2</sup> END-FID: Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, obligatoria para egresados de pedagogía en Chile, aplicada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2020). Evalúa conocimientos pedagógicos, disciplinares y percepción docente, incluyendo una tarea de reflexión pedagógica.

que no pueden encontrar ni extraer información explícita de textos o hacer inferencias directas (Mullis *et al.*, 2023). Si bien esto puede parecer lejano a las habilidades de pensamiento crítico y reflexión pedagógica de futuros docentes, en realidad podría explicar en parte los bajos resultados en la formación inicial docente y en recién egresados como un vacío a nivel transversal que se hace patente en diversas etapas.

Otro ejemplo reciente son los resultados de la Prueba de Competencia Lectora en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES)<sup>3</sup> de Chile, cuyo promedio 2024 (587 de 1000 puntos) bajó 43 puntos con relación a la promoción 2023 (630 puntos) (DEMRE, 2024). Asimismo, en la etapa adulta, los problemas en lectura y escritura se reflejan en lo que la UNESCO denomina como analfabetismo funcional, cuya medición se concentra en la “habilidad para identificar, entender, interpretar, crear comunicar y calcular, mediante el uso de materiales escritos e impresos relacionados con distintos contextos [...] en desmedro de la evaluación de los entornos y contextos en los cuales los sujetos demuestran sus habilidades” (Bujanda y Zúñiga, 2008, p. 8, cit. en Martínez *et al.*, 2014).

En términos de la CEPAL, el panorama de la población adulta de Latinoamérica y el Caribe es preocupante por un gran porcentaje de analfabetismo funcional y en el caso de Chile, se han demostrado nulos avances desde 1998 a 2013, lo que se interpreta como: “El 50% de la población sigue sin entender lo que lee, un 44% [...] se encuentra en un nivel de analfabetismo funcional en textos; un 42% en documentos y un 51% en el área cuantitativa” (Martínez *et al.*, 2014, p.13). Considerando esto, es un claro desafío generar habilidades de pensamiento crítico y reflexión pedagógica, que, evidentemente, requieren capacidades fundamentales de comprensión lectora y escritura.

En este escenario, con el propósito de fortalecer el proceso de alfabetización pedagógica y a partir de la necesidad de sistematizar las competencias vinculadas a la

<sup>3</sup> La Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) es el instrumento que permite a los futuros estudiantes el ingreso a las universidades chilenas adscritas al sistema de acceso centralizado. Las pruebas que conforman la PAES son: Competencia lectora; Competencia Matemática 1; Competencia Matemática 2; Electiva de Ciencias; Electiva de Historia y Ciencias Sociales (Ayuda Mineduc, 2024).

reflexión pedagógica, este estudio surge como un seguimiento de la evaluación de las competencias escritas de los estudiantes que están finalizando el primer año de la carrera de pedagogía, de manera de identificar los niveles de desarrollo de pensamiento crítico como base de la reflexión pedagógica. El objetivo general de este trabajo es analizar tales habilidades a un año de formación docente, desprendiéndose los siguientes objetivos específicos:

- a. Describir el desempeño de los estudiantes que están finalizando su primer año de formación docente en las habilidades de pensamiento crítico que les permitirán desarrollar una futura reflexión pedagógica.
- b. Comparar el rendimiento de los estudiantes en las habilidades de pensamiento crítico que apuntan hacia la reflexión pedagógica a principios y a fin del primer año de educación pedagógica.
- c. Comparar el rendimiento de los estudiantes en las habilidades textuales (coherencia, adecuación léxica y ortografía) a inicios y término del primer año de formación docente.
- d. Revalidar el *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* diseñado en la investigación previa.

Este estudio se fundamenta en la relación directa entre escritura y reflexión pedagógica en la formación docente (Ávila *et al.*, 2022; Luk, 2008; Salazar, 2023; Segovia *et al.*, 2010; Snow y Uccelli, 2009; Youngs y Birds, 2010), integrando las nociones de escritura, argumentación y pensamiento crítico como parte de los procesos que se ponen en práctica al realizar una tarea que implica reflexión pedagógica. Ahora bien, esta asociación conceptual se:

sustenta en la idea de que la complejidad intrínseca del pensamiento crítico radica en su carácter dialógico, manifestándose principalmente a través del recurso de la contraargumentación, y siendo más complejo en la modalidad escrita dado el carácter abstracto de los participantes que

representan diferentes posturas, pues implica la construcción de un texto heteroglósico que dé cuenta de estas voces o posiciones de audiencias tangibles o hipotéticas (García y Barrientos, 2009; Martin y White, 2003). (cit. en Schnitzler-Sommerfeld y Núñez-Lagos, 2021, p. 5)

De este modo, la heteroglosia cobra aún más sentido en el presente y futuro cercano, tanto para docentes –que deben educar a alumnos y alumnas provenientes de diversos sectores, culturas, y con idiomas y capacidades diversas– como para las personas que están viviendo en un mundo cuyos conflictos exigen una despolarización inmediata, la supresión de sesgos ideológicos, la integración de posturas diversas y, sobre todo, el análisis crítico.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

### 2. 1. Reflexión pedagógica, pensamiento crítico y escritura

El concepto de reflexión pedagógica se origina en las teorías pioneras de Dewey (1989) y Schön (1992, 1998), quienes postulan que el conocimiento para desarrollar la pericia profesional se encuentra en la actividad práctica basada en la reflexión. En términos prácticos, frecuentemente se ha sintetizado la reflexión pedagógica en: identificar las variables directas e indirectas del entorno educativo, unificar la teoría con la práctica, cuestionar los resultados obtenidos e interiorizar constantemente la acción (Vásquez, 2023). Aludiendo asimismo a Vygostki, la teoría sociocultural sostiene que el saber profesional se cimienta en el conocimiento de las situaciones prácticas fundadas en la actividad reflexiva (Mauri *et al.*, 2015; Tardif y Núñez, 2018) y que la noción de situación –también denominada caso pedagógico– remite a la convergencia de diferentes agentes que conforman un hecho problemático y que se experimentan como un todo articulado. De esta manera, es esencial el carácter dilemático de la reflexión pedagógica,

pues al menos dos agentes actúan en direcciones opuestas, generando tensiones y conflictos (Mauri *et al.*, 2015; Roblin y Margalef, 2011).

Así, en el abordaje de situaciones dilemáticas propias de la práctica pedagógica, la reflexión se configura como una instancia clave para activar el pensamiento crítico, competencia central en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía (Beauchamp, 2015; Collin *et al.*, 2013). Durante la formación docente, esta habilidad se cultiva al enfrentar a los futuros docentes con situaciones reales e hipotéticas diversas, donde deben identificar problemas y replantear acciones desde el saber académico y experiencial. Se trata de un proceso socialmente construido, en colaboración entre docentes y estudiantes, que integra dimensiones emocionales, cognitivas y metacognitivas, y que se consolida, o alcanza el propósito de reflexión pedagógica como tal, cuando se resignifica el objeto de reflexión (Lara-Subiabre, 2019; Salinas *et al.*, 2018; Schön, 1992).

Desde una noción lingüística, este proceso se fundamenta en la argumentación, pues en la formación inicial docente permite “desarrollar un modo reflexivo de abordar problemáticas cotidianas del quehacer docente, donde se tensionan conocimientos que no pueden ser aplicados como una técnica, sino que deben responder a criterios y a un cierto margen de autonomía y decisión” (Pacheco, 2013 y Vanegas y Fuentealba, 2019 en Albornoz *et al.*, 2022, p. 23). Ahora, si bien la argumentación y las habilidades de reflexión pedagógica se pueden desarrollar y manifestar tanto de manera oral como escrita, dado que la reflexión pedagógica se manifiesta comúnmente en propuestas verbales que reflejan una acción para enfrentar el desafío o problemática, las tareas y discursos escritos son más frecuentes como producto de reflexión pedagógica, y se concretan en informes, estudios de caso, crónicas docente y portafolios (Jarpa y Becerra, 2019; Núñez y Espejo, 2005; Tapia-Ladino y Burdiles Fernández, 2009).

En esta línea, entre los aspectos más consensuados y respaldados en los procesos actuales de evaluación y desarrollo de la reflexión pedagógica, la escritura es un medio privilegiado que permite ilustrar las habilidades de reflexión pedagógica (Schnitzler-Sommerfeld y Núñez-Lagos, 2021; Jarpa y Becerra, 2019) y las habilidades discursivas

de construcción y organización del texto, relacionadas directamente con este contenido sustentado en el pensamiento crítico y la argumentación (Concha *et al.*, 2013; Fund *et al.*, 2002; Luk, 2008; Youngs y Bird, 2010). Adicionalmente, los textos escritos pueden funcionar como una evidencia progresiva del proceso, permitiendo elaborar propuestas didácticas en base a datos empíricos, pero, particularmente, el valor de los ensayos y otros textos argumentativos que expresan reflexión pedagógica se vincula con la selección de recursos discursivos y retóricos pertinentes para cohesionar ideas a través de relaciones lógicas, marcadores discursivos y conectores, que Silvestri (2001) denomina con la noción de argumentación razonada. De esta manera, la relación entre argumentación escrita y pensamiento crítico se intensifica también al reconocer que, al formular una tesis y desarrollar y evaluar argumentos y contraargumentos, las habilidades de pensamiento crítico se están activando y desarrollando (Albornoz *et al.*, 2022).

En este contexto, uno de los desafíos actuales en el currículum de formación docente continúa siendo el desarrollo de pautas de evaluación de casos de reflexión pedagógica mediante la escritura académica. Tales instrumentos buscan medir (al igual que la END-FID), entre otros aspectos, la capacidad de las y los estudiantes para expresar sus ideas de manera clara y coherente en un contexto de reflexión pedagógica; la profundidad del análisis reflexivo; y, a medida que avanza el programa de formación docente, el respaldo del análisis con evidencia empírica. El criterio de organización estructural, referente a la conexión lógica entre las ideas y la utilización efectiva de recursos discursivos (Parodi, 2010) ha sido ampliamente estudiado, pero la evaluación del contenido y la profundidad de la reflexión resulta más ardua por el riesgo de subjetividad que implica. En el fondo, al cuestionar cuán complejo es el razonamiento que se aplica a la resolución de un caso pedagógico, el parámetro no es unívoco, y puede ser muy dependiente del evaluador/a o del tipo de formación.

En este punto, la heteroglosia podría ser un criterio que diferencie un análisis superficial de un escrito más profundo, pues la capacidad de integrar distintos puntos de vista y de engendrar un diálogo co-constructivo, sin duda enriquece la reflexión y el discurso (Bajtín, 1981). Otro criterio distintivo que se utiliza en la formación docente es

el de uso de respaldo, como la capacidad de las y los estudiantes de fundamentar su reflexión pedagógica con teorías educativas pertinentes y contextualizarla en el entorno socio-histórico-político-cultural, conectando la teoría y la práctica docente de manera de revelar una comprensión profunda de la realidad socioeducativa (Pérez-Gómez, 2007).

En consideración de estos criterios y a partir de tal necesidad, el presente estudio aborda las competencias que sustentan la reflexión pedagógica desde la perspectiva del pensamiento crítico, que desde la lingüística de texto se pueden analizar a partir de la escritura. Al formular una postura, justificarla, respaldarla, valorarla y considerar otras alternativas (además de otros procesos argumentativos), y escribirla, el aprendizaje y consolidación de tales habilidades se hace explícito, tangible y objetivo, otorgando la posibilidad de, incluso, diagnóstico.

### 3. METODOLOGÍA

Esta investigación, que se enmarca dentro del propósito y proyecto mayor sobre evaluación y desarrollo de reflexión pedagógica desde un medio escrito, analiza el primer año de formación docente en función de esto; compara el rendimiento inicial versus el desempeño al finalizar el primer año en pedagogía a través del *Instrumento de habilidades escritas del pensamiento crítico*, considerando el currículum de este periodo de formación docente.

La muestra se compone de 194 textos (97 de diagnóstico inicial y 97 escritos en una evaluación al fin del primer año) producidos por estudiantes de uno de los siguientes seis programas de pedagogía de una universidad privada de la Región Metropolitana de Chile: Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación Básica y Media (72, 26%), Pedagogía en Inglés Básica y Media (12,37%); Pedagogía en Educación Diferencial (5,15%); Psicopedagogía (3,06%); Pedagogía en Artes Musicales (2,07%); y Pedagogía en Educación Parvularia (2,06%). Se excluyeron de la muestra aquellos estudiantes que rindieron solo una de las dos evaluaciones, así como textos ilegibles.

Para examinar específica y cuantitativamente las habilidades que sustentan la reflexión pedagógica, todos los textos fueron evaluados con el *Instrumento de habilidades escritas del pensamiento crítico*, mientras que las normas de expresión escrita y los recursos semánticos y de coherencia se valoraron a partir del *Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales*.

El primer grupo de textos (de diagnóstico inicial o primera etapa [E1]) fue producido en el contexto de la evaluación diagnóstica de competencias de redacción en el marco de la Ley 20.903, con la intención de redactar un texto argumentativo formal a partir de la instrucción de expresar claramente un punto de vista y desarrollar argumentos en base a un texto de opinión. Las instrucciones para la escritura explicitaban adoptar una postura que no se evaluaría en términos de contenido, pero sí a partir de la capacidad de expresar y justificar el punto de vista. Lo mismo se señalaba en la rúbrica de evaluación de parámetros argumentativos que se les entregó a las y los estudiantes para que tuviesen conocimiento de lo esperado, junto con otra rúbrica de escritura (aspectos formales). Los alumnos tuvieron 60 minutos para escribir.

El segundo grupo de textos (correspondientes a una segunda etapa de diagnóstico [E2]) se generó en instancia de clases tras poner en conocimiento a los alumnos y alumnas respecto al propósito investigativo y firmar el consentimiento informado. Con el fin de que los estudiantes volvieran a redactar un texto argumentativo poniendo en práctica los aprendizajes esperados durante el año académico y que este tuviese relación con su futuro quehacer laboral, se entregó un breve caso pedagógico cuya resolución apuntaba al desarrollo de un punto de vista. De esta manera, se les solicitó expresar su postura y argumentarla, y –adicionalmente a la rúbrica de evaluación de parámetros argumentativos y de normas escritas que se les facilitó (iguales a las del diagnóstico)– se les entregó una pauta de autoevaluación para valorar su trabajo, que se construyó a partir del *Instrumento de habilidades escritas de pensamiento crítico*, que, en términos prácticos, incluía exactamente los mismos ítems del *Instrumento*, pero en versión simplificada y con un lenguaje menos técnico.

Dado que el instrumento ya había sido elaborado y validado, y la fase de revisión del diagnóstico inicial concluida anteriormente, se realizó la corrección de los textos de la segunda etapa por parte de examinadores expertos y mediante una doble corrección, resolviéndose las inconsistencias por un juez externo.

Para garantizar la comparabilidad de los datos, el *Instrumento* se aplicó sin modificaciones en ambas mediciones (E1 y E2), manteniendo la estructura de siete dimensiones previamente validadas. No obstante, desde un primer análisis cuantitativo de pareo se observaron casos incompletos (estudiantes que solo habían rendido una de las dos evaluaciones), por lo que se limpió la población resultando la muestra en 97 estudiantes (versus los 265 que habían realizado E1). Posteriormente, se realizó un ANOVA de medidas repetidas (adecuado para comparar dos mediciones continuas aplicadas a los mismos participantes) con el fin de determinar si la diferencia promedio entre ambos momentos (E1 y E2) es estadísticamente significativa. Con ello fue posible valorar el efecto de la “intervención”, que en este caso corresponde a lo que se realizó durante el primer año en función del desarrollo del pensamiento crítico, reflexión pedagógica, argumentación y habilidades comunicativas.

Finalmente, todo el estudio y análisis estadístico de los datos, así como la posterior extracción de resultados, se realizó a través del programa STATA 14.0®. Cabe destacar que tales datos fueron anonimizados y codificados para garantizar la confidencialidad de los participantes, y que la investigación se desarrolló conforme a los lineamientos éticos institucionales, resguardando el uso exclusivo de la información para fines investigativos y educacionales.

#### **4. RESULTADOS**

En adelante, se presentan los resultados de acuerdo con los objetivos específicos:

Para describir el desempeño (en las habilidades de pensamiento crítico) de las y los estudiantes que están finalizando su primer año de formación docente es relevante

considerar el porcentaje de logro o el porcentaje requerido mínimo de aprobación [PREMA], que en la institución en la que se desarrolló el estudio corresponde a un 70%. Teniendo esto en cuenta, el 43,30% del total de 97 estudiantes alcanzó este parámetro. En cuanto al análisis de cada dimensión del *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico*, se presenta en la Figura 1:

Dimensión	Media	Desviación estandar	Puntaje mínimo obtenido	Puntaje máximo obtenido
I. Identificación del problema según contexto	2,690722	1,193392	0	4
II. Planteamiento de la tesis	2,876289	1,082606	0	4
III. Relación argumentativa	2,597938	1,187257	0	4
IV. Identificación de objeciones	0,3402062	0,988334	0	4
V. Valoración	3,020619	1,070235	0	4
VI. Inferencia de resolución	2,42268	1,289663	0	4
VII. Análisis sistémico	3,020619	0,8895151	1	4

**Figura 1.** Análisis de resultados por dimensión del *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico*. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1 se observan variaciones entre las dimensiones evaluadas, con medias que van desde 0,34 (dimensión IV: Identificación de objeciones, SD: 0,98) hasta 3,02 (dimensiones V: Valoración, SD: 1,07 y VII: Análisis sistémico, SD: 0,88). La mayor dispersión de resultados se evidencia en la dimensión VI (Inferencia de resolución), lo que indica mayor heterogeneidad en el desempeño de los estudiantes en esta habilidad específica. En contraste, la dimensión VII (Análisis sistémico) no solo muestra una de las medias más altas, sino también una desviación estandar más baja (0,89), lo que sugiere un desempeño más consistente entre los textos. Cabe destacar que

la dimensión IV, con la media más baja (0,34) y un rango de puntajes que incluye el mínimo de 0, refleja una dificultad considerable en el reconocimiento de objeciones, siendo este un punto crítico en el desarrollo del pensamiento crítico escrito en el primer año de formación docente.

Es esencial analizar estos resultados desde un enfoque de contraste, en función del objetivo de comparar el rendimiento de los estudiantes en las habilidades de pensamiento crítico a principios y a fin del primer año de educación pedagógica. Para ello, se debe recalcar que la muestra no es la misma que en el estudio anterior, pues para este análisis solo se consideran los estudiantes que rindieron E1 y E2. En este sentido, de los 97 de E1, 23 logran el 70% o más, mientras que en E2, 42 de los 97 estudiantes lo alcanzan. Si bien globalmente se podría aproximar un 82% de mejora entre E1 y E2, cabe ahondar en los grupos que lograron este incremento, considerando que de los 23 estudiantes cuyo rendimiento fue del 70% o mayor en E1, solo 12 cumplen con este criterio de logro en E2, y 30 estudiantes que no lo alcanzaron en E1, sí lo hacen en E2, quedando 44 estudiantes, o más bien textos, que no obtendrían el puntaje suficiente para alcanzar el PREMA ni en E1 ni en E2 a partir *del Instrumento de evaluación de habilidades escritas del pensamiento crítico*.

Al analizar la distribución de los puntajes del *Instrumento* en deciles, se observa que el 23,71 % de los estudiantes superó el PREMA en E1, lo que aumenta a un 43,30% en E2. Sin embargo, este avance no fue lineal: 52 estudiantes aumentaron su puntaje global en E2, 15 lo mantuvieron y 30 lo disminuyeron. Dado que la mayoría de los textos se concentró entre los deciles intermedios, se podría sugerir una progresión parcial en el desarrollo del pensamiento crítico escrito.

Para comparar los resultados rigurosamente se realizó un estudio de correlación entre las dimensiones del instrumento en E1 y en E2, que más que comparar E1 y E2, permitió examinar la estructura interna del instrumento y las relaciones entre sus dimensiones. A partir de los parámetros de Spearman y los coeficientes de correlación, se evidenció que las dimensiones evaluadas en E1 oscilan entre niveles mínimos y

moderados. Esto sugiere que un mayor puntaje en una dimensión se relaciona solo parcialmente con las otras dimensiones de pensamiento crítico. Por otro lado, las dimensiones III (Relación argumentativa), V (Valoración), VI (Inferencia de resolución) y VII (Análisis sistémico) muestran correlaciones moderadas a buenas con el puntaje total del instrumento, sugiriendo que un desempeño destacado en estas áreas contribuye significativamente a alcanzar puntajes globales más altos. En contraste, la dimensión IV (Identificación de objeciones) presenta una correlación baja con el puntaje total.

En E2 estas correlaciones se modifican pues se presentan desde un nivel mínimo a bueno en las dimensiones III, V y VII, sugiriendo que un cambio en ellas tendría un impacto significativo en las dimensiones I y II; II y III; y II y V, respectivamente. Por otro lado, se observa que todas las dimensiones, a excepción de la IV, son buenas predictoras del puntaje total del *Instrumento*, lo que apunta a la conclusión de que puntajes altos en estas dimensiones contribuirían significativamente a obtener un puntaje global alto en la evaluación del pensamiento crítico escrito.

Este análisis de correlación es clave para entender los cambios suscitados entre los dos momentos, justificando así la gran diferencia (82%) entre el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el criterio de logro en E1 versus el porcentaje que lo consiguió en E2. Sin embargo, para evaluar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se realizó un análisis ANOVA entre los promedios de E1 y E2, resultando, pese a la diferencia de 1,319587 puntos, no ser estadísticamente significativa ( $\text{prob} > F 0,076$ ). Es decir, si bien descriptivamente los resultados reflejan una mejora en los puntajes, esta diferencia no puede atribuirse de manera concluyente a la intervención realizada.

Ahora bien, al realizar un análisis contrastivo por cada dimensión entre E1 y E2, emergen patrones reveladores. La dimensión IV (Identificación de objeciones) mantiene el desempeño más bajo en ambas evaluaciones, con una correlación mínima respecto al puntaje total (E1: 0,3533; E2: 0,4650), reforzando la idea de que esta habilidad, a un año de intervención (la que se describe en el apartado de discusión), sigue representando un desafío crítico para los estudiantes. En contraste, las dimensiones V (Valoración) y VII

(Análisis sistémico) destacan no solo por sus medias más altas, sino también por sus correlaciones moderadas a buenas con el puntaje total en ambas mediciones, en especial en E2 (0,8190 y 0,8370, respectivamente). Por su parte, la dimensión III (Relación argumentativa) muestra un progreso consistente entre E1 y E2, con un incremento notable en su correlación con el puntaje total (E1: 0,7023; E2: 0,8370).

A continuación, se exponen los resultados obtenidos mediante el *Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales* con el objetivo de comparar las habilidades de coherencia, adecuación léxica y ortografía a inicios y término del primer año de formación docente. En este instrumento, el PREMA corresponde a 14 puntos, y con este criterio en consideración, es posible afirmar que en E1, el 8,25% (8 estudiantes) alcanza al menos el 70% de logro, mientras que en E2, esta cifra aumentó a un 23,71%. Así se refleja en la Figura 2, que detalla la distribución de los puntajes en deciles para ambos momentos:

E1	Nº	Porcentaje	E2	Nº	Porcentaje
1	1	1,03%	1	0	0,00%
2	0	0,00%	2	4	4,12%
3	6	6,19%	3	5	5,15%
4	15	15,46%	4	18	18,56%
5	25	25,77%	5	12	12,38%
6	21	21,65%	6	19	19,59%
7	21	21,65%	7	16	16,49%
8	8	8,50%	8	23	23,71%
9	0	0,00%	9	0	0,00%
10	0	0,00%	10	0	0,00%
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100</b>	<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>
<b>Nº estudiantes <math>\geq</math> PREMA</b>	8	8,25%	<b>Nº estudiantes <math>\geq</math> PREMA</b>	23	23,71%
<b>Nº estudiantes <math>&lt;</math> PREMA</b>	89	91,75%	<b>Nº estudiantes <math>&lt;</math> PREMA</b>	74	76,29%

**Figura 2.** Distribución de puntaje en E1 y E2 a partir de Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales. Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la especificidad de los textos, de los 8 que en E1 alcanzaron el PREMA, solo 4 lo consiguen en E2, indicando que 19 escritos que no llegan al 70% de logro con este instrumento en E1, sí lo consiguen en E2. Adicionalmente, 45 estudiantes incrementaron su puntaje en E2, 33 lo disminuyeron y 19 lo mantuvieron. Cabe destacar que, de los 45 textos cuyo puntaje aumentó, 16 reflejaron movimientos de un decil, 17 de dos deciles, 9 de tres deciles y 3 estudiantes presentaron una mejora superior, con incrementos de cuatro, cinco y siete deciles respectivamente.

Como en el objetivo anterior, se realizó un análisis de correlación del *Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales* en sus dos momentos. Las correlaciones entre las dimensiones de este instrumento en E1 varían de mínimas a moderadas, indicando que un cambio en una dimensión generará un cambio proporcional en las otras dimensiones. Sin embargo, en función del puntaje total, todas las dimensiones están altamente correlacionadas, lo que las convierte en buenas predictoras. En E2, en cambio, las correlaciones varían de mínimas a buenas, evidenciando que cambios en cualquiera de las dimensiones puede generar un impacto de leve a fuerte en otras dimensiones, especialmente entre las dimensiones I y II, II y III, y II y V. Sin embargo, al igual que en E1, todas las dimensiones son buenas predictoras del puntaje total.

El estudio correlacional del *Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales* es fundamental para comprender los cambios entre E1 y E2, pues a nivel descriptivo ya se pueden anunciar modificaciones relevantes considerando que el porcentaje de estudiantes que alcanza el PREMA en E2 aumentó en un 187% respecto a E1. No obstante, al evaluar la significancia de esta diferencia mediante el test ANOVA, el valor  $p= 0,2218$  indica que no es estadísticamente significativa (de 0,5670107 puntos). Asimismo, el análisis chi-cuadrado reveló una diferencia marginalmente significativa ( $Prob > chi2 =$  ), lo que sugiere que, aunque existe un cambio en los resultados, este no puede ser atribuido directamente a la intervención realizada durante el primer año de pedagogía.

Este análisis de varianza permite analizar también por dimensión el *Instrumento de evaluación de aspectos formales y textuales*. Aquí se destacan las dimensiones 2 (Estructura de párrafos), 4 (Ortografía literal, puntual y acentual), y 5 (Variedad léxica), que evidenciaron diferencias significativas entre E1 y E2.

Finalmente, en función del objetivo de revalidar el *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* diseñado en la investigación previa, se revisó su consistencia interna, estructura factorial y capacidad para monitorear el desarrollo de habilidades críticas en estudiantes de pedagogía. Desde su aplicación inicial en E1, el *Instrumento* mostró una estructura válida para evaluar las dimensiones propuestas, aunque con un margen de mejora en términos de coherencia interna. El Alfa de Cronbach obtenido en E1 fue de 0,46, sugiriendo que las dimensiones ya evaluaban un constructo común, pero con cierta dispersión en las respuestas. Sin embargo, en E2, este coeficiente aumentó significativamente a 0,85, reflejando una mayor cohesión interna entre las dimensiones evaluadas y consolidando la validez del Instrumento.

El Análisis de Componentes Principales (PCA), permitió examinar la estructura factorial del instrumento. En E1, el primer componente explicó el 34,3% de la varianza, indicando que, si bien las dimensiones del *Instrumento* se relacionaban, su organización interna presentaba cierta heterogeneidad. En E2, el primer componente explicó el 55,2% de la varianza total, lo que sugiere una mayor cohesión en la medición de habilidades de pensamiento crítico, revalidando así el Instrumento como una herramienta precisa y consistente.

Además, el análisis de correlaciones previamente expuesto confirma la coherencia estructural del *Instrumento* en E2, observándose un mayor grado de interrelación entre los componentes evaluados. En conjunto con la evaluación de consistencia interna y el PCA, se refuerza así su aplicabilidad para evaluar la progresión de estas habilidades y su alineación con los objetivos pedagógicos del primer año de formación.

## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien los datos apuntan hacia una mejora en los puntajes desde la etapa diagnóstica inicial (E1) hasta el cierre del primer año académico (E2), es imprescindible considerar la falta de significancia estadística en el ANOVA, que sugiere que estos avances no pueden atribuirse exclusivamente a la intervención formativa, sino a múltiples factores externos que podrían estar incidiendo en la progresión de los estudiantes. Ante esto, surge el consecuente cuestionamiento pedagógico: ¿se están implementando, entonces, de manera efectiva estrategias pedagógicas que promuevan la argumentación y la reflexión pedagógica en la formación docente?

Para abordar esta interrogante, hay que tener en cuenta lo que en este estudio se ha denominado como “intervención”, que consiste en el análisis cualitativo de lo realizado durante el año académico (entre E1 y E2) en función de la promoción del pensamiento crítico, la argumentación, la escritura y la reflexión pedagógica en el contexto de formación universitaria. Con este fin, seis expertos –tres especialistas docentes de las carreras analizadas y tres profesionales de la educación externos a la institución en la que se realizó el estudio– revisaron discursivamente todos los programas académicos de primer año de formación pedagógica transversales a las seis carreras, seleccionando, en función de lo descrito en cada syllabus, aquellos cursos que, por sus contenidos o tareas aportaban al desarrollo del pensamiento crítico, argumentación, escritura y reflexión pedagógica. Aunque en principio los expertos coincidieron en excluir asignaturas disciplinares o alejadas del enfoque crítico o escrito, hubo discrepancias en 3 asignaturas, las que se resolvieron mediante un *focus group*, resultando la selección final en: *Fundamentos Antropológicos y Sociales de la Educación, Pedagogía de Responsabilidad Social, TIC's en el Aula: Introducción al B-Learning, Habilidades Comunicativas Escritas, Comprensión Lectora, Competencias Académicas Universitarias, Habilidades Investigativas y Práctica Inicial*.

A partir de la entrevista con los expertos y el análisis del *focus group*, se observó que el análisis discursivo de los profesionales consistió en la identificación de principios y conceptos, pero principalmente tareas y actividades concretas con el potencial para

desarrollar el pensamiento crítico y la escritura académica, tales como redacción, análisis crítico de textos, debates, discusiones, reflexiones de práctica y estudios de caso. No obstante, advirtieron que estas actividades no siempre respondían a una planificación pedagógica sistemática ni a una integración transversal del pensamiento crítico a lo largo del currículum. Además, dado que las asignaturas no eran impartidas por los mismos docentes ni calibradas de manera estandarizada, existían variaciones significativas en el enfoque y profundidad con que se abordaban las habilidades argumentativas y reflexivas.

Estas observaciones cobran gran importancia al analizar los resultados pues, aunque en teoría los programas académicos incluyen actividades que deberían promover la reflexión pedagógica o las habilidades que la sustentan, estas no parecen traducirse en mejoras sustantivas en la escritura académica de los estudiantes, dado que, como se mencionó, el progreso no se puede atribuir directamente a estas actividades curriculares o “intervención”. En términos metodológicos, si bien el análisis cualitativo evidenció la presencia de actividades que podrían potenciar estas habilidades, su implementación no parece ser lo suficientemente estructurada ni articulada en los distintos cursos para generar un impacto claro en los resultados de E2, y probablemente hay otros factores externos, como la experiencia acumulada de los estudiantes, la exposición a distintas metodologías, o incluso la maduración de las habilidades argumentativas, que podrían explicar el avance evidenciado en E2.

De todas maneras, es relevante destacar que este progreso, aunque ocurre a nivel global (en todas las dimensiones y como promedio), no es homogéneo. En particular, la Identificación de objeciones sigue siendo la dimensión más desafiante, lo que indica dificultades persistentes en la integración de perspectivas divergentes dentro del discurso académico. Esta tendencia es consistente con estudios recientes sobre la argumentación escrita (Albornoz *et al.*, 2022; Carranza y Molina-Landeros, 2021) que resaltan que la capacidad de incorporar y refutar contraargumentos es un desafío complejo en la formación universitaria, y con la literatura más tradicional (Martin y White, 2003; Bajtín, 1981) que señala que la capacidad de dialogar críticamente con posturas alternativas es una de las dimensiones más complejas del pensamiento crítico. Esto supone un problema

actual al reconocer que la escritura académica debe promover la interacción entre múltiples voces, no solo como un mecanismo de validación de argumentos, sino que también como una estrategia para fomentar el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas (Kuhn *et al.*, 2016). En otros términos, la heteroglosia de Bajtín (1981) permanece como un eje central para la enseñanza de la argumentación escrita ya que permite a las y los estudiantes comprender cómo se construyen los significados a través del diálogo entre diferentes posturas. Sin embargo, los déficits de contraargumentación efectiva en los textos analizados apuntan a un vacío en la enseñanza de la escritura como proceso dialógico, que probablemente hasta la formación docente ha sido abordada de forma superficial. Es decir, aunque las y los estudiantes pueden estar expuestos a la argumentación en ciertos ramos, como evidenciaron los expertos, esto ocurre sin una progresión estructurada ni un modelo claro de cómo integrar perspectivas en la escritura, lo que es fundamental para la reflexión pedagógica.

Por otro lado, las dimensiones Relación Argumentativa y Análisis Sistémico emergen como los predictores más sólidos del desempeño global en pensamiento crítico escrito, lo que permite concluir que las capacidades de articular argumentos de manera estructurada y establecer conexiones entre distintas variables contextuales son indicadores de madurez reflexiva. Esto tiene implicaciones importantes para la enseñanza de la escritura y argumentación en la formación docente, ya que esboza la idea de un enfoque progresivo en el desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo de la reflexión pedagógica.

Más allá de la intervención, desde un punto de vista evaluativo, la revalidación del *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* es un hallazgo significativo. La progresión de los estudiantes se alinea con una mayor coherencia interna y consistencia estadística del *Instrumento*, reflejando así su capacidad para evaluar de manera más precisa la escritura argumentativa en diversas etapas de formación universitaria, consolidándolo como una herramienta confiable y replicable en la medición del desarrollo de competencias argumentativas y reflexivas.

Finalmente, los resultados de este estudio evidencian que, si bien se observa una mejora en las habilidades de pensamiento crítico escrito en el transcurso del primer año de formación docente, el desempeño general que se refleja en los textos sigue siendo bajo considerando que la mayoría de los estudiantes no cumple con el estándar mínimo esperado. La significancia estadística refuerza la idea de que el pensamiento crítico, la escritura académica y la reflexión pedagógica no pueden depender de factores externos como la experiencia acumulada o el desarrollo intuitivo, sino que requieren de estrategias de enseñanzas explícitas y progresivas.

En este contexto, el *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* funciona como un diagnóstico claro y válido que permite identificar con precisión las áreas que requieren mayor intervención, y con ello, comprender con mayor detalle los aspectos centrales que emergen dentro de este proceso de análisis. Así, es posible delinejar las siguientes conclusiones:

1. El análisis comparativo entre E1 y E2 indica que, si bien se observa un incremento en el desempeño de los estudiantes en las dimensiones evaluadas, este avance no es uniforme ni estadísticamente significativo, lo que refuerza la necesidad de un enfoque más estructurado en la enseñanza de la argumentación y la reflexión pedagógica dentro del currículo de pedagogía.

2. Dado que los resultados apuntan a que el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación, escritura y reflexión pedagógica no depende exclusivamente de la intervención curricular, es relevante ahondar sobre los factores externos que pueden estar incidiendo. La literatura considera la trayectoria previa en lectura y escritura, así como el capital cultural (Jarpa y Becerra, 2019; Lara-Subiabre, 2019); la exposición a modelos argumentativos (Carlino, 2004; Pierson *et al.*, 2003) y variables sociales (Vargas, 2023); entre otras. Por esto, en futuras investigaciones, sería relevante analizar los resultados a partir de un amplio espectro de variables, de manera que lo que se considere como intervención, se diseñe y aplique según estos factores y logre ser efectiva.

3. La dimensión o habilidad de Identificación de objeciones se mantiene como la más desafiante, evidenciada en dificultades persistentes en la integración de contraargumentos y diversas posturas dentro de los textos escritos. En contraste, las dimensiones en las que hay un mayor avance (Relación Argumentativa y Análisis Sistémico), orientan a una construcción progresiva del desarrollo argumentativo, como bases para fortalecer, en etapas posteriores, la incorporación de objeciones y la argumentación dialógica.

4. La validación del *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico* en E2, y en la presente investigación en su totalidad, confirma su aplicabilidad para evaluar argumentación, escritura y pensamiento crítico, no solo en la formación docente, sino que también en otros contextos de educación superior. La mejora en su consistencia interna y estructura factorial refuerza su utilidad como herramienta para medir y monitorear el desarrollo de estas competencias. Adicionalmente, su aplicación en estudiantes de distintas especialidades de Pedagogía la consolida como herramienta transversal y con potencial para ser utilizada en diversas poblaciones académicas.

A pesar de los avances observados, el estudio realizado presenta limitaciones que deben ser consideradas en futuras investigaciones. La reducción de la muestra en E2 y la falta de observación directa de las estrategias implementadas restringen la posibilidad de atribuir los resultados a las asignaturas curriculares que enuncian objetivos relacionados con fortalecer el pensamiento crítico, desarrollar la reflexión pedagógica y perfeccionar las habilidades escritas. No obstante, una de sus principales fortalezas radica en la revalidación de un instrumento de evaluación del pensamiento crítico a través de la escritura argumentativa que permite proyectar su uso en otros contextos educativos y con diferentes poblaciones estudiantiles.

A partir de este fortalecimiento y el resto de los hallazgos, una línea de investigación que se comenzó en este trabajo y que se planea continuar en el contexto del proyecto mayor, es el análisis de la relación entre el desempeño de las y los estudiantes y su percepción del mismo rendimiento. Mediante la pauta de autoevaluación que se les

entregó junto a la rúbrica de revisión de E2 (el *Instrumento de evaluación de habilidades escritas de pensamiento crítico*), futuras investigaciones tienen la intención de explorar la integración de la metacognición en el proceso de adquisición de las habilidades que sustentan la reflexión pedagógica.

De esta manera, tanto el proyecto global como esta investigación, en particular, constituyen un aporte significativo no solo a la formación docente, sino también al desarrollo del pensamiento crítico y las prácticas de escritura en la educación universitaria. Si bien el enfoque central es evaluativo, su propósito es transformar el monitoreo de estas habilidades en un proceso objetivo que permita diagnosticar, pero también guiar la enseñanza de manera efectiva, asegurando el desarrollo continuo y progresivo de estas habilidades para garantizar que los futuros docentes y profesionales ejerzan de manera crítica, fundamentada y activa.

En un contexto de cambios acelerados y desafíos complejos, la educación debe adaptarse y reflejarse en profesionales capaces de cuestionar, innovar y transformar la realidad con criterio y solidez. En este horizonte, la escritura argumentativa deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en una herramienta formativa que permite construir con conocimiento, posicionarse críticamente y actuar discursivamente sobre el mundo.

#### **DECLARACIÓN DE AUTORÍA ([CREDIT](#)):**

**Nicole Schnitzler:** Conceptualización, Metodología, Redacción – borrador original (liderazgo), Redacción – revisión y edición (liderazgo), Investigación bibliográfica.

**Paulina Núñez:** Administración del proyecto (liderazgo), Conceptualización (en igualdad), Metodología (apoyo), Curación de datos, Redacción – revisión y edición, Análisis formal (liderazgo).

**Esteban Gallardo:** Metodología (apoyo), Software (liderazgo), Visualización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, N., Corbalán, F., Acuña, F. y Sanhueza, M. (2022). “Argumentar y contraargumentar en la Formación Inicial Docente: un dispositivo pedagógico orientado a desarrollar pensamiento docente reflexivo”. *Perspectiva Educacional*, vol. 61, núm. 2, pp. 22-44.
- Ávila, N., Figueroa, J., Navarro, F., Calle-Arango, L., Cortés, A. M., y Morales, S. (2022). “¿Formamos docentes que escriben? Oportunidades para escribir a través del currículum en pedagogía en educación básica”. *Calidad en la educación*, núm. 56, pp. 212-254.
- Ayuda Mineduc. (2024). *Prueba de Acceso a la Educación Superior*, <https://www.ayuda.mineduc.cl/ficha/prueba-de-acceso-la-educacion-superior-paes>
- Bajtín, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press.
- Beauchamp, C. (2015). “Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature”. *Reflective Practice*, vol. 16, núm. 1, pp. 123-141.
- Bohn-Gettler, C. y Kaakinen, J., eds. (2024). *Emotions in Reading, Learning, and Communication*. Taylor & Francis.
- Carlino, P. (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 8, núm. 26, pp. 321-327.
- Carranza, E. y Molina-Landeros, R. (2021). “La identidad heteroglósica como herramienta verbal-ideológica de análisis del discurso dialógico”. *Dialogía*, vol. 2, núm. 15, 33-80.
- Cascante, N. y Villanueva, L. (2020). “Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización”. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, vol. 7, núm. 2.
- Collin, S., Karsenti, T. y Komis, V. (2013). “Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives”. *Reflective practice*, vol. 14, núm. 1, pp. 104-117.
- 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*, núm. 38, pp. 81-113.

- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C., Wojcikiewicz, S. K., y Flook, L. (2022). “Educating teachers to enact the science of learning and development”. *Applied Developmental Science*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-21.
- DEMRE. (2024). *Informe de Resultados PAES Regular Admisión 2024*, <https://demre.cl/investigacion/documentos/informes/2024-informe-resultados-paes-regular-admision-2024.pdf>
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós
- Fund, Z., Court, D. y Kramarski, C. (2002). “Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in teacher training courses”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 27, núm. 6, pp. 485-499.
- García, A. y Barrientos, O. (2009). “Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 21, núm. 2, pp. 19-44.
- Garrido, L., Flores, G., Villar, N., y Vergara, T. (2024). “Identidad Profesional y Reflexión en la Formación Inicial Docente del/la Maestra/O Infantil: Revisión de Alcance”. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 2, pp. 1713-1730.
- 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 (La Serena)*, vol. 29, núm. 2, pp. 364-381.
- Kuhn, D., Hemberger, L., y Khait, V. (2016). “Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing/La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa”. *Journal for the Study of Education and Development*, vol. 39. núm. 1, pp. 25-48.
- Lara-Subiabre, B. (2019). “Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas”. *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 1, pp. 4-25.
- Luk, J. (2008). “Assessing teacher practicum reflections: Distinguishing discourse features of the “high” and “low” grade reports”. *System*, núm. 36, pp. 624-641.
- Martin, J. R. y White, P. R. (2003). *The language of evaluation (Vol. 2)*. Palgrave Macmillan.

- Martínez, R., Trucco, D., y Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: Panorama y principales desafíos de política*. CEPAL, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36781-analfabetismo-funcional-america-latina-caribe-panorama-principales-desafios>
- Mauri, T., Clara, M., Colomina, R. y Onrubia, J. (2015). “Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro”. *Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 11, núm. 2, pp. 105–109.
- MINEDUC. (2020). “Evaluaciones Diagnósticas de la FID”. *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]*, <https://www.cpeip.cl/evaluaciones-diagnosticas-fid/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A. y Wry, E. (2023). “PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College”. *TIMSS & PIRLS International Study Center*. <https://doi.org/10.6017/lse.tpsc.tr2103.kb5342>
- Núñez, P. y Espejo, C. (2005). “Estudio exploratorio acerca de la conceptualización del informe escrito en el ámbito académico”. *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina*, editado por A. M. Harvey. Ediciones Pontificia Universidad Católica, pp. 135-148.
- Parodi, G., ed. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Planeta.
- Patarroyo, L. E., Soto, M. y Valdés, M. G. (2022). “Desafíos y aprendizajes en la formación de formadores surgidos por la COVID-19”. *Sinéctica*, núm. 58, [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-017](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-017)
- Pérez-Gómez, A. (2007). *Cuadernos de educación 1. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Pierson, C., Wolniak, G., Pascarella, E. y Flowers, L. (2003). “Impacts of two-year and four-year college attendance on learning orientations”. *The Review of Higher Education*, vol. 26, núm. 3, pp. 299-321.
- Rincon, I., Marín-Rodriguez, W. J., Baldeos-Ardán, L. A., Líoo-Jordán, F. de M., Villanueva-Cadenas, D. I., Soledispa-Cañarte, B. J. y Soledispa-Cañarte, P. A. (2023). “Formación docente, trabajo, profesión en el contexto de la pandemia y post-pandemia”. *Salud, Ciencia y Tecnología*, vol. 3, pp. 1-6.

- Roblin, N. P. y Margalef, L. (2011). "Fostering a collaborative culture for teacher professional development: An experience in higher education". *Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*, <https://research.utwente.nl/en/publications/fostering-a-collaborative-culture-for-teacher-professional-develo>
- Rupali, H. y Kumar, M. (2024). "Reading habits in the Era of Digitalization and Persuasive Technology: Analyzing Contemporary Readers of Different Age-groups from Indian Perspectives". *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*, vol. 8, núm. 43, DOI:10.54850/jrspelt.8.43.004
- Salazar, M. de L. (2023). "La escritura de textos académicos en la universidad: una reflexión desde la experiencia docente en la Universidad Pedagógica Nacional". *Revista Educación*, vol. 47. núm. 1, pp. 695-705.
- Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). "El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile". *Perfiles educativos*, vol. 40, núm. 161, pp. 87-106.
- 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*, vol. 14, pp. 1-25.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segovia, J. D., Ortega, J. L. G., Aróstegui, I. G. y Fuentes, A. R. (2010). "Competencias comunicativas de maestros en formación". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, pp. 303-323.
- Silvestri, A. (2001). "La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje". *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos. Vol. 3*, editado por M. C. Martínez. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Universidad del Valle, pp. 29-48.
- Snow, C. y Uccelli, P. (2009). "The challenge of academic language". *The Cambridge Handbook of Literacy*, editado por D. Olson y N. Torrance. Cambridge UP, pp. 112-133.

- Tamayo, O. A., Zona, R. y Loaiza, Y. E. (2015). “El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 11, núm. 2, pp. 111-133.
- Tapia-Ladino, M. y Burdiles Fernández, G. (2009). “Una caracterización del género informe escrito”. *Letras*, vol. 51, núm. 78, pp. 17-49.
- Tardif, M. y Núñez, J. (2018). “La noción de “profesional reflexivo” en educación: Actualidad, usos y límites”. *Cadernos de pesquisa*, vol. 48, núm. 168, pp. 388 - 411.
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). “Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores”. *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 1, pp. 115-138.
- Vargas, K. (2023). “Análisis sociolingüístico del discurso académico argumentativo: un enfoque metodológico desde la lingüística de corpus”. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, vol. 10, núm. 2, pp. 12-24.
- Vásquez, Y. (2023). “Revisión de literatura sobre la práctica reflexiva pedagógica del docente, como un camino a la innovación en la apropiación de saberes”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 7, núm. 1, pp. 1691-1714.
- World Economic Forum. (2025). *Future of jobs report 2025 Insight report*. [https://reports.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_Report\\_2025.pdf](https://reports.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_Report_2025.pdf)
- Youngs, P. y Bird, T. (2010). “Using embedded assessments to promote pedagogical reasoning among secondary teaching candidates”. *Teacher and teaching education*, vol. 26, núm. 2, pp. 185-198.