

Un análisis sistemático de la práctica reflexiva en la formación continua de docentes

A systematic analysis of reflective practice in continuing teacher training

Mirta Yurema, Moscoso Lima ; Edwing, Mamani Esquivel

Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú

Resumen

La formación continua del profesorado constituye un eje estratégico para la actualización profesional en contextos educativos dinámicos. Este estudio aborda la práctica reflexiva como componente clave de dicho proceso, entendida como el análisis crítico y sistemático de la experiencia pedagógica para optimizar el desempeño docente. Desde un enfoque institucional, emergen modelos colaborativos y centrados en la práctica que promueven la reflexión como mecanismo de mejora. El objetivo fue explorar los fundamentos teóricos, fases y momentos de la práctica reflexiva, así como su articulación con la formación permanente. Se aplicó una metodología no experimental basada en análisis documental, mediante revisión sistemática de literatura académica en español e inglés publicada entre 2020 y 2024. Las búsquedas se realizaron en bases de datos indexadas (Scopus, Scielo, Redalyc), utilizando los descriptores “práctica reflexiva” y “formación continua en docentes”. Los hallazgos evidencian que la práctica reflexiva opera como estrategia de desarrollo profesional, estructurada en tres momentos: reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción. Este proceso favorece la autoevaluación, la innovación pedagógica y la adaptación a las demandas del entorno escolar. Se concluye que la práctica reflexiva no solo potencia la calidad educativa, sino que configura un modelo de autoformación que promueve docentes críticos, autónomos y resilientes, capaces de aprender de su experiencia para transformar su práctica y responder eficazmente a la diversidad estudiantil.

Palabras clave: práctica reflexiva, formación continua, mirada crítica, reflexión sistemática, práctica pedagógica.

Abstract

Continuous teacher training is an essential process of learning and professional development that teachers undertake throughout their careers. In an educational environment that is rapidly evolving, technology, pedagogy, and student diversity require educators to constantly update their skills. Within training models, the institution/organization-centered model gave rise to approaches such as teacher collaboration and training focused on reflective practice. Reflective practice is defined as the critical examination of experiences in pedagogical practice to improve teaching work, analyzing strategies, student responses, and one's own performance to identify strengths and areas for improvement. The aim of this article was to identify theoretical aspects related to the concept, moments, phases of reflective practice, and its connection with continuous teacher training. For the study, a non-experimental methodology was used, employing document analysis through a systematic review of journals in Spanish and English, with a search period covering 2020 to 2024. The key descriptors used were: "reflective practice" and "continuous teacher training," and the search was conducted in recognized databases such as Scielo, Scopus, Redalyc, and others. The literature review confirmed that reflective practice is a strategy and methodology for professional development that involves a critical and systematic view of practice, facilitating its continuous improvement. A consensus was identified that its stages are: reflection in action, reflection on action, and reflection for action. Finally, reflective practice is established as a tool for ongoing self-education, producing critical, autonomous, innovative, and adaptable teachers who are capable of learning from their own experiences to stay up-to-date and better respond to their students' needs.

Keywords: reflective practice, continuous training, critical view, systematic reflection, pedagogical practice.

Recibido/Received	21-09-2025	Aprobado/Approved	12-11-2025	Publicado/Published	13-11-2025
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La formación continua del profesorado representa un componente estratégico esencial en el panorama educativo internacional, ya que garantiza la actualización profesional y la mejora sostenida de la calidad de la enseñanza (De Oliveira et al., 2021). Este proceso, concebido como un aprendizaje permanente a lo largo de la vida laboral del docente, tiene como propósito fortalecer conocimientos, habilidades y prácticas pedagógicas, permitiendo así una respuesta eficaz ante las transformaciones sociales y educativas (Lalangui et al., 2017). En efecto, la necesidad de una formación constante se justifica por la urgencia de que los sistemas educativos se adapten a los avances tecnológicos, a los cambios en las metodologías de enseñanza y a la creciente diversidad del alumnado (De Oliveira et al., 2021). Estos factores, que han redefinido el quehacer educativo en las últimas décadas, exigen docentes con competencias sólidas para gestionar la heterogeneidad del aula, promoviendo la inclusión y la equidad (De Oliveira et al., 2021; Gil-Vera & Quintero-López, 2023).

En este contexto, los modelos de formación docente han evolucionado de manera significativa. En un primer momento, predominó un enfoque centrado en el profesor, conocido como modelo teórico, que se orientaba a desarrollar competencias preestablecidas y a definir un perfil ideal del profesional docente. Este modelo priorizaba la transmisión conceptual y la preparación académica desde una perspectiva esencialista (Lalangui et al., 2017). Más adelante, surgió un modelo centrado en el estudiante, sustentado en investigaciones fenomenográficas que buscaban comprender cómo aprenden los alumnos y cómo interactúan con sus docentes. Aunque este enfoque enriqueció la comprensión del proceso educativo, no abordó de forma directa la autorregulación del profesorado.

A partir de la década de 1990, se produjo un cambio sustancial con la aparición del modelo institucional, que integró las necesidades individuales de desarrollo profesional con los objetivos organizacionales y las metas institucionales (Lalangui et al., 2017). Este modelo dio lugar a dos enfoques fundamentales: la formación colaborativa y la centrada en la práctica reflexiva. El primero promovió el trabajo conjunto entre docentes, superando el aislamiento profesional y fomentando el aprendizaje compartido como vía para enriquecer la práctica pedagógica. El segundo, más profundo en su alcance, introdujo la reflexión crítica como herramienta para transformar la enseñanza desde la experiencia.

En este sentido, la práctica reflexiva, también denominada modelo crítico-reflexivo o interactivo de investigación, se consolidó como una estrategia de autoformación que impulsa la innovación y la autorregulación docente (Lalangui et al., 2017; Huynh, 2022). A través de este proceso, el educador analiza de manera sistemática su labor, identifica áreas de mejora y adapta su intervención a las condiciones específicas del aula (Noceti et al., 2020; Mulryan, 2021). Así, la reflexión se convierte en un mecanismo clave para afrontar la complejidad de la enseñanza, caracterizada por dilemas que deben resolverse en tiempo real y que exigen una combinación de saberes prácticos y teóricos (Martínez & Collado, 2019).

De esta manera, la práctica reflexiva fortalece el pensamiento práctico del docente, permitiéndole explicitar sus conocimientos tácitos y tomar decisiones fundamentadas. En palabras de Cabanillas y Pereda (2021), el contexto actual demanda profesionales reflexivos e innovadores, capaces de formar estudiantes con competencias pertinentes para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado y tecnológicamente dinámico. Por tanto, la práctica reflexiva se erige como un factor determinante en la mejora del desempeño docente y en la generación de aprendizajes significativos (Cabanillas & Pereda, 2021).

Para comprender su funcionamiento, es necesario considerar la estructura temporal de la práctica reflexiva, basada en los aportes de Donald Schön y Philippe Perrenoud (Gaitán et al., 2022; Perrenoud, 2011). En primer lugar, el conocimiento en la acción alude al uso de saberes implícitos que el docente aplica de forma rutinaria durante la enseñanza (Martínez & Collado, 2019; Perrenoud, 2011). Luego, la reflexión en la acción ocurre simultáneamente con la práctica, permitiendo ajustes inmediatos que optimizan la intervención pedagógica (Peña et al., 2021). Posteriormente, la reflexión sobre la acción se realiza de manera retrospectiva, cuando el docente analiza sus decisiones y resultados con el fin de comprender mejor su práctica (Peña et al., 2021; Gaitán et al., 2022). Finalmente, la reflexión para la acción

cierra el ciclo al proyectar mejoras futuras basadas en los aprendizajes obtenidos, lo que fortalece la planificación y el desarrollo profesional (Gudeta, 2022; Madueño et al., 2025).

Cabe destacar que la práctica reflexiva no debe entenderse como una técnica pedagógica aislada, sino como una meta-competencia transversal en el desarrollo profesional continuo. Esta visión se refuerza al observar su aplicación en otros campos, como la enfermería, donde también se reconoce su valor para construir conocimiento contextualizado a partir del análisis crítico de creencias, experiencias y supuestos (Lubbe & Botha, 2020). Así, la reflexión se revela como una capacidad esencial para gestionar la complejidad y la diversidad de los entornos profesionales, más allá del ámbito educativo.

En consecuencia, el presente análisis tiene como propósito explorar los fundamentos conceptuales de la práctica reflexiva, su estructura dinámica y su papel como modelo de autoformación dentro de la formación continua del profesorado. Asimismo, se busca identificar los mecanismos que facilitan su implementación, como la tutoría y la colaboración, y examinar las tendencias metodológicas recientes en la investigación sobre este constructo (Lizana & Burgos, 2022; Nocceti et al., 2020). En última instancia, se pretende comprender cómo la práctica reflexiva contribuye a la construcción de la identidad docente, promueve la autonomía profesional y potencia la calidad educativa de manera sistémica.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de literatura, orientada a analizar la práctica reflexiva en el contexto de la formación continua del profesorado. Para ello, se adoptó el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocido por su rigurosidad en la identificación, selección, evaluación y síntesis de evidencia científica relevante. Este enfoque permite garantizar la transparencia del proceso, la trazabilidad de los criterios aplicados y la validez de los resultados obtenidos.

Técnica de recolección de información

Se empleó el análisis documental como técnica principal, centrado en la recopilación y estudio de artículos científicos que abordaran explícitamente la práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional docente. La búsqueda se realizó utilizando los siguientes descriptores: “práctica reflexiva” y “formación continua de docentes”. Estos términos guiaron la localización de estudios pertinentes en bases de datos académicas de alto impacto.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis estuvieron conformadas por artículos científicos publicados entre los años 2020 y 2024. Se consideraron únicamente aquellos estudios que abordaran de forma directa el objeto de investigación, es decir, la práctica reflexiva en procesos de formación continua del profesorado. La selección se realizó en bases de datos reconocidas por su calidad editorial e indexación internacional, tales como Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Redalyc y Google Scholar. Se priorizó la inclusión de investigaciones provenientes del entorno iberoamericano, dada su relevancia contextual.

Criterios de inclusión

Para asegurar la pertinencia y calidad de los documentos incluidos, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Correspondencia temática con los descriptores definidos.
- Publicación en revistas científicas indexadas.
- Disponibilidad del texto completo para su análisis.
- Enfoque empírico o teórico aplicado al contexto educativo.

Criterios de exclusión

Se excluyeron del análisis los estudios que:

- No guardaban relación directa con los objetivos del estudio.
- Presentaban una antigüedad superior a cinco años.
- Correspondían a revisiones bibliográficas o documentos no empíricos.

Procedimiento de análisis

Una vez seleccionados los artículos, se procedió a su análisis detallado con el propósito de extraer información relevante en función de los objetivos del estudio. Para ello, se definieron tres categorías analíticas:

1. Conceptualización de la práctica reflexiva.
2. Estructura temporal de los momentos reflexivos.
3. La práctica reflexiva como estrategia de formación continua.

El proceso de revisión sistemática se estructuró conforme a las fases del modelo PRISMA (Figura 1), garantizando la transparencia y trazabilidad metodológica. En la fase inicial de identificación, se recuperaron un total de 312 registros mediante búsquedas automatizadas en bases de datos académicas reconocidas: Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo, Redalyc y Google Scholar. Tras la eliminación de duplicados, se conservaron 278 artículos únicos.

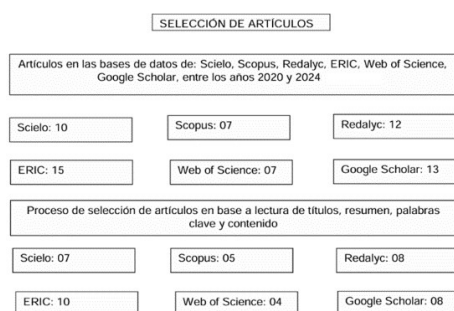


Figura 1. Metodología PRISMA

En la fase de cribado, se procedió a la lectura de títulos y resúmenes, aplicando los criterios de inclusión definidos previamente. Como resultado, se excluyeron 173 estudios por no abordar directamente la práctica reflexiva en el contexto de la formación continua docente, por antigüedad superior a cinco años o por tratarse de revisiones bibliográficas. Se seleccionaron 105 artículos para evaluación completa.

Durante la fase de elegibilidad, se realizó la lectura integral de los textos completos, aplicando los criterios de pertinencia temática, calidad metodológica y disponibilidad de información relevante. En esta etapa, se excluyeron 67 estudios por presentar limitaciones metodológicas, escasa profundidad analítica o falta de vinculación explícita con el objeto de estudio.

Finalmente, se incluyeron 38 artículos en el análisis cualitativo, los cuales aportaron evidencia sustantiva sobre la conceptualización, estructura y aplicación de la práctica reflexiva como estrategia de formación continua del profesorado. Se seleccionaron 20 para la estructuración de los clústeres.

Estas categorías permitieron organizar los hallazgos y establecer patrones comunes en la literatura revisada.

Resultados

La formación continua (FC) del profesorado es un eje estratégico para la actualización profesional, respondiendo a contextos educativos dinámicos y a la necesidad de gestionar la complejidad del aula (Lalanguí et al., 2017; De Oliveira et al., 2021). Este estudio aborda la práctica reflexiva (PR) como componente clave en la FC, definida como el análisis crítico y sistemático de la experiencia pedagógica para optimizar el desempeño docente (Cabanillas & Pereda, 2021; Gil-Vera & Quintero-López, 2023).

Metodológicamente, el proceso se ancla en los desarrollos de Schön y Perrenoud (Perrenoud, 2011; Gudeta, 2022), estructurándose en tres momentos canónicos: reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción (Peña et al., 2021). Su implementación sistemática se complementa con fases operativas que incluyen la reflexión individual y la crucial reflexión grupal o compartida (Madueño et al., 2025; Mulryan, 2021).

Los hallazgos confirman que la PR potencia el desempeño y la calidad educativa (Cabanillas & Pereda, 2021), fortaleciendo la autonomía, la criticidad y la capacidad de adaptación e innovación en el docente (Noceti et al., 2020; Russell, 2022). Se subraya la necesidad de andamiajes institucionales, como la labor tutorial (Lizana & Burgos, 2022) y el Diálogo Reflexivo con un Amigo Crítico (Marqués et al., 2021), para trascender la introspección superficial y alcanzar la profundidad crítica. A pesar del predominio de estudios cualitativos (Noceti et al., 2020), la PR configura un modelo de autoformación permanente, indispensable para que los docentes transformen su práctica y respondan eficazmente a la diversidad estudiantil.

Clúster 1. Fundamentación epistemológica y articulación sistémica de la práctica reflexiva en la formación continua

La Práctica reflexiva como constructo central y crítico

Existe un consenso consolidado en la literatura respecto a la definición de la PR como una "mirada crítica y sistémica" sobre la labor docente. Los estudios señalan que esta práctica va más allá de la mera introspección, posicionándose como un modelo transformador que busca la mejora continua mediante la reflexión crítica sobre las prácticas y la capacidad de adaptación a contextos cambiantes y desafiantes, como la educación virtual o las crisis sanitarias.

Modelos de formación continua y la transición hacia la autoformación

La formación centrada en la PR, denominada también modelo crítico-reflexivo, promueve activamente la autoformación continua. Este modelo es particularmente efectivo porque logra integrar la dimensión teórica con la práctica profesional de forma orgánica, fomentando la reflexión tanto en como sobre la acción (Tabla 1).

Esta aproximación se distingue de los modelos tradicionales de FC, que a menudo se enfocaban en la mejora de competencias predefinidas o en el aprendizaje pasivo de conocimiento teórico. La adopción de la PR permite superar la visión individualista de la enseñanza, promoviendo la colaboración y la construcción de conocimiento compartido, lo cual es vital en entornos educativos complejos. La reflexión constante sobre la labor docente, tal como lo sugiere la literatura, optimiza los procesos experimentados tanto en la formación inicial como en la formación continua.

Tabla 1. Comparación de modelos de formación continua y su vínculo con la práctica reflexiva

Modelo de Formación Continua (FC)	Eje Central	Articulación con la Práctica Reflexiva (PR)	Referencia Clave
Centrado en el Profesor (Teórico)	Definición de rasgos deseables y mejora de competencias predefinidas.	Baja. Enfoque en el conocimiento conceptual.	Lalangui et al. (2017) ¹
Centrado en la Institución/Organización	Fusión de necesidades individuales e institucionales.	Alta. Genera enfoques colaborativos y la PR.	Lalangui et al. (2017) ¹
Crítico-Reflexivo (Centrado en la PR)	Autorregulación, innovación, análisis de dilemas <i>in situ</i> y autoformación.	Máxima. La reflexión es la metodología de desarrollo permanente.	Perrenoud (2011), Lalangui et al. (2017) ¹

La PR como habilidad cognitiva transversal

La PR no debe concebirse simplemente como una técnica pedagógica aislada, sino como una meta-competencia profesional esencial. Esta perspectiva se refuerza al considerar estudios que analizan las dimensiones de la PR en campos profesionales adyacentes a la docencia, como la enfermería.² El análisis revela que la PR es una estrategia de Desarrollo Profesional Continuo (DPC) que trasciende la especificidad disciplinar.

La razón subyacente a esta universalidad es que los modelos de formación continua tradicionales, al ser estáticos, no logran preparar al docente para la incertidumbre dinámica del aula. La PR, al promover la reflexión en la acción, equipa al educador con la habilidad de recurrir a múltiples saberes para resolver problemas que no están estandarizados en tiempo real.

Clúster 2. Estructura dinámica de la reflexión: momentos, fases y dimensiones de profundidad

La práctica reflexiva se desarrolla siguiendo una estructura cíclica (Tabla 2) que diferencia la temporalidad del acto reflexivo (momentos) de la secuencia operativa (fases).

Los tres momentos canónicos de la reflexión (temporalidad)

Se confirma la existencia de tres momentos temporales clave en la PR

- **Reflexión en la acción:** Este momento implica que el docente reflexiona mientras la actividad de enseñanza está ocurriendo. Le permite realizar ajustes inmediatos en tiempo real, mejorando así la efectividad de la enseñanza en ese mismo instante.
- **Reflexión sobre la acción:** Se lleva a cabo una vez concluida la acción. En esta etapa retrospectiva, el docente analiza lo que sucedió, revisa sus decisiones y acciones, y evalúa los resultados obtenidos. El objetivo es lograr una comprensión más profunda de la situación e identificar áreas de mejora.
- **Reflexión para la acción:** Este es el momento prospectivo. Se refiere a la planificación futura, basándose en las comprensiones y lecciones adquiridas durante las reflexiones previas. Es crucial para el desarrollo profesional progresivo y adaptativo del docente.

Fases operativas de la práctica (secuencia procedimental)

Para llevar a cabo estos momentos reflexivos de manera sistemática, se identifican cinco fases operativas que estructuran el ciclo de la PR, aunque su progresión no siempre es estrictamente lineal:

- **Selección de la Situación Práctica:** Consiste en identificar un evento relevante y concreto del aula, ya sea un éxito pedagógico o un desafío encontrado, que será el objeto del análisis.
- **Reconstrucción del Hecho:** Se documenta la situación seleccionada con detalle, a menudo a posteriori. Esta documentación permite al docente centrar el análisis y depurar la acción sobre la cual se reflexionará, destacando los elementos clave y desencadenantes de la reflexión.
- **Reflexión Individual o Auto-Regulada:** El docente realiza un análisis personal, integrando su conocimiento teórico y práctico, así como sus emociones y percepciones, para seleccionar alternativas de mejora en situaciones futuras similares.
- **Reflexión grupal o compartida:** Esta fase implica la interacción con colegas o pares, lo que permite contrastar y enriquecer la reflexión individual. La colaboración y el intercambio de perspectivas añaden profundidad al proceso y facilitan la construcción colectiva del conocimiento.
- **Planificación de la Nueva Intervención:** Basándose en las conclusiones de las reflexiones anteriores, se diseñan nuevas estrategias y acciones específicas para su implementación futura en el aula. Este paso final es el cierre del ciclo reflexivo, asegurando que el aprendizaje se traduzca en mejoras concretas en la práctica.

Tabla 2. Momentos temporales y fases operativas de la práctica reflexiva

Componente Estructural	Temporalidad	Objetivo Operacional	Contribución a la FC
Momento en la acción	Concurrente (Tiempo real)	Ajuste e improvisación pedagógica	Efectividad inmediata y gestión de la contingencia.
Momento sobre la acción	Retrospectiva (A posteriori)	Evaluación de resultados y causalidad	Comprensión profunda e identificación de fortalezas/debilidades.
Momento para la acción	Prospectiva (Planificación futura)	Diseño de estrategias mejoradas	Desarrollo profesional progresivo y adaptativo.
Fase compartida (grupal)	Posterior (Dialéctica)	Contraste de perspectivas y co-construcción de conocimiento	Mitigación del sesgo individual y enriquecimiento analítico.

El salto analítico y la profundidad crítica

El proceso reflexivo efectivo requiere ir más allá de la mera introspección. Si el proceso se detuviera en la reflexión individual, esta correría el riesgo de estar sesgada por las propias experiencias y supuestos no examinados del docente. La inclusión indispensable de la Reflexión Grupal (Fase 4) proporciona el mecanismo de validación externa y dialéctica necesario para transformar la introspección subjetiva en conocimiento pedagógico colectivo y objetivo. Este salto de lo individual a lo social es lo que garantiza la profundidad de la práctica reflexiva, trascendiendo la simple descripción de lo ocurrido hacia una crítica fundamentada.

Además, el valor de la PR en la Formación Continua reside en su carácter inherentemente cíclico, concebido como un modelo de mejora continua (Plan-Do-Check-Act). La literatura hace hincapié en que la reflexión para la acción es el cierre obligatorio del ciclo. Si el proceso se interrumpiera después del análisis (sobre la acción) sin concretar una planificación futura, la PR se reduciría a un ejercicio descriptivo sin el impacto transformador deseado.

Clúster 3. El Impacto transformador en el desempeño y la identidad docente

La adopción sistemática de la Práctica Reflexiva tiene implicaciones directas en la calidad de la enseñanza, la configuración de la identidad profesional y el desarrollo de competencias cruciales para el siglo XXI.

Fortalecimiento del desempeño y la calidad educativa

La evidencia revisada establece que la PR es un factor determinante en el fortalecimiento y la mejora del desempeño docente. Esto se debe a que la reflexión sistemática facilita la integración profunda del conocimiento teórico con la realidad práctica, permitiendo a los docentes aplicar teorías educativas en situaciones concretas del aula de manera efectiva.

La sociedad actual exige que los docentes sean profesionales altamente reflexivos e innovadores, capaces de formar estudiantes que posean las competencias necesarias para enfrentar un mundo globalizado y los avances científicos y tecnológicos. La eficiencia pedagógica generada por la PR no es un fin en sí mismo; implica que si los docentes son más adaptativos y críticos, pueden responder de forma más efectiva a las necesidades de la diversidad estudiantil. Este circuito de mejora continua conduce directamente al logro de "aprendizajes significativos en los estudiantes". Por lo tanto, la PR opera como un catalizador de la calidad educativa sistémica.

Desarrollo de competencias críticas y adaptabilidad

Uno de los efectos más notables de la PR es que configura un modelo de autoformación que promueve la criticidad, la autonomía y la resiliencia en los profesionales. La PR permite a los educadores convertirse en profesionales capaces de cuestionar sus propias creencias y prácticas, lo que garantiza un desarrollo profesional continuo y adaptativo en un entorno educativo inestable. Además, de cuestionar y rediseñar sus métodos de enseñanza, lo que lleva al desarrollo de nuevas estrategias y enfoques pedagógicos que responden de mejor manera a las demandas actuales.

Al analizar la evidencia, se percibe que el valor central de la PR se desplaza del desarrollo de habilidades técnicas hacia la configuración de una nueva actitud profesional (criticidad, autonomía, adaptabilidad). En un contexto de constante inestabilidad (cambios curriculares, tecnología, diversidad), la capacidad profesional más valiosa no es la adhesión rígida a un plan, sino la capacidad de adaptación sistémica. La PR cultiva esta meta-habilidad al obligar al docente a cuestionar la inercia de sus prácticas y a generar un diálogo constante sobre el por qué de lo que hace.

Implicaciones en la identidad y la profesionalización

La práctica reflexiva es crucial en el proceso de construcción de la identidad docente. Al someter su quehacer a una mirada crítica, el docente es capaz de hacer conscientes y explícitos los saberes que posee, fortaleciendo así su comprensión de sí mismo como profesional.

Clúster 4. Mecanismos de implementación y apoyo a la reflexión colaborativa

La efectividad de la práctica reflexiva en la Formación Continua depende de la aplicación sistemática y del andamiaje externo proporcionado a través de herramientas y estrategias de apoyo colaborativo.

Estrategias de documentación y auto-regulación

Para que la reflexión individual se concrete, se requieren instrumentos de documentación que permitan al docente obtener una perspectiva distanciada de su acción.

Diario reflexivo y portafolio: Estas herramientas escriturales son esenciales. El diario reflexivo, por ejemplo, permite documentar descripciones, opiniones y experiencias vividas, constituyendo un doble ejercicio reflexivo: el análisis que ocurre mientras se escribe y la nueva perspectiva que se obtiene al releer lo documentado.

Técnicas de escritura: La investigación ha confirmado la relevancia de las técnicas escriturales en la recogida de datos sobre PR (aproximadamente el 20,69% de las técnicas utilizadas).

La reflexión compartida y la figura dialéctica del amigo crítico

Las estrategias de documentación son necesarias para la autorregulación, pero el verdadero salto hacia la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento se da a través de mecanismos de apoyo externo, como el diálogo.

Diálogo reflexivo entre pares: Este proceso es crucial en la fase grupal. Típicamente, el diálogo se estructura en fases definidas para maximizar su potencial: Apertura (establecimiento del tema), Proceso o Reflexión (análisis profundo) y Cierre o Compromisos de Mejora (planeación de la acción futura).

El amigo crítico: Esta figura proporciona una estrategia de retroalimentación colaborativa sistemática. Estudios como "Contarte" (Marqués et al., 2021) resaltan el valor del Amigo Crítico en la sistematización de la práctica reflexiva. Este rol proporciona una perspectiva externa objetiva que retroalimenta de forma permanente al docente 10, ayudando a superar obstáculos pedagógicos complejos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.¹⁰

Andamiaje pedagógico y la institucionalización de la tutoría

El acompañamiento y la labor tutorial son mecanismos institucionales que estructuran la PR, evitando que se convierta en una actividad aislada o superficial. Se ha documentado una relación positiva entre el acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva.

En la formación inicial, la tutorización es fundamental. El acompañamiento de futuros docentes y la promoción de habilidades reflexivas son vistos como elementos esenciales para profesionalizar y mejorar los procesos experimentados en el prácticum. De hecho, la necesidad de medir la eficacia de esta labor ha llevado al desarrollo y validación de instrumentos específicos, como cuestionarios, diseñados para evaluar la acción tutorial orientada a la reflexión (Tabla 3).

Tabla 3. Mecanismos de apoyo y andamiaje para la práctica reflexiva

Estrategia/Herramienta	Mecanismo de Reflexión	Foco Principal	Rol en la Formación Continua
Diario/Portafolio Reflexivo	Documentación y análisis escrito, generando distancia crítica.	Auto-regulación individual y desarrollo personal.	Facilitar la fase de reconstrucción del hecho. ¹
Diálogo/Amigo Crítico	Interacción social y retroalimentación externa objetiva.	Construcción colectiva del conocimiento y análisis de supuestos.	Profesionalización mediante la validación y el contraste. ¹⁰
Acompañamiento Pedagógico	Guía intencionada y sistemática, a menudo en el <i>prácticum</i> .	Orientación de la reflexión hacia la mejora del desempeño.	Estructurar y medir la efectividad de la PR en contextos formales. ¹²

La literatura establece que la eficacia de la PR en la FC depende directamente de la institucionalización de estas estrategias de apoyo. No es suficiente simplemente demandar la reflexión;

los programas deben integrar metodologías estructuradas (fases del diálogo, rol del tutor, uso sistemático del portafolio).

El andamiaje externo, particularmente la figura del Amigo Crítico, proporciona un control de calidad analítico a la reflexión. La PR, en su potencial crítico (buscando la reconstrucción social), exige que el docente cuestione no solo el qué hizo, sino el por qué de su práctica, sus supuestos, e incluso los silencios del contexto social. El Amigo Crítico facilita este proceso dialéctico, interrumpiendo la visión egocéntrica y permitiendo someter los supuestos a "miradas críticas".

Clúster 5. Tendencias metodológicas de investigación, miradas críticas y retos de apropiación

El análisis de la investigación sobre la práctica reflexiva revela tendencias claras en cuanto a los métodos utilizados y subraya desafíos significativos respecto a su apropiación en la práctica docente.

Predominio metodológico y la brecha cuantitativa

Existe un marcado predominio del enfoque cualitativo en los estudios sobre PR. Las técnicas de recogida de datos cualitativas representan la mayoría (65,52%), destacando el uso de técnicas conversacionales (41,38%) y escriturales (20,69%).⁷ Los diseños de investigación más comunes son el estudio de casos (47,62%) y, en menor medida, los estudios narrativos y fenomenológicos.

En contraste, el enfoque cuantitativo es menos prevalente, representando solo el 34,8% de las técnicas de recogida de datos. Los estudios cuantitativos se concentran en diseños no experimentales (descriptivos o correlacionales), que constituyen el 19,4%. Es notable la escasez de diseños cuasi-experimentales (4,76%), a pesar de ser necesarios para establecer relaciones causales robustas entre la implementación de la PR y los resultados del desempeño docente. No obstante, se observa una maduración en este campo con el desarrollo reciente de instrumentos psicométricos validados, como cuestionarios, diseñados para medir las percepciones y la efectividad de la labor tutorial orientada a la reflexión.

Esta contradicción metodológica entre la profundidad cualitativa y la generalización cuantitativa es un punto crucial. La dependencia de estudios de caso y narrativas ofrece una gran profundidad analítica sobre la experiencia reflexiva contextualizada. Sin embargo, esta misma dominancia limita significativamente la generalización de los hallazgos y dificulta la demostración empírica de una correlación causal entre la PR y la mejora sistemática del desempeño a gran escala. Para que los sistemas educativos inviertan en la institucionalización masiva de la PR, se requiere evidencia cuantitativa sólida que solo puede provenir de diseños cuasi-experimentales rigurosos. El desarrollo de instrumentos de medición válidos representa un avance fundamental para cerrar esta brecha.

Desafíos en la apropiación crítica

La literatura académica, tal como lo plantea Bolívar (2021) al exigir "miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva", advierte sobre el riesgo de una implementación superficial o meramente técnica de la PR. En su nivel más profundo, implica el desarrollo de la pedagogía crítica, que exige la problematización no solo de la tarea de enseñar en sí misma, sino también del contexto social y estructural en que se realiza.

El principal desafío, por lo tanto, es evitar la trivialización de la PR, evitando que sea adoptada como una moda pedagógica o un mero requisito administrativo. El verdadero valor transformador de la PR en la Formación Continua radica en su capacidad para fomentar la ciudadanía crítica y servir como una herramienta para la transformación de realidades injustas, no solamente para optimizar las técnicas de aula.

Necesidad de implementación sistémica e institucional

Para asegurar la efectividad de la PR como estrategia de Formación Continua, su adopción debe ser sistemática e institucional. La meta es que la reflexión se convierta en un "hábito consciente" integrado a la labor diaria del docente.

La configuración final de la PR es la de una herramienta de autoformación permanente, que capacita a los docentes para aprender de sus propias experiencias, superar limitaciones e identificar nuevas estrategias educativas efectivas. Esto es fundamental para que el profesional se mantenga actualizado en un campo tan dinámico y en última instancia, pueda transformar su práctica y responder con eficacia a la diversidad estudiantil.

Discusión

El análisis sistemático de la literatura reciente sobre la práctica reflexiva (PR) en el contexto de la formación continua (FC) de docentes confirma la consolidación de este constructo como un enfoque esencial y estratégico en la profesionalización docente contemporánea (Cabanillas & Pereda, 2021; De Oliveira et al., 2021; Lalangui et al., 2017). Los hallazgos de la FC han evolucionado desde modelos centrados en rasgos predefinidos del profesor o en la experiencia del estudiante, hacia un modelo institucional que cataliza enfoques colaborativos y, fundamentalmente, la PR (Lalangui et al., 2017). Esta transición responde a la necesidad de dotar a los educadores de herramientas para gestionar la complejidad y el dinamismo de los entornos educativos actuales (De Oliveira et al., 2021; Gil-Vera & Quintero-López, 2023).

Existe un amplio consenso conceptual que define la PR como una mirada crítica y sistemática sobre el quehacer docente, cuyo propósito es la mejora continua a través del análisis de las experiencias pedagógicas (Gil-Vera & Quintero-López, 2023; Lalangui et al., 2017). Dicha práctica no se limita a la introspección personal, sino que se posiciona como un modelo transformador que busca optimizar el desempeño y la capacidad de adaptación en escenarios desafiantes, incluyendo la educación virtual o las crisis sanitarias (Gil-Vera & Quintero-López, 2023). La PR se constituye en un elemento fortalecedor que desarrolla el pensamiento práctico del educador (Martínez & Collado, 2019).

La articulación teórica de la PR se mantiene firmemente anclada en las propuestas clásicas de Donald Schön y, en el ámbito de la profesionalización, en los desarrollos de Philippe Perrenoud (Gaitán et al., 2022; Perrenoud, 2011). Ambos conciben la reflexión como un mecanismo clave para que el docente desarrolle la autonomía necesaria para resolver dilemas in situ y hacer explícitos sus propios saberes (Martínez & Collado, 2019; Perrenoud, 2011). La adopción de la PR permite al docente dominar la complejidad y ejercer una autorregulación constante y una innovación efectiva en el proceso de enseñanza (Gudeta, 2022).

La temporalidad de este proceso se estructura en tres momentos canónicos, fundamentales para el desarrollo profesional progresivo y adaptativo (Peña et al., 2021; Russell, 2022): la reflexión en la acción, que permite el ajuste inmediato; la reflexión sobre la acción, que es retrospectiva y busca la comprensión profunda de lo ocurrido; y la reflexión para la acción, que es prospectiva y se enfoca en la planificación futura con base en los aprendizajes adquiridos (Gudeta, 2022; Madueño et al., 2025; Peña et al., 2021). Para su sistematización, se han identificado fases operativas que complementan estos momentos: la selección de la situación, la reconstrucción detallada del hecho (a posteriori), la reflexión individual (auto-regulada), la reflexión grupal o compartida, y la planificación de la nueva intervención (Gudeta, 2022; Huynh, 2022; Madueño et al., 2025).

La literatura enfatiza que la transición de la reflexión individual a la reflexión grupal o compartida (Fase 4) es crucial, pues proporciona el mecanismo dialéctico necesario para contrastar perspectivas, mitigar sesgos individuales y transformar la introspección subjetiva en conocimiento pedagógico colectivo (Madueño et al., 2025; Mulryan, 2021). Este diálogo compartido enriquece el proceso y evita que la reflexión se estanque en el nivel descriptivo, trascendiendo la simple narración hacia una crítica fundamentada (Reyes & Azahuanche, 2020).

La adopción de la PR se correlaciona directamente con el fortalecimiento del desempeño docente (Cabanillas & Pereda, 2021; Nava & Reynoso, 2015). Al facilitar la integración del conocimiento teórico con la realidad práctica, la reflexión sistemática permite a los educadores aplicar teorías educativas en

situaciones concretas del aula de manera efectiva (Cabanillas & Pereda, 2021; Lubbe & Botha, 2020). Este ciclo de mejora continua es esencial para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, actuando como un catalizador de la calidad educativa sistémica (Cabanillas & Pereda, 2021; De Oliveira et al., 2021). La PR permite a los docentes responder de manera adecuada a los desafíos educativos y a las necesidades de los estudiantes (Lubbe & Botha, 2020).

Más allá de la mejora técnica, la PR configura una nueva actitud profesional marcada por la autonomía, la criticidad y la adaptabilidad (Noccteti et al., 2020). Los docentes que incorporan la reflexión como un hábito consciente desarrollan la capacidad de cuestionar y rediseñar sus métodos, impulsando la innovación pedagógica (Mulryan, 2021; Russell, 2022). Esta habilidad de adaptación es una meta-competencia valiosa en un entorno educativo que exige resiliencia ante la inestabilidad y los avances tecnológicos y científicos (Huynh, 2022; Noccteti et al., 2020). Al analizar las dimensiones de la PR desde la perspectiva de educadores de docentes y enfermería, se confirma su valor como estrategia de desarrollo profesional continuo que trasciende disciplinas, promoviendo el "conocimiento específico del contexto" (Lubbe & Botha, 2020). El rol de la PR se extiende a la construcción de la identidad docente, al hacer conscientes y explícitos los saberes que posee el profesional, fortaleciendo su comprensión de sí mismo y vinculando su quehacer con la profesionalización y la razón pedagógica (Perrenoud, 2011; Madueño et al., 2025).

La efectividad de la PR en la FC requiere un andamiaje sistemático (Reyes & Azahuanche, 2020). Entre las herramientas de auto-regulación, destacan el diario reflexivo y el portafolio, que facilitan la documentación y el análisis distanciado de la experiencia (Martínez & Collado, 2019; Huynh, 2022). Estas herramientas, cuando se emplean de forma sistemática, promueven la reflexión sobre la práctica (Martínez & Collado, 2019).

Sin embargo, el potencial transformador se maximiza con el apoyo externo y el diálogo. Estrategias como el diálogo reflexivo entre pares, estructurado en fases definidas como Apertura, Proceso o Reflexión, y Cierre o Compromisos de Mejora, permiten la co-construcción de conocimiento (Martínez & Collado, 2019; Reyes & Azahuanche, 2020). Particularmente relevante es la figura del Amigo Crítico, una estrategia de retroalimentación sistemática y objetiva que facilita la sistematización de la práctica reflexiva (Marqués et al., 2021). El Amigo Crítico y el diálogo colaborativo son fundamentales para someter los supuestos y prácticas a "miradas críticas", un proceso necesario para superar obstáculos pedagógicos complejos, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad (Bolívar, 2021; Marqués et al., 2021; Gaitán et al., 2022). Este rol es fundamental para evitar que la reflexión se quede en un nivel superficial, impulsándola hacia una crítica fundamentada.

A nivel institucional, el acompañamiento pedagógico y la labor tutorial son esenciales para estructurar y profesionalizar la PR, especialmente durante el prácticum de la formación inicial (Lizana & Burgos, 2022; Reyes & Azahuanche, 2020). La necesidad de medir la eficacia de estos mecanismos ha llevado al desarrollo y validación de instrumentos psicométricos, como el "Cuestionario sobre la Acción Tutorial orientada a la Reflexión en el Prácticum", una herramienta útil para mejorar los procesos vividos en el prácticum (Lizana & Burgos, 2022).

El estudio de la PR presenta un desafío metodológico notable, marcado por el predominio del enfoque cualitativo (Noccteti et al., 2020). La mayoría de los estudios se concentran en el estudio de casos y utilizan técnicas conversacionales y escriturales (Gaitán et al., 2022; Noccteti et al., 2020). Si bien este enfoque ofrece una profunda riqueza analítica contextualizada, la escasez de diseños cuasi-experimentales (solo 4,76% según Noccteti et al., 2020) limita la posibilidad de establecer correlaciones causales robustas y de generalizar los hallazgos a gran escala. Para que los sistemas educativos inviertan masivamente en la institucionalización de la PR, se requiere una base empírica cuantitativa más sólida que demuestre el impacto causal de la reflexión en la mejora sistemática del desempeño a gran escala (Noccteti et al., 2020).

Finalmente, la apropiación de la PR no está exenta de riesgos, tal como advierte Bolívar (2021) al demandar "miradas críticas" sobre su implementación. Existe el peligro de que la práctica reflexiva sea adoptada de manera superficial, deteniéndose en los aspectos técnicos (en y sobre la acción) y sin alcanzar la dimensión crítica de cuestionar los supuestos estructurales y el contexto social en que se enseña (Bolívar, 2021; Lalangui et al., 2017). La esencia transformadora de la PR radica en su potencial para generar ciudadanía crítica y servir como herramienta para la reconstrucción social, y no solo para la optimización de las técnicas de aula (Marqués et al., 2021; Perrenoud, 2011; Barbosa, 2017, citado en Reyes & Azahuanche, 2020). Para ello, la adopción de la PR debe ser sistemática e institucionalizada, asegurando que se convierta en un "hábito consciente" integrado a la labor diaria que permite al docente aprender continuamente de su propia experiencia (Reyes & Azahuanche, 2020; Russell, 2022).

Consideraciones finales

La revisión bibliográfica realizada en torno a la práctica reflexiva y sus implicancias en la formación continua de los docentes, nos conlleva a realizar las siguientes conclusiones: respecto del concepto de práctica reflexiva abordado por los autores analizados, se puede decir que existe un consenso respecto a que la misma se constituye en un espacio y una oportunidad que permite a los docentes reflexionar respecto de lo que conocen y respecto a su práctica docente, bajo una mirada crítica y sistemática, que le permite gestionar de mejor manera, los desafíos y demandas de sus estudiantes, para integrarlos en su práctica docente haciendo que esta sea más eficiente y oportuna.

En cuanto los movimientos de la práctica reflexiva, la misma, según básicamente tres momentos, los cuales son la reflexión en la acción, es decir en el momento en que sucede la práctica docente, para luego pasar a un segundo momento que es la reflexión sobre la acción, es decir después de que ésta ha ocurrido, lo cual permite al docente analizar acerca de sus acciones y tomar decisiones en función de los resultados obtenidos, buscando una comprensión más profunda de las áreas que requieren mejora en su práctica docente y finalmente un tercer momento que la reflexión para la acción que tiene que ver con la planificación para el desarrollo de su práctica docente pero basada en reflexiones previas, lo cual permite un desarrollo profesional progresivo y adaptativo.

Existe también entre los autores analizados un consenso respecto a que la práctica reflexiva se constituye en una metodología de formación y desarrollo profesional entre los docentes, dado que permite generar profesionales críticos y autónomos, con capacidad de cuestionar sus creencias y prácticas, permitiendo que los docentes sean innovadores y adaptables, capaces de rediseñar sus métodos de enseñanza, incorporar nuevos enfoques pedagógicos que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

Finalmente, la práctica reflexiva se constituye en una herramienta de autoformación permanente para el docente, de esta manera los docentes que adquieren esta metodología están capacitados para aprender de sus propias experiencias lo cual conlleva a un desarrollo profesional que le permite mantenerse actualizado en un campo tan dinámico y en constante evolución, la educación.

Agradecimientos

A nuestra casa de estudio.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente: Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104–132.

Moscoso Lima, M. Y., & Manani Esquivel, E. (2025). Un análisis sistemático de la práctica reflexiva en la formación continua de docentes. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, e-RMS01112025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.288>

Cabanillas, A., & Pereda, H. (2021). La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12770–12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281

De Oliveira, C., Nevez, D., & Reis da Silva, L. (2021). A formação continuada e suas implicações na prática pedagógica de professores: Uma reflexão possível. *Research, Society and Development*, 10(3), e24210313224. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13224>

Gaitán, G., Villamizar, D., & García, J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: Narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 119–132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>

Gil-Vera, V. D., & Quintero-López, C. (2023). Análisis de variables asociadas al rendimiento académico en cursos universitarios virtuales. *Formación Universitaria*, 16(4), 33–42. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000400033>

Gudeta, D. (2022). Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9(1), 2030076. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2030076>

Huynh, H. (2022). Promoting professional development in language teaching through reflective practice. *Vietnam Journal of Education*, 6(1), 62–68. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.126>

Lalangui, M., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30–35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>

Lizana, A., & Burgos, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/515491>

Lubbe, W., & Botha, C. (2020). The dimensions of reflective practice: A teacher educator's and nurse educator's perspective. *Reflective Practice*, 21(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1738369>

Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Soto, L. G. (2025). Las prácticas profesionales en la formación de la identidad docente: Perspectivas de estudiantes y profesores de ciencias de la educación en el norte de México. *Formación Universitaria*, 18(5), 1–14. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000500001>

Marqués, M., Molina, F., Gómez, V., & Angulo, M. (2021). Contarte: Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 137–159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>

Martínez, M. V., & Collado, P. G. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 152–173. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11715>

Mulryan, C. (2021). Supporting reflection and reflective practice in an initial teacher education programme: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793946>

Nava, G., & Reynoso, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137–157. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>

Noceti, A., Saenz, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 11. <https://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>

Peña, R., Pérez, M., & Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: Un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*.

Moscoso Lima, M. Y., & Manani Esquivel, E. (2025). Un análisis sistemático de la práctica reflexiva en la formación continua de docentes . *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, e-RMS01112025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.288>

<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2825>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.

Reyes, A., & Azahuanche, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 30(2), 1–10. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S151594852020000200001&script=sci_abstract&tlng=en

Russell, T. (2022). One teacher educator's strategies for encouraging reflective practice. *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.100>