

Docentes frente a la reflexión pedagógica: percepciones y desafíos en la enseñanza básica

Teachers and Pedagogical Reflection: Perceptions and Challenges in Primary Education

Docentes frente à reflexão pedagógica: percepções e desafios no ensino básico

Ana María Pacheco Álvarez*

Resumen: Este estudio cualitativo-exploratorio analiza las percepciones docentes sobre la práctica reflexiva y su contribución al desarrollo profesional en tres escuelas subvencionadas de Educación General Básica en San Antonio, Chile. Se fundamenta en la Ley N.º 20.903 (2016), que establece la reflexión pedagógica como estrategia clave para la mejora continua. Mediante un diseño fenomenológico-interpretativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 15 docentes y 4 jefes técnicos, además de observaciones no participantes en instancias de reflexión pedagógica institucional. Los hallazgos evidencian que los docentes valoran la práctica reflexiva como herramienta transformadora, vinculada al aprendizaje profesional y a la mejora educativa. Sin embargo, su implementación efectiva se ve limitada por barreras institucionales como la falta de tiempo, los escasos recursos, la rigidez organizacional y la insuficiente formación inicial en estrategias reflexivas. Estas limitaciones tienden a restringir la reflexión a una práctica superficial o desarticulada. El estudio ofrece evidencia empírica sobre la necesidad de fortalecer condiciones estructurales y culturales para sistematizar la reflexión docente. Asimismo, propone reforzar las redes colaborativas de apoyo entre pares y entre escuelas como mecanismo para consolidar una cultura profesional crítica, continua y contextualizada en el sistema educativo chileno.

Palabras clave: reflexión pedagógica, desarrollo profesional, educación básica, percepciones docentes.

Recibido:

01/08/2025

Aceptado:

04/11/2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Abstract: This qualitative-exploratory study investigates teachers' perceptions of reflective teaching practice and its impact on professional development in three government-subsidized primary schools in San Antonio, Chile. Based on Law No. 20.903 (2016), which established the National Teacher Professional Development System, the study addresses the lack of systematic and institutionalized spaces for critical reflection in teaching. A phenomenological-interpretative design was adopted, using semi-structured interviews with 15 teachers and 4 instructional leaders, along with non-participant observations of institutional pedagogical reflection meetings. Teachers indicate that teachers recognize reflective practice as a powerful tool for improving teaching quality and fostering professional learning. However, its implementation is limited by institutional barriers such as time constraints, lack of resources, and insufficient initial training in reflective strategies. These factors contribute to a superficial or fragmented application of reflection in daily practice. The study provides

* Doctora en Educación. Universidad Católica de Córdoba. anamariacarolina.pacheco@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-5864-874X>

empirical evidence on the relationship between reflection and teaching improvement, and it highlights the urgent need for policies that support collaborative reflection, peer learning, and the establishment of reflective networks among schools. This research contributes to the development of a critical, systematic, and contextually grounded professional culture in the Chilean educational system.

Keywords: pedagogical reflection, professional development, primary education, teacher perceptions.

Resumo: Este estudo qualitativo-exploratório analisa as percepções docentes sobre a prática reflexiva e seu impacto no desenvolvimento profissional em três escolas públicas subvencionadas de Ensino Fundamental na comuna de San Antonio, Chile. A pesquisa fundamenta-se na Lei n.º 20.903 (2016), que institui o Sistema Nacional de Desenvolvimento Profissional Docente e destaca a reflexão pedagógica como um eixo de melhoria contínua. Utilizou-se um delineamento fenomenológico-interpretativo, com entrevistas semiestruturadas a 15 professores e 4 coordenadores pedagógicos, além de observações não participantes em reuniões institucionais de reflexão pedagógica. Os resultados mostram que os docentes reconhecem a prática reflexiva como uma ferramenta poderosa para aprimorar o ensino e promover a aprendizagem profissional. No entanto, sua implementação encontra-se limitada por barreiras institucionais, como falta de tempo, escassez de recursos e formação inicial insuficiente em estratégias reflexivas. Tais obstáculos resultam em uma aplicação superficial ou fragmentada da reflexão na prática cotidiana. O estudo oferece evidências empíricas sobre a relação entre reflexão e melhoria da prática docente, e reforça a necessidade de políticas que promovam a reflexão colaborativa, a aprendizagem entre pares e a criação de redes de apoio reflexivo entre escolas. A pesquisa contribui para fortalecer uma cultura profissional crítica, sistemática e contextualizada.

Keywords: reflexão pedagógica, desenvolvimento profissional, ensino fundamental, Percepções de docentes.

Introducción

La reflexión sobre la práctica pedagógica constituye un componente esencial para el desarrollo profesional docente y los procesos de transformación educativa, dado que promueve análisis críticos y autocríticos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza (Freire, 2014; Schön, 1983). En el contexto chileno, la Práctica Docente Reflexiva (PDR) enfrenta desafíos para su incorporación sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La Ley N.º 20.903 (2016) reconoce explícitamente la reflexión pedagógica como un eje esencial para la mejora continua del sistema educativo, invitando a los docentes a repensar críticamente su labor frente a las complejidades que caracterizan el espacio escolar (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2016).

No obstante, persiste una brecha entre el discurso normativo y su implementación en los establecimientos educativos. Asenjo (2021) señala que las políticas públicas aún carecen de orientaciones específicas que respalden y guíen el ejercicio reflexivo, lo que dificulta su puesta en marcha como acción concreta de mejora dentro del aula. De manera consistente, el sistema de evaluación docente vigente desde 2003 ha evidenciado bajos desempeños en competencias de reflexión pedagógica, subrayando la urgencia de fortalecer habilidades metacognitivas en la docencia (Lara-Subiabre & Angulo-Brune, 2020; Geraldo Padilla et al., 2023).

La reflexión docente trasciende una revisión superficial de la práctica y se constituye en una herramienta fundamental para el ajuste pedagógico, la toma de decisiones informadas y la transformación educativa. Su desarrollo requiere condiciones institucionales, formativas y culturales que favorezcan una práctica sistemática, colaborativa y orientada a la mejora.

El presente estudio busca interpretar las percepciones docentes que subyacen a la PDR y su incidencia en la mejora de la enseñanza básica, a partir de experiencias en tres escuelas particulares subvencionadas de la comuna de San Antonio, Chile. La pregunta central es: ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre las implicancias de la práctica reflexiva en la mejora del proceso de enseñanza en Educación Básica? Su abordaje resulta fundamental, pues la reflexión crítica permite a los docentes examinar creencias, actitudes y prácticas, identificando oportunidades de innovación (Ramón, 2015; Zeichner, 1993). Se espera que los hallazgos contribuyan al diseño de políticas educativas pertinentes y al fortalecimiento de la profesionalización docente en contextos educativos complejos.

Bases teóricas y conceptuales

La Práctica Docente Reflexiva (PDR) se constituye como uno de los ejes centrales del desarrollo profesional en el ejercicio de la enseñanza, al configurarse como una herramienta que articula la percepción, la experiencia, el pensamiento crítico y la autoevaluación sistemática para orientar la mejora educativa de docentes y líderes escolares (Beauchamp, 2015; Correa et al., 2014). En esta línea, Dewey (1933) concibe la experiencia reflexiva como un examen riguroso de creencias y saberes, que exige apertura mental y responsabilidad frente a las consecuencias pedagógicas. Desde esta perspectiva, la PDR depende menos de la voluntad individual y más del diseño de condiciones institucionales –como tiempos protegidos, protocolos y herramientas orientadoras– que permitan sostenerla de manera sistemática. La mejora no radica únicamente en multiplicar los espacios de reflexión, sino en asegurar que estos cuenten con las condiciones estructurales necesarias para generar cuestionamientos críticos sobre las prácticas docentes.

Asimismo, la PDR se define como un proceso de autoevaluación y pensamiento crítico situado para la toma de decisiones en la acción pedagógica. A su vez, se desarrolla en contextos reales donde inciden limitaciones temporales, culturales y organizacionales. En este marco, Schön (1983) distingue dos momentos fundamentales de la reflexión profesional: la reflexión en la acción, entendida como la capacidad de ajustar la práctica mientras se desarrolla, y la reflexión sobre la acción, que corresponde al análisis retrospectivo que permite reconstruir y consolidar conocimiento profesional. Ambas dimensiones, una situada y otra prospectiva, contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica, posibilitando que el profesorado integre ambos planos para orientar mejoras concretas en su quehacer pedagógico (Salinas et al., 2019).

Más allá de constituir un ejercicio crítico de nivel complejo, la PDR tiene un impacto directo en el desarrollo profesional, pues el cuestionamiento continuo –individual o colectivo– permite avanzar en la carrera docente mediante la maduración de prácticas fundamentadas en la reflexión. De acuerdo con Zeichner (1993), el enfoque reflexivo también incorpora dimensiones morales, éticas y políticas de la enseñanza, ampliando el horizonte del aprendizaje profesional más allá de lo meramente técnico. En consonancia, Van Manen (1977) propone tres niveles de reflexión –técnico, práctico y crítico– y destaca la deliberación consciente como motor del juicio profesional, subrayando que la capacidad reflexiva debe desarrollarse y orientarse progresivamente para alcanzar niveles más complejos.

Bases teóricas y conceptuales

La Práctica Docente Reflexiva (PDR) se constituye como uno de los ejes centrales del desarrollo profesional en el ejercicio de la enseñanza, al configurarse como una herramienta que articula la percepción, la experiencia, el pensamiento crítico y la autoevaluación sistemática para orientar la mejora educativa de docentes y líderes escolares (Beauchamp, 2015; Correa et al., 2014). En esta línea, Dewey (1933) concibe la experiencia reflexiva como un examen riguroso de creencias y saberes, que exige apertura mental y responsabilidad frente a las consecuencias pedagógicas. Desde esta perspectiva, la PDR depende menos de la voluntad individual y más del diseño de condiciones institucionales –como tiempos protegidos, protocolos y herramientas orientadoras– que permitan sostenerla de manera sistemática. La mejora no radica únicamente en multiplicar los espacios de reflexión, sino en asegurar que estos cuenten con las condiciones estructurales necesarias para generar cuestionamientos críticos sobre las prácticas docentes.

Asimismo, la PDR se define como un proceso de autoevaluación y pensamiento crítico situado para la toma de decisiones en la acción pedagógica. A su vez, se desarrolla en contextos reales donde inciden limitaciones temporales, culturales y organizacionales. En este marco, Schön (1983) distingue dos momentos fundamentales de la reflexión profesional: la reflexión en la acción, entendida como la capacidad de ajustar la práctica mientras se desarrolla, y la reflexión sobre la acción, que corresponde al análisis retrospectivo que permite reconstruir y consolidar conocimiento profesional. Ambas dimensiones, una situada y otra prospectiva, contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica, posibilitando que el profesorado integre ambos planos para orientar mejoras concretas en su quehacer pedagógico (Salinas et al., 2019).

Más allá de constituir un ejercicio crítico de nivel complejo, la PDR tiene un impacto directo en el desarrollo profesional, pues el cuestionamiento continuo –individual o colectivo– permite avanzar en la carrera docente mediante la maduración de prácticas fundamentadas en la reflexión. De acuerdo con Zeichner (1993), el enfoque reflexivo también incorpora dimensiones morales, éticas y políticas de la enseñanza, ampliando el horizonte del aprendizaje profesional más allá de lo meramente técnico. En consonancia, Van Manen (1977) propone tres niveles de reflexión –técnico, práctico y crítico– y destaca la deliberación consciente como motor del juicio profesional, subrayando que la capacidad reflexiva debe desarrollarse y orientarse progresivamente para alcanzar niveles más complejos.

Por su parte, Freire (2014) entiende la reflexión pedagógica como una acción transformadora, capaz de interpelar y modificar estructuras educativas y sociales que reproducen desigualdad. Desde esta perspectiva, reflexionar es simultáneamente un acto ético y político: un proceso de concienciación que invita al profesorado a cuestionar permanentemente su práctica en función de las realidades particulares de cada comunidad educativa, adaptando las estrategias de enseñanza a las diversas experiencias y necesidades escolares.

Práctica reflexiva en el contexto chileno

La entrada en vigor de la Ley N.º 20.903 (2016) y sus normativas asociadas constituye un hito fundamental al reconocer la reflexión pedagógica como un proceso central en la formación y el desarrollo profesional docente. La política privilegia la autoevaluación, el aprendizaje entre pares y la mejora continua, junto con establecer los estándares reflexivos para la formación inicial y el desempeño profesional. Entre sus implicancias se encuentran el acceso a programas de capacitación continua y el aumento de horas no lectivas, medidas orientadas a garantizar espacios de trabajo que favorezcan la planificación, implementación y evaluación de la enseñanza en tiempos protegidos.

Complementariamente, el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE, 2021) responde a los desafíos contemporáneos de la docencia en Chile, incorporando el análisis y la reflexión como componentes esenciales del quehacer profesional. El MBE promueve competencias acordes con las necesidades educativas actuales y releva la reflexión como una exigencia intrínseca del rol docente. En particular, en el Estándar II del Dominio D establece que los docentes deben transformar sus prácticas a partir de procesos de reflexión sistemática, configurando un perfil profesional comprometido con el aprendizaje continuo y orientado a la mejora de los resultados de los estudiantes.

Percepción docente y factores contextuales

La percepción que los docentes tienen sobre la práctica reflexiva resulta determinante para su implementación efectiva y para la consolidación de procesos de mejora continua en la enseñanza y el aprendizaje. Estas percepciones se configuran a partir de múltiples factores, entre ellos las creencias y experiencias per-

sonales, la cultura institucional, el liderazgo pedagógico y la disponibilidad de tiempo y recursos, elementos que influyen de manera directa en el desempeño profesional.

En esta línea, Ruffinelli (2017) sostiene que la reflexión pedagógica “se trata de un proceso no natural que requiere ser modelado y muy estructurado” (p. 104), lo que evidencia la necesidad de prácticas colaborativas y de aprendizaje entre pares para profundizar el análisis crítico y avanzar hacia una reflexión sistemática integrada en los procesos pedagógicos institucionales. De manera complementaria, Calderón (2020) confirma que las experiencias previas, las creencias profesionales y el contexto organizacional condicionan la frecuencia y la profundidad de las prácticas reflexivas, por lo que resulta indispensable revisarlas de manera permanente para promover modificaciones que favorezcan aprendizajes de mayor calidad.

En este marco, el trabajo colaborativo y las comunidades profesionales de aprendizaje adquieren un rol central, dado que permiten el intercambio de prácticas, la observación entre pares, la retroalimentación estructurada y la reflexión colegiada. Estas dinámicas se consolidan como estrategias efectivas para institucionalizar la PDR y fortalecer la calidad pedagógica, superando las limitaciones propias de los procesos de reflexión individual (Flores & Sánchez, 2023).

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo descriptivo sustentado en el paradigma fenomenológico, especialmente pertinente para comprender la complejidad de la Práctica Docente Reflexiva (PDR) y su incidencia en la implementación del proceso de enseñanza en Educación Básica. Esta elección metodológica se justifica por la naturaleza subjetiva, experiencial y contextual del fenómeno inves-

tigado, así como por la necesidad de acceder a los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas reflexivas desde sus propios marcos profesionales.

La fenomenología, como enfoque metodológico, otorga centralidad a la experiencia vivida de los sujetos, admitiendo que el conocimiento sobre los fenómenos educativos emerge de la interpretación de quienes los experimentan. Este enfoque permite acceder a las estructuras del pensamiento pedagógico docente y comprender cómo configuran sus procesos reflexivos, lo cual adquiere especial relevancia en educación, donde la subjetividad, la intencionalidad y la conciencia reflexiva de los actores son fundamentales para interpretar la realidad pedagógica.

Muestra

La muestra se constituyó mediante un muestreo intencional no probabilístico y voluntario, basado en criterios preestablecidos vinculados a los objetivos del estudio. La población objetivo correspondió a docentes de Educación General Básica (1.º a 8.º año) pertenecientes a escuelas del sector particular subvencionado de la comuna de San Antonio, Chile. Este tipo de establecimientos representa aproximadamente el 49 % de las escuelas del país y concentra el 66 % de la matrícula en la comuna (Ministerio de Educación, 2022).

El proceso de selección consideró dos niveles de criterios: primero, la identificación de los establecimientos educativos participantes; posteriormente, la selección de docentes y jefes técnicos, estos últimos incluidos por su rol estratégico en la dimensión pedagógica-curricular y por su capacidad de aportar información relevante sobre las condiciones institucionales que favorecen o limitan la PDR.

El contacto con los participantes se realizó en marzo de 2023, garantizando voluntariedad, confidencialidad y apego a los estándares éticos de investigación en ciencias sociales.

La muestra final estuvo compuesta por tres escuelas, 15 docentes y 4 jefes técnicos. Dos establecimientos que inicialmente aceptaron participar debieron declinar por falta de disponibilidad. La Tabla 1 presenta la caracterización de la muestra:

Tabla 1. Caracterización de la muestra final

Escuela	Docente / jefe técnico	Sexo	Años de servicio	Asignatura
Escuela 1	Docente 1	M	20 años	Lenguaje y comunicación
	Docente 2	F	7 años	Educador diferencial
	Docente 3	F	14 años	Lenguaje y comunicación
	Docente 4	M	7 años	Lenguaje y comunicación
	Docente 5	F	3 años	Matemáticas
	Jefe técnico 1	F	14 años	-
	Jefe técnico 2	M	8 años	Jefe técnico de Educación básica
Escuela 2	Docente 6	F	12 años	Ciencias Naturales
	Docente 7	M	23 años	Historia y Geografía
	Docente 8	M	21 años	Ciencias Naturales
	Docente 9	M	38 años	Lenguaje y comunicación
	Docente 10	F	3 años	Ciencias Naturales
	Docente 11	M	10 años	Ciencias Naturales
	Docente 12	M	20 años	Lenguaje y comunicación
	Jefe técnico 3	F	5 años	-
Escuela 3	Docente 13	F	9 años	Matemáticas
	Docente 14	F	13 años	Lenguaje y comunicación
	Docente 15	M	32 años	Matemáticas
	Jefe técnico 4	M	12 años	-

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La muestra incluyó un total de 19 participantes: 15 docentes (9 hombres y 6 mujeres) con un promedio de 16 años de experiencia profesional, y 4 jefes técnicos (2 hombres y 2 mujeres) con trayectorias de entre 5 y 14 años).

Técnicas de recolección de datos

La recolección de datos se realizó desde marzo a noviembre de 2023 mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes en los consejos de profesores. Para cada entrevista y observación se acordaba previamente con los entrevistados y con quienes lideraban cada instancia institucional.

Las entrevistas semiestructuradas se seleccionaron por ofrecer un equilibrio entre flexibilidad y consistencia, permitiendo obtener información profunda y, al mismo tiempo, garantizar interpretaciones coherentes con los propósitos del estudio. Se diseñaron versiones diferenciadas para docentes (12 preguntas) y jefes técnicos (11 preguntas), validadas por expertos en educación y metodología de investigación. Las entrevistas se realizaron en distintos momentos del año y tuvieron una duración promedio de entre 30 y 50 minutos. Las preguntas se organizaron en torno a tres dimensiones: a) concepciones sobre la práctica reflexiva, b) experiencias de implementación, y c) percepciones sobre facilitadores y obstáculos.

La observación no participante se efectuó en las tres escuelas seleccionadas, también en distintos momentos del año, siguiendo pautas estructuradas que permitieron registrar dinámicas grupales, temas de discusión y factores contextuales relevantes para la PDR. Estas pautas se centraron en: a) contexto y participantes, b) dinámicas de interacción, c) niveles de reflexión evidenciados (técnico, práctico y crítico) y d) estrategias de facilitación utilizadas por los coordinadores.

Tabla 2. Descripción de recolección de datos

Escuela	Instrumento	Período de recolección de datos	Cantidad	Modalidad
Escuela 1	Entrevistas	Abril a junio 2023	7	Presencial
	Observaciones no participantes	Marzo a mayo 2023	3	Presencial
Escuela 2	Entrevistas	Abril a junio 2023	8	Presencial
	Observaciones no participantes	Marzo a junio 2023	3	
Escuela 3	Entrevistas	Octubre a noviembre 2023	4	Presencial
	Observaciones no participantes	Octubre a noviembre 2023	3	Presencial

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia de análisis de datos

El análisis se desarrolló siguiendo los lineamientos de la Teoría Fundamentada, que ofrece un marco riguroso para construir conceptos y desarrollar teoría emergente a partir de los datos empíricos. Para asegurar la validez y fiabilidad del estudio, se aplicó un proceso analítico profundo que permitió identificar el punto de saturación teórica, entendido como el momento en que los datos comienzan a mostrar redundancia sin aportar información nueva relevante.

En una primera etapa, las entrevistas y observaciones fueron transcritas íntegramente. Posteriormente, se aplicaron técnicas de análisis de contenido para identificar categorías, patrones y tendencias emergentes, adoptando un enfoque inductivo en el que los hallazgos surgieron directamente de los datos, sin hipótesis preconcebidas.

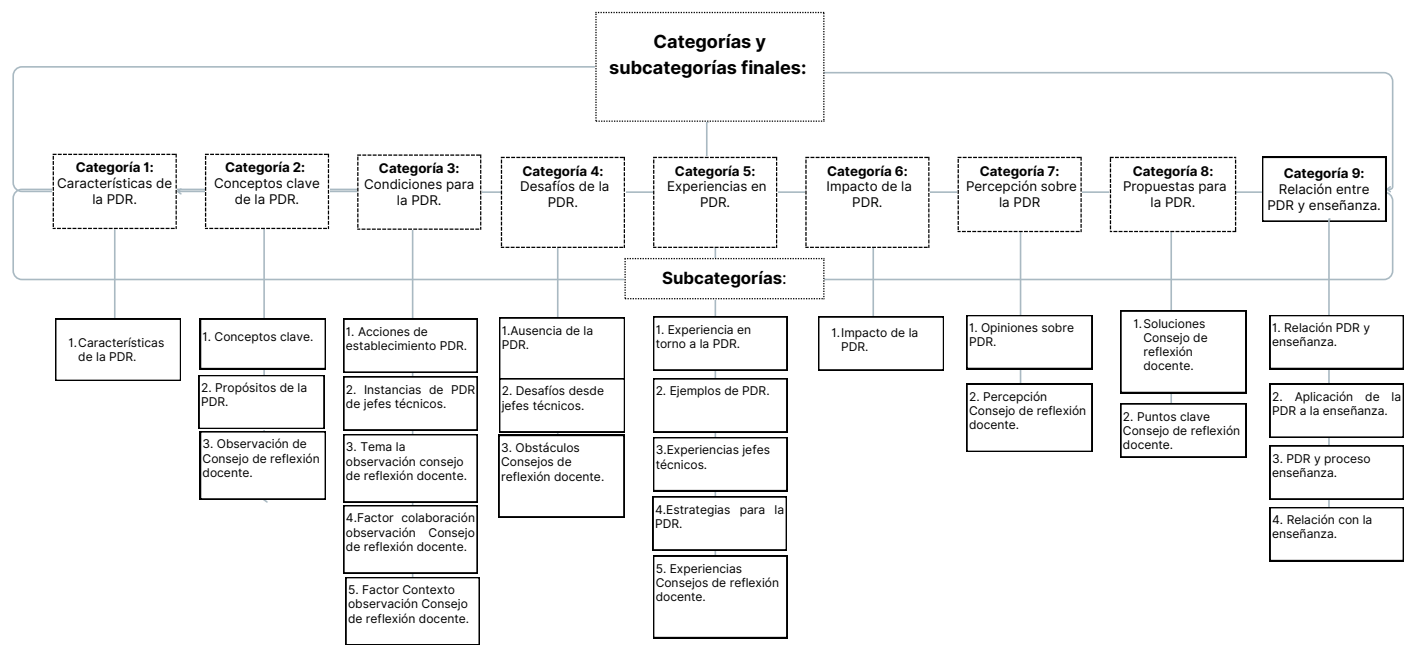
El *software* ATLAS.ti se utilizó para organizar y codificar la información. Esto facilitó sistematizar las categorías y establecer relaciones entre los elementos del discurso. Una vez definidas las categorías principales, se procedió a la interpretación analítica, contrastando los fenómenos emergentes con el marco teórico y los objetivos del estudio. Asimismo, se realizaron comparaciones entre los distintos casos para profundizar la comprensión contextualizada de la PDR.

Resultados

Los hallazgos de este estudio evidencian que la Práctica Docente Reflexiva (PDR) constituye un fenómeno que trasciende las conceptualizaciones tradicionales. Los docentes la conciben como una herramienta transformadora con potencial para mejorar la calidad de la enseñanza; sin embargo, reconocen que su efectividad depende de condiciones institucionales que, con frecuencia, limitan su implementación sistemática. Aunque el profesorado valora la reflexión como parte esencial del desarrollo profesional, también experimenta tensiones entre este reconocimiento y las posibilidades reales de llevarla a cabo en sus contextos laborales.

Los datos se organizaron en nueve categorías principales alineadas con los objetivos de la investigación. Se presenta a continuación el análisis interpretativo de cada una de ellas, construido a partir de las entrevistas a docentes y jefes técnicos, así como de las observaciones no participantes realizadas en los Consejos de reflexión docente.

Gráfico 1. Descripción estructural de categorías y subcategorías finales.



Fuente: Elaboración propia.

Categoría 1: Características de la PDR

Los docentes declaran que la Práctica Docente Reflexiva se configura como un proceso activo y sistemático orientado a revisar la práctica pedagógica, ajustar estrategias y monitorear sus efectos en el aprendizaje. Un docente señaló que “se debe disponer del espacio colectivo para que esa reflexión pueda hacerse” (Docente 14), lo que evidencia que la reflexión no constituye un acto meramente individual, sino una práctica situada y colaborativa que exige tiempos protegidos, criterios compartidos y soportes concretos, como instrumentos que orienten su desarrollo, registros apropiados para sintetizar ideas y protocolos claros y definidos.

Podría describirla como un proceso activo en el que los docentes se comprometen a entender y mejorar su práctica, considerando cómo sus acciones afectan a los estudiantes y buscando formas de ajustar su enfoque para satisfacer las necesidades individuales y colectivas de aprendizaje (Jefe técnico 3).

Para lograr una PDR efectiva, los docentes coinciden en que se debe considerarse los siguientes elementos:

- **intencionalidad**, expresada en propósitos establecidos y que den sentido y foco pedagógico;
- **uso de evidencias**, que sustenten las conclusiones profesionales a partir del cuestionamiento de prácticas; y
- **trazabilidad**, que permita registrar decisiones, ajustes y seguimientos, es decir, la revisión constante de la práctica docente.

En ausencia de estas condiciones, la reflexión tiende a diluirse en conversaciones espontáneas sin estructura ni impacto en la transformación de las prácticas pedagógicas. Se señala que caracterizar la PDR como un proceso sistemático permite distinguirla de la reflexión ocasional, situándola como componente fundamental del desarrollo profesional individual y colectivo.

Categoría 2: Conceptos clave de la PDR

Las definiciones aportadas por los docentes convergen en comprender la PDR como un proceso de análisis crítico orientado a la mejora. Para un docente, reflexionar implica “mirar objetivamente su práctica para mejorar su trabajo” (Docente 3), mientras que para otro constituye un proceso de comprensión y de toma de decisiones pedagógicas, declarando que debe servir “para ajustarse a las necesidades individuales y colectivas” (Docente 7).

Conceptualmente, los docentes articulan tres nociones centrales de la PDR:

- **autoanálisis**, orientado a comprender la propia acción pedagógica;
- **responsabilidad por el aprendizaje**, que vincula las decisiones docentes con los resultados estudiantiles; y
- **alineación institucional**, que relaciona la reflexión con marcos normativos, planes y estándares.

Estas nociones desplazan la PDR de una reflexión meramente personal hacia un dispositivo profesional que demanda un lenguaje común, criterios compartidos y vinculación con evidencias. Asimismo, los jefes técnicos refuerzan la importancia de las prácticas pedagógicas como base del mejoramiento escolar, destacando que la reflexión permite proyectar cambios necesarios para incrementar la calidad de la enseñanza.

Es una suerte de enfoque en el que los profesores examinan críticamente sus propias prácticas, reflexionan sobre sus experiencias en clases y buscan constantemente formas de mejorar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes (Jefe técnico 2).

Los docentes posicionan estos “conceptos clave” como un marco de referencia para que la reflexión no quede en lo meramente declarativo y se conecte con cambios observables en la práctica. También se destaca que comprender la definición de la PDR es fundamental, pues constituye el proceso de introspección que realiza el docente desde su rol profesional, con el fin de revisar sus prácticas pedagógicas implementadas en el aula.

Categoría 3: Condiciones para la PDR

En cuanto a las condiciones institucionales que posibilitan la PDR, los docentes mencionan principalmente los talleres reflexivos, las reuniones de departamento y consejos de profesores, los cuales ofrecen espacios de conversación pedagógica.

Las acciones que se desarrollan en el establecimiento para fomentar la reflexión docente generalmente se intentan realizar en los Consejos de reflexión docente de profesores, donde hay instancias donde la temática sí es la adecuada para poder realizar el ejercicio de reflexión. Aunque hay otros Consejos que no están diseñados para reflexionar, ya que nos piden completar tareas administrativas (Docente 2).

Por tanto, los docentes enfrentan barreras en el desarrollo de la PDR, pues no siempre se dan las condiciones, y muchas de estas instancias derivan en un cumplimiento formal sin foco ni sentido pedagógico. Este riesgo también se observa en los consejos de reflexión técnica, donde los participantes mencionan la existencia de una “reflexión administrativa” orientada a cumplir con actas y formatos sin impacto en el aula. Como señaló un docente: “la mayor parte de las acciones tienden más hacia lo administrativo, pero no se considera el espacio para una reflexión verdaderamente crítica” (Docente 1).

Respecto del desarrollo de la PDR, los docentes declaran algunas condiciones básicas, entre las cuales destacan: los tiempos disponibles, las agendas institucionales y la coordinación de equipos; la prioridad otorgada a la conversación pedagógica por sobre la gestión administrativa; y andamiaje y uso de instrumentos que orienten la reflexión.

En este contexto, la mayoría de los docentes indica que la mera existencia de espacios no garantiza una reflexión profunda. Cuando estos carecen de protocolos, criterios y evidencias, la PDR se transforma en un trámite formal sin impacto formativo.

Categoría 4: Desafíos de la PDR

Los docentes mencionan diversos desafíos que enfrenta el desarrollo de la PDR y coinciden en que estos emergen principalmente de la ausencia de una reflexión crítica sistemática. Se identifica que una PDR debilitada conlleva prácticas repetitivas, escasa capacidad de ajuste pedagógico y menor efectividad en el aprendizaje de los estudiantes.

El principal obstáculo mencionado por un jefe técnico es la falta de tiempo: “no hay suficiente tiempo común ni instancias institucionales” (JTP 4). A ello, los docentes suman la sobrecarga laboral, barreras culturales y resistencia al cambio. Los desafíos señalados apuntan a la necesidad de contar con instancias protegidas y articuladas con el ciclo evaluativo, superar la cultura del cumplimiento, abrir la práctica a la observación y retroalimentación, y disponer de herramientas que permitan transitar desde la información pedagógica hacia decisiones de mejora.

Sin abordar estos retos, los docentes consideran que la enseñanza se rigidiza y pierde capacidad de respuesta ante las necesidades del estudiantado. Convertir el “tiempo” en una variable pedagógica –y no residual– y disponer de instrumentos claros para desarrollar el proceso reflexivo transforma la PDR en un componente esencial del trabajo docente, protegiendo los tiempos destinados a esta acción.

Eventualmente, se logra un mínimo espacio en el caso de apoyar los procesos de evaluación docente de algunos y algunas colegas. En ocasiones, se ha dado espacio a que colegas elegidos por los directivos presenten ejemplos de prácticas docentes exitosas en parte del Consejo de reflexión docente (Docente 1).

Categoría 5: Experiencia de la PDR

La experiencia de los docentes con la PDR se vincula estrechamente con los procesos de evaluación sumativa y formativa que, a través del seguimiento del logro de los aprendizajes, permiten mejorar la experiencia educativa de los estudiantes. Entre las prácticas más destacadas se encuentran el uso de rúbricas para

la autoevaluación en matemáticas –mencionado por un jefe técnico (JTP 4)–, la socialización de experiencias docentes exitosas y el trabajo colaborativo para el análisis de resultados de las evaluaciones.

Asimismo, otras experiencias se refieren al impacto de la observación entre pares. Esto queda claro en el relato de un jefe técnico, quien afirma que “la colaboración y el intercambio de experiencias entre docentes enriquecen la práctica” (JTP 2). La retroalimentación estructurada y la toma de decisiones instruccionales son consideradas herramientas para ajustar tareas, estrategias de apoyo o diferenciación pedagógica. Se señala que el tránsito desde prácticas individuales hacia comunidades profesionales de aprendizaje profundiza la reflexión y favorece la transferencia de buenas prácticas.

Mi experiencia en la implementación de la práctica docente reflexiva con los docentes ha sido un desafío constante; ya que como colegio nos empeñamos en construir una cultura escolar basada en la observación y retroalimentación, análisis de datos y desarrollo profesional. De esta manera se integra un lenguaje que ayuda a esa reflexión constante (Docente 7).

Instalar una cultura de reflexión permite mejorar y escalar estas experiencias promoviendo la colaboración entre pares y la incorporación de la innovación en rutinas institucionales que impactan en los resultados de aprendizaje.

Categoría 6: Impacto de la PDR

Los docentes consideran que el impacto de la PDR se relaciona directamente con la toma oportuna de decisiones que generan mejoras significativas en el aprendizaje. En este contexto, sostienen que la reflexión sistemática permite realizar ajustes en la enseñanza adaptados a los intereses, motivaciones y formas de aprender de los estudiantes. Como afirmó un docente, se trata de “centrar la enseñanza en intereses, motivaciones y maneras de aprender” (Docente 6).

En este sentido, señalan que la PDR actúa como un puente entre los datos del proceso de enseñanza y las decisiones pedagógicas. La reflexión se traduce en evidencias concretas de mejora, como ajustes en planificaciones, los criterios de evaluación y las estrategias de apoyo.

El impacto va a ser positivo, enfocado siempre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mis estudiantes, ya que constantemente estamos sujetos a cambios para potenciar las habilidades de todos nuestros estudiantes y lograr en ellos una enseñanza con altas expectativas (Docente 6).

Cuando la reflexión es constante, se observan mejoras en la participación y el rendimiento de los estudiantes; cuando no lo es, predominan prácticas repetitivas y desalineadas con las necesidades del aula.

Categoría 7: Percepción de la PDR

Los docentes abordan la percepción de la PDR como una herramienta para identificar áreas de mejora continua y sostienen que su efectividad requiere un cuestionamiento permanente de la práctica. En particular, los jefes técnicos destacan como estrategias especialmente efectivas la observación entre pares, la evaluación formativa y la retroalimentación continua de las prácticas pedagógicas.

A su vez, estas estrategias se posicionan en los relatos de los docentes como oportunidades de aprendizaje profesional, más que como obligaciones externas. Un docente reconoce que la reflexión, individual o colectiva, favorece el bienestar docente siempre que exista un clima laboral adecuado y una gestión razonable de la carga de trabajo: “observar a colegas haciendo clases proporciona nuevas ideas; uno aprende de las prácticas del otro” (Docente 2).

Otro docente afirma que “el análisis crítico del currículum es fundamental para interiorizarse y tener dominio en lo pedagógico” (Docente 10), posicionando la PDR como una oportunidad de crecimiento profesional.

Los docentes valoran que, cuando la PDR se desarrolla con un sentido transformador, esto se refleja en la pertinencia de los contenidos, la adecuación de tareas

y actividades de aprendizaje, la claridad de los criterios de evaluación y, en general, en una mayor seguridad didáctica derivada del conocimiento profundo de cada curso.

Toda reflexión puede generar prácticas positivas y negativas. La docencia es un rol de costumbres, que nos favorecen o desfavorecen y que también cuesta modificar. La reflexión constante es un refuerzo permanente para generar estos cambios (Docente 14).

Categoría 8: Propuestas para la PDR

Las propuestas para fortalecer la PDR son mencionadas por los docentes como acciones fundamentales del establecimiento educativo. Entre las más recurrentes se encuentran la institucionalización de la PDR mediante reuniones de departamento, el análisis colectivo de resultados de aprendizaje, la revisión conjunta de planificaciones e instrumentos de evaluación y observación y retroalimentación de clases.

Un docente destaca “la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva, pues la diversidad estudiantil exige una reflexión constante sobre las prácticas” (Docente 6). Estas propuestas convierten la PDR en decisiones concretas, evitando discursos declarativos sin impacto en la enseñanza.

Categoría 9: Relación entre la PDR y la enseñanza

Tanto los docentes como los jefes técnicos reconocen que la PDR se vincula de manera virtuosa con los procesos de enseñanza y aprendizaje debido a su potencial transformador. Se considera que la relación es recíproca y cíclica: la PDR orienta la labor docente, y, a su vez, esta genera nuevas preguntas que alimentan la reflexión. Un docente lo sintetiza así: “un docente reflexivo siempre estará pensando en cómo llevar a la práctica un objetivo difícil, que sea desafiante para los estudiantes” (Docente 2).

En general, los docentes tienden a señalar que la PDR está directamente relacionada con la mejora de la enseñanza, como muestra la siguiente respuesta:

Se relaciona estrechamente con la mejora de la implementación de la enseñanza de varias maneras clave: identificando fortalezas y debilidades, trabajando con el estudiante de acuerdo con sus necesidades personales, permite innovar, estar en permanente mejora, ajustar estrategias en base a evidencias y resultados obtenidos para lograr aprendizajes auténticos (Docente 12).

Los docentes coinciden en que el impacto positivo de la PDR en la enseñanza opera como un eje articulador de cuatro elementos clave:

- **evidencias:** el docente reúne datos e información relevante en el proceso de enseñanza;
- **toma de decisiones:** las evidencias deben ser variadas y analizadas en profundidad para orientar la ruta de trabajo con los estudiantes;
- **ajustes pedagógicos:** es crucial que los ajustes sean pertinentes y apunten al mejoramiento en el desempeño de los estudiantes; y
- **nuevos aprendizajes:** el paso anterior debe orientarse hacia la zona de nuevos conocimientos, conectando a los estudiantes con experiencias de aprendizaje que incorporen dichos contenidos.

Discusión

La presente investigación ofrece un análisis profundo sobre los hallazgos referidos a las percepciones y experiencias respecto de la Práctica Docente Reflexiva (PDR) en docentes y jefes técnicos de Educación Básica que participaron en este estudio. En coherencia con el enfoque fenomenológico adoptado, se otorga primacía a la voz de los participantes y a la interpretación de sus experiencias, considerando tanto los marcos normativos como las condiciones contextuales que configuran su ejercicio profesional.

Los resultados evidencian que la PDR es considerada una herramienta fundamental para la transformación del desarrollo profesional docente, así como para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje y el fomento de aprendizajes significativos. Esta perspectiva se encuentra en consonancia con las propuestas de Freire (2014), quien conceptualiza la reflexión como una praxis crítica orientada a la transformación educativa y social. Asimismo, dialoga con la obra de Schön (1983), quien distingue entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, considerándolas momentos fundamentales en el ejercicio profesional. Por otro lado, los hallazgos empíricos fortalecen la perspectiva de Zeichner (1993), al situar la PDR no únicamente como un mecanismo técnico, sino como una práctica inscrita en un marco ético-político y contextualizado.

La triangulación se consideró en este estudio como un enfoque metodológico que permite incorporar diversas perspectivas y fuentes de datos en el proceso de investigación con el fin de fortalecer la validez y la robustez de los hallazgos. A su vez, el análisis interpretativo implica una comprensión profunda de los contextos y significados subyacentes en los datos, promoviendo una interpretación holística y reflexiva de la información recabada. Este enfoque combinado posibilita una exploración más exhaustiva y rica de la realidad estudiada y promueve una discusión crítica y fundamentada sobre los resultados obtenidos.

Los testimonios recopilados evidencian una notable concordancia entre docentes y jefes técnicos respecto de la relevancia de la PDR. Sin embargo, surgen tensiones entre el reconocimiento discursivo de su importancia y la efectividad de su implementación práctica en los centros educativos. Esta disparidad ha sido reconocida en estudios previos (Asenjo, 2021; Lara-Subiabre & Angulo-Brune, 2020) y se manifiesta en factores, como la insuficiencia de tiempo institucional, la limitación de recursos, la rigidez organizacional y la falta de formación específica en estrategias reflexivas. Estas barreras estructurales fueron trianguladas mediante observaciones no participantes, que evidenciaron la existencia de espacios reflexivos informales o escasamente sistematizados.

Un aspecto fundamental del análisis consistió en diferenciar el enfoque de la PDR según la trayectoria profesional de los docentes. Siguiendo a Ruffinelli (2017), quienes se encuentran en etapas iniciales de su carrera tienden a centrarse en aspectos técnicos de la enseñanza, mientras que los educadores con mayor experiencia avanzan hacia dimensiones éticas y pedagógicas de mayor complejidad. Esta diferencia se evidenció en las entrevistas: los primeros manifestaron una

mayor necesidad de formación, mientras que los segundos destacaron la importancia de contar con condiciones estructurales que sustenten la práctica reflexiva. Esta interpretación pone de manifiesto la necesidad de implementar políticas formativas diferenciadas que consideren las trayectorias docentes como una variable significativa en el apoyo que necesitan a lo largo de su carrera.

Respecto de las coherencias, tensiones e implicaciones, uno de los aportes más significativos de la investigación radica en la coherencia sustancial entre los principios teóricos de la PDR y las respuestas entregadas por los participantes. La reflexión se considera un fenómeno crucial para la adaptación de la enseñanza a las necesidades específicas del estudiantado. Esta perspectiva se alinea con la concepción de “experiencia vivida” propuesta por Dewey (1933), así como con los enfoques de autoevaluación y metacognición destacados por Beauchamp (2015). La triangulación entre discursos y observaciones permitió identificar que la reflexión pedagógica se manifiesta predominantemente en espacios colectivos, como las reuniones por ciclo y los consejos de profesores. Este hallazgo respalda la tesis de Flores y Sánchez (2023), quienes sostienen que las comunidades profesionales de aprendizaje actúan como condiciones facilitadoras del proceso reflexivo.

No obstante, también se detectaron contradicciones significativas. A pesar de la obligación normativa establecida en la Ley N.º 20.903 (2016) y en el *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE, 2021), los docentes informan sobre la falta de directrices precisas y de tiempo adecuado para llevar a cabo procesos de reflexión profundos. Esta tensión pone de manifiesto una discrepancia entre las políticas públicas y las prácticas institucionales, lo cual restringe el potencial transformador de la Práctica Docente Reflexiva (PDR). En ciertos casos, la práctica reflexiva se reduce a enfoques superficiales o administrativos que carecen de la profundidad crítica necesaria para generar cambios sustantivos.

Asimismo, se observó una carga excesiva de requerimientos administrativos que compite con el tiempo destinado para la reflexión. Esta situación genera un fenómeno que algunos participantes denominaron “simulación reflexiva”, en el cual se cumple con la formalidad normativa sin que se desarrollen procesos de análisis pedagógico de impacto. Este hallazgo resalta la necesidad de que las instituciones educativas protejan y generen condiciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento pedagógico crítico.

Proyecciones y nuevas perspectivas de comprensión

El estudio demuestra que la Práctica Docente Reflexiva (PDR) no se manifiesta de manera aislada, sino que está influenciada por una serie de factores institucionales, culturales y personales que se entrelazan en su desarrollo. La experiencia del docente, su formación previa, el liderazgo pedagógico y la cultura organizacional constituyen factores determinantes en la profundidad y eficacia de su labor educativa. En este contexto, se profundiza en la comprensión de la PDR como una práctica contextualizada, tal como sugiere Van Manen (1977). Esta concepción implica la integración de los niveles técnico, práctico y crítico, los cuales varían en función de las condiciones específicas del entorno en el que se desarrolla. Además, los resultados indican que cuando la reflexión se fundamenta en evidencias objetivas –como el uso de rúbricas para el análisis, pautas para orientar la interpretación de los resultados de aprendizaje o el acompañamiento guiado entre pares– puede transformarse en una herramienta altamente eficaz para el desarrollo profesional docente y la mejora continua. No obstante, esta capacidad solo se concreta en la medida en que se establezca un entorno favorable que legitime y sistematice el pensamiento pedagógico como una tarea prioritaria, y no como una actividad secundaria.

Conclusiones

La PDR se reconoce como un proceso activo de introspección crítica y de aprendizaje continuo, indispensable para el perfeccionamiento y desarrollo pedagógico. Su comprensión y apropiación varían en función del nivel de experiencia y de la formación reflexiva de los docentes.

La práctica reflexiva incide positivamente en todas las etapas del quehacer educativo –planificación, implementación y evaluación de la enseñanza– facilitando el rediseño de estrategias y metodologías ajustadas a las necesidades del estudiantado. Su eficacia, sin embargo, depende de la sistematicidad institucional y del apoyo organizacional disponible.

La existencia o ausencia de tiempo, recursos y respaldo institucional constituye un factor crítico para la implementación efectiva de la reflexión. Aunque se reconoce su valor transformador, la PDR suele quedar relegada frente a exigencias administrativas y ante culturas escolares poco orientadas a la reflexión sistemática.

La investigación confirma que la PDR es un motor de cambio profesional y educativo, pero advierte que su consolidación solo será posible mediante una transformación estructural y cultural en las políticas escolares. Se requiere trascender la voluntad individual y avanzar hacia una cultura que posicione la PDR como un elemento central del desarrollo profesional docente. El reto pendiente es instalar la reflexión como eje de una cultura pedagógica institucionalizada y sistemática.

Una limitación del estudio es que restringe la generalizar los resultados, ya que se realizó en lugar geográfico específico, lo que puede incidir en la diversidad de perspectivas analizadas. Adicionalmente, las barreras metodológicas y de tiempo impidieron desarrollar estrategias particulares para superar los obstáculos identificados.

Este estudio abre nuevas líneas de investigación sobre la relación entre reflexión docente y resultados de aprendizaje, así como entre niveles de reflexión y áreas disciplinares. Se sugiere ampliar la muestra a otras comunas y tipos de establecimiento (municipales, rurales, particulares), así como combinar enfoques cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar el impacto de la PDR en el desempeño profesional y en la mejora continua del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- Asenjo, F. (2021). Reflexión pedagógica y desarrollo profesional docente. *Revista de educación chilena*, 12(3), 45-62.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley N.º 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=108734>.
- Flores, J., & Sánchez, M. (2023). Comunidades de aprendizaje profesional y reflexión crítica: Experiencias en escuelas chilenas. *Educación XXI*, 26(1), 199-218. <https://doi.org/10.5944/educxxi.32675>
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI.
- Geraldo Padilla, D., Rodríguez Garcés, C., & Espinoza Valenzuela, E. (2023). Evaluación docente y portafolio: análisis del desempeño profesional docente en Chile. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 19(1), 65-83.
- Lara-Subiabre, E., y Angulo-Brune, C. (2020). Evaluación docente en Chile: aprendizajes y desafíos. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 25-36. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100025>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Marco para la buena enseñanza*. MINEDUC. https://www.mineduc.cl/mbe_vigente.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Informe anual de indicadores educativos*. MINE-DUC. http://www.mineduc.cl/informe_anual_2022.pdf
- Ramón, N. (2015). La reflexión crítica como eje del desarrollo docente. *Educación y pedagogía*, 27(69), 57-72.
- Ruffinelli, A. (2017). Profundidad y niveles de reflexión pedagógica en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 43(Especial), 325-342.
- Salinas, J., Pérez, A., & Guevara, P. (2018). Formación reflexiva en la docencia: Retos y posibilidades. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 104-120.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Venegas, M. (2021). Tiempo y espacio para la reflexión: Un reto para el desarrollo profesional docente. *Revista latinoamericana de educación*, 54, 67-81.
- Zeichner, K. (1993). La formación reflexiva del profesorado. *Revista de Educación*, 302, 151-169.

Cita sugerida: Pacheco Álvarez, A. M. (2025). Docentes frente a la reflexión pedagógica: percepciones y desafíos en la enseñanza básica. *Investiga+*, 8(8), 59-83. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/8>