

# Desarrollo profesional docente y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico: una revisión sistemática de literatura

PABLO ESTEBAN MONTOYA BRAVO<sup>1</sup>

ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA<sup>2</sup>

MAURINE CONSTANZA MUÑOZ SOTO<sup>3</sup>

Universidad Católica de la Santísima Concepción - Chile

Recibido el 11-03-25; primera evaluación el 10-10-25;  
segunda evaluación el 10-11-25; aceptado el 14-11-25

## RESUMEN

El desarrollo profesional docente (DPD) se nutre de las vivencias profesionales docentes que favorecen la generación de saber práctico, ya que emerge de la reflexión sobre la propia experiencia. El objetivo de esta revisión sistemática es analizar el significado e implicancias del DPD y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico, considerando aspectos metodológicos en investigaciones recientes. Los hallazgos revelan que el DPD se percibe de manera diversa y como un proceso continuo. Además, se identifican implicancias para el ejercicio pedagógico, su relación con la práctica reflexiva y los saberes prácticos,

<sup>1</sup> Ha colaborado en el Proyecto FONDECYT n° 11190899 sobre teoría y práctica docente, reflexión pedagógica y saber práctico mediante relatos, desempeñando tareas de narrativas y conversación, vinculado al Magíster de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Fue moderador de seminarios de narrativas docentes organizados por la Facultad de Educación. Además, ejerció la docencia universitaria en 'Aprendizaje y desarrollo humano' para Pedagogía en Inglés y Educación Básica. Correo electrónico: pmontoya@doctoradoedu.ucsc.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4883-4157>

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Profesora asociada del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Investigadora adscrita al Centro de Investigación y Desarrollo (CIEDE-UCSC). Actualmente, investiga el desarrollo docente, práctica reflexiva y saber práctico en proyectos financiados institucionalmente y por el Estado de Chile. Correo electrónico: anocetti@ucsc.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>

<sup>3</sup> Ha participado como docente colaboradora en el Proyecto FONDECYT de Iniciación n° 11190899 sobre formación docente y reflexión pedagógica. Ha sido personal de apoyo en los Proyectos FONDECYT REGULAR n° 1191589, centrado en el desarrollo de habilidades numéricas, y n° 11180944, enfocado en la relación entre mapeo numérico y habilidades aritméticas en preescolar. Asimismo, colaboró en el Proyecto FONDECYT REGULAR n° 1161213, investigando la comorbilidad entre dificultades en matemáticas y lectura desde un enfoque longitudinal. Correo electrónico: maurinemunozs@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6885-231X>



evidenciando la interconexión entre estos elementos. Se concluye que no existe una relación explícita entre los tres constructos del estudio y que predomina un enfoque técnico-instrumental en las concepciones de estos. Así, se sugiere adoptar para estudios posteriores una metodología sociocrítica, que considere criterios de igualdad y justicia educativa.

**Palabras clave:** desarrollo profesional; proceso de reflexión; conocimientos del profesor; profesores de primaria; profesores de secundaria.

### **Teacher professional development and its relationship with reflective practice and practical knowledge: a systematic literature review**

#### **ABSTRACT**

Teacher Professional Development (TPD) is informed by teachers' professional experiences, which foster the generation of practical knowledge, as such knowledge emerges from reflection on one's own experience. The objective of this systematic review is to analyze the meaning and implications of TPD and its relationship with reflective practice and practical knowledge, taking into account methodological aspects of recent research. The findings show that TPD is understood in diverse ways and as a continuous process. Furthermore, implications for teaching are identified, as well as its relationship with reflective practice and practical knowledge, highlighting the interconnectedness between these elements. The review concludes that no explicit relationship among the three constructs is established in the literature and that a technical-instrumental approach predominates in their conceptualization. It is therefore suggested that future studies adopt a sociocritical methodological perspective that incorporates criteria of equity and educational justice.

**Keywords:** professional development, reflection process, teacher knowledge, primary school teachers, secondary school teachers.

### **Desenvolvimento profissional do professor e sua relação com a prática reflexiva e o conhecimento prático: uma revisão sistemática da literatura**

#### **RESUMO**

O Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) é informado pelas experiências profissionais dos professores, que fomentam a geração de conhecimento prático, uma vez que este último emerge da reflexão sobre a própria experiência. O objetivo desta revisão sistemática é analisar o significado e as implicações do DP e sua relação com a prática reflexiva e o conhecimento prático, considerando aspectos metodológicos em pesquisas recentes. Os resultados indicam que o DPD é compreendido de diferentes maneiras e como um processo contínuo. Além disso, são identificadas implicações para o ensino, bem como sua relação com a prática reflexiva e o conhecimento prático, destacando a interconexão entre esses elementos.

Conclui-se que a literatura não estabelece uma relação explícita entre os três construtos e que predomina uma abordagem técnico-instrumental em suas concepções. Dessa forma, sugere-se que estudos futuros adotem uma perspectiva metodológica sociocrítica que incorpore critérios de equidade e justiça educacional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional; processo de reflexão; conhecimento do professor; professores do ensino básico; professores do ensino secundário.

## 1. INTRODUCCIÓN

La complejidad de la labor docente requiere que el profesorado adquiera conocimientos y desarrolle competencias para llevar a cabo una enseñanza pertinente y eficaz [Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), 2017]. De esta manera, se torna relevante analizar el desarrollo profesional docente (DPD), entendido como un aprendizaje profesional y el crecimiento personal continuo de la trayectoria docente (Tardif, 2004; Popova et. al., 2022). El DPD responde a la necesidad de actualización y mejoras en los procesos de enseñanza en función del contexto educativo (Martín et al., 2021; Mineduc, 2021). Asimismo, está determinado por condiciones laborales y experiencias del profesorado (Lopez, 2021) en el contexto formal (López & Cubeiro, 2022) y por lo vivido en la cotidianidad (Carrasco-Aguilar et. al., 2023).

El DPD es comprendido desde un enfoque epistemológico interpretativo, constructivista y sociocrítico, que reconoce al profesorado como un sujeto activo en la construcción de conocimiento y transformación educativa. Desde la mirada interpretativa, el saber docente se genera al reflexionar e interpretar la propia práctica (Schön, 1983; Elliott, 1990); desde el constructivismo, este saber se construye colaborativamente en contextos sociales y culturales significativos (Vygotsky, 1978; Day, 2005); y ,desde la perspectiva sociocrítica, esto implica una toma de conciencia sobre las condiciones estructurales y políticas que configuran la labor docente, orientándose hacia la emancipación y la justicia educativa (Freire, 1970; Habermas, 1987; Imbernón, 2011). En conjunto, estos enfoques sitúan el desarrollo profesional como un proceso reflexivo, situado y transformador que articula conocimiento, identidad y acción crítica.

En revisiones sistemáticas de literatura (RSL) anteriores se observan diversos significados para el DPD. La revisión realizada por Chan y Canto (2022) indica que existen cerca de 90 nociones asociadas a este constructo, lo que evidencia una variedad conceptual dependiendo de la autoría e interpretación

dada, que se suele vincular a aspectos de dominio didáctico y disciplinario (Vargas et al., 2024; Shulman, 1987). En este mismo sentido, se ha estudiado ampliamente la práctica reflexiva y el DPD de manera independiente (Novoa; 2023; Riaño & Riscanevo, 2023; Vargas et al., 2024), sin embargo, existe escaso conocimiento sobre la relación entre el DPD y la práctica reflexiva (Beijaard, 2019; Perrenoud, 2004; Schön, 1992). Relación que se vuelve interesante de estudiar y destacar, al entender que la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) es un proceso que ocurre durante la acción docente y que, posterior a ella, evidencia una mejora en la toma de decisiones pedagógicas (Ponce & Camus, 2019).

Al igual que la noción de DPD, por su parte, el significado de práctica reflexiva también es polisémico y se confunde habitualmente con el proceso de autoevaluación (Flores-Lueg & Sánchez, 2023; Lara Subiabre, 2019; Nocetti & Medina, 2019; Montoya & Nocetti, 2022), lo que denota un enfoque técnico-instrumental del desarrollo docente (Contreras et al., 2019; Sáez et al., 2022; Oviedo & Lizarraga, 2022). Por el contrario, desde un enfoque práctico, Pereda (2022) valora la práctica reflexiva como un proceso clave para la construcción de saberes profesionales que enriquecen la profesión docente.

Por lo anterior, adquiere importancia el aprendizaje basado en los saberes que se construyen en la reflexión sobre acción, que configuran una pedagogía más consciente (Tardif, 2004; Domingo, 2021). En este sentido adquiere valor el concepto de saber práctico, entendido como aquel conocimiento que surge al reflexionar sobre la propia experiencia docente y tomar conciencia del sentido de esta (Saez et al., 2022), para posteriormente incorporarlo en la acción pedagógica (Conelly & Clandinin, 1985; Contreras, 2016; Domingo, 2021; Polanyi & Sen, 2009; Van Manen, 2003). Este saber se construye a partir de la unión entre la dimensión cognitiva y experiencial de la enseñanza (Contreras et al., 2019). Por consiguiente, es relevante estudiar el DPD y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico. A partir de los antecedentes presentados, el objetivo de la revisión es analizar el DPD y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico, considerando aspectos metodológicos en investigaciones recientes (2020-2024) sobre el profesorado que trabaja en educación primaria y secundaria en España y Latinoamérica.

## 2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión sistemática de literatura (RSL) considerando la declaración PRISMA (Mengist et al., 2020; Page et al., 2021), a continuación, se describe el procedimiento que orientó el estudio.

## 2.1. Fase 1: Identificación

La búsqueda se realizó en revistas indexadas en SciELO, Web of Science y Scopus. Se utilizaron las siguientes palabras claves: “*Teacher professional development*”, “*professional development for teachers*” y “*professional development*”. Se sumaron los siguientes conceptos, “*reflective teaching practice*”, “*reflective practice teaching*”, “*practical knowledge*”, “*teaching know-how*”, “*secondary*”, “*high school*”, “*elementary*” y “*primary*”. Finalmente, se incluyó: “*primary school teacher*”, “*elementary school teacher*”, “*secondary school teacher*” y “*high school teacher*” (Ver Tabla 1)

Tabla 1. Algoritmos de búsqueda utilizados en las bases de datos

Concepto	Permutaciones y sinónimos del término
Desarrollo profesional docente	“ <i>Teacher professional develop</i> ” OR “ <i>professional development for teachers</i> ” OR “ <i>professional development</i> ”
Términos asociados	AND “ <i>Reflective teaching practice</i> ” OR “ <i>reflective practice teaching</i> ” AND “ <i>practical knowledge</i> ” OR “ <i>Teaching know-how</i> ”
Nivel	AND “ <i>Secondary</i> ” OR “ <i>high school</i> ” AND “ <i>Elementary</i> ” OR “ <i>primary</i> ”
Participantes	AND “ <i>Primary school teacher</i> ” OR “ <i>elementary school teacher</i> ” AND “ <i>Secondary school teacher</i> ” OR “ <i>High school teacher</i> ”.

Se utilizó el gestor bibliográfico *EndNote*, que derivó a la descarga de la siguiente información: título, autores, año de publicación, DOI y *abstract*. Luego, se analizaron los 422 registros y se eliminaron los artículos que fueron duplicados (221), con lo que quedaron 201 registros para revisar.

## **2.2. Fase 2: Cribado**

En esta fase, dos jueces examinaron los 201 artículos, seleccionando 57 artículos en esta etapa, con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios empíricos: cuantitativos, cualitativos o mixtos publicados entre 2020-2024, que estaban disponibles para descarga gratuita.
- Objeto central de estudio: desarrollo profesional docente y saber práctico y la reflexión docente.
- Participantes: profesores en servicio de nivel enseñanza básica o primaria y media o secundaria.
- Artículos que sean originarios de países de habla hispana presentes en España y América Latina.

## **2.3. Fase 3: Inclusión**

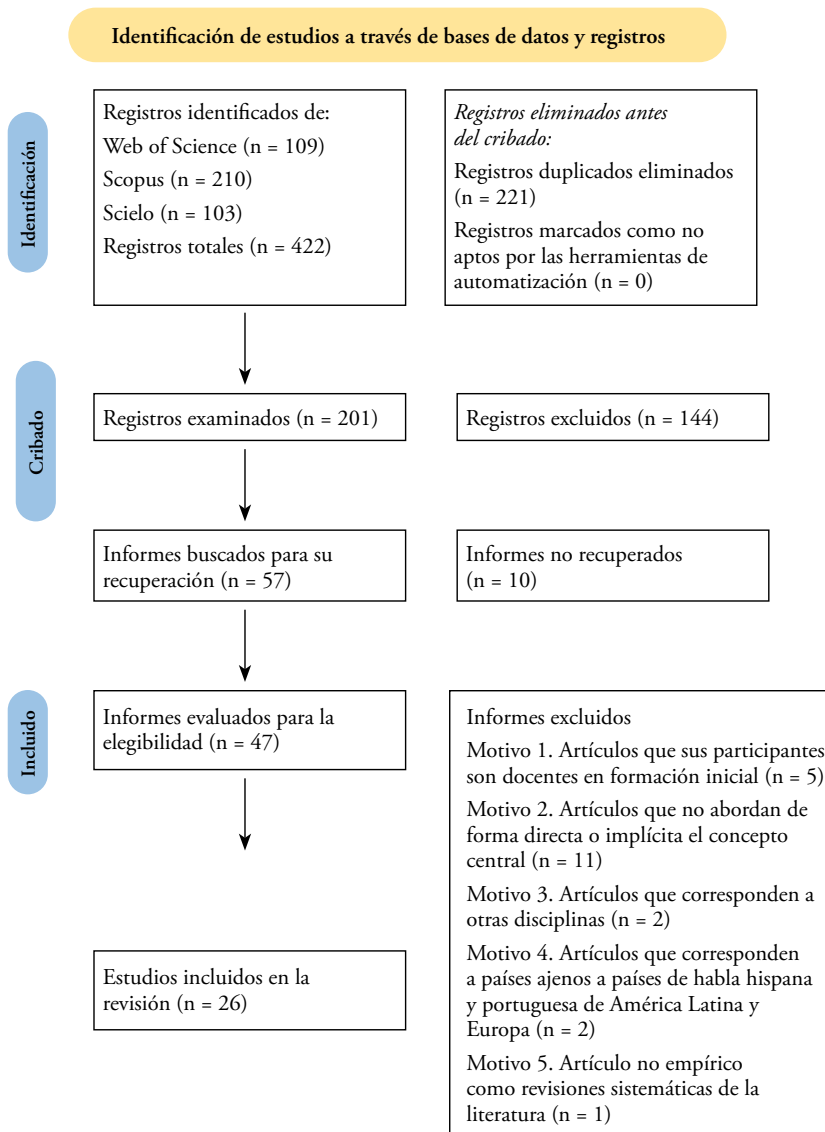
En esta etapa se realizó la lectura de los 57 artículos y se aplicó los criterios de exclusión, eliminando 18 artículos, quedando en la selección:

- Ensayo o revisión sistemática de literatura publicada entre 2020-2024, disponibles para descarga gratuita.
- Investigaciones con estudiantes de pedagogía o con formación posgradual.

Adicionalmente, se excluyeron diez artículos, por falta de acceso o descarga. Por tanto, el número final de artículos analizados fueron 26.

Para la extracción de la información, se estableció un proceso de análisis que consideró los siguientes elementos: ID (identificador), el autor, el año y el título, el nivel explícito e implícito de las variables del estudio (desarrollo profesional docente, práctica reflexiva y saber práctico), el área o temática de la experiencia de desarrollo profesional, el tipo de estudio, el método de investigación, el objetivo del estudio, y los resultados. El procedimiento mencionado permitió analizar minuciosamente los 26 artículos que finalmente fueron incluidos.

Figura 1. *Flujograma del procedimiento PRISMA*



**Tabla 2.** *Identificación de los 26 artículos seleccionados para la presente investigación*

ID	Autores	ID	Autores	ID	Autores
1	Alonso & Vera, 2022	10	Montero et al., 2023	19	Valencia & Carmona, 2021
2	Balbi et al., 2023	11	Montes et al., 2021	20	Vásquez et al., 2022
3	Margelí et al., 2023	12	Romero et al., 2021	21	De la Iglesia, 2020
4	Castañeda et al., 2021	13	Romeu et al., 2020	22	Vedovatto & Rubino, 2021
5	Coronado et al., 2022	14	Calatayud, 2022	23	Quintanilla & Mercado, 2022
6	Estevéz et al., 2021	15	Sánchez et al., 2024	24	Mora et al., 2022
7	García et al., 2021	16	Aparicio & Sepúlveda, 2023	25	Cuellar & Quintanilla, 2023
8	De las Heras et al., 2020	17	Sierra & Echeverri, 2020	26	Bruns & Raush, 2021
9	Azparren, 2022	18	Vargas et al., 2021		

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Distribución geográfica de los estudios

En relación con la distribución geográfica de los 26 estudios analizados, se observan estudios en España, Chile, Brasil, Colombia y Uruguay: la investigación en España predomina con 16 artículos (61%) (1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 21). En segundo lugar, hay cinco artículos de Chile (19,2%) (16, 18, 23, 24, 25). En tanto, Brasil (7,6%) (22, 26), Colombia (7,6 %) (5, 17) y Uruguay (7,6 %) (2) presentan una investigación incipiente en esta temática.

#### 3.2. Aspectos metodológicos de las investigaciones

Por una parte, la mayoría de los estudios se desarrollan con enfoque cualitativo que corresponden a un 70% (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 26), donde predomina la investigación de estudios de caso con un 83% (1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22); la investigación de

historias de vida con un 11% (15, 26) y la investigación acción es la menos desarrollada, ya que solo representa un 6% (5). Por otra parte, los estudios cuantitativos corresponden al 30% (3, 11, 18, 19, 21, 23, 24, 25). De estos, el 62% son estudios descriptivos (21, 24, 25) con un diseño transeccional (21, 24, 25) y diseño longitudinal (3, 23). Además, existe una minoría de estudios con diseño experimental (11, 18, 19). La mayoría de los estudios (2, 3, 11, 12, 18, 21, 24) se orientan a evaluar la efectividad de las intervenciones desarrolladas en el marco del plan de perfeccionamiento o capacitación que habitualmente se focalizan en el mejoramiento de habilidades docentes.

A partir del análisis de los aspectos metodológicos se pueden precisar ciertas implicancias de tales decisiones en la investigación sobre DPD. Por ejemplo:

- Predominio de estudios cuantitativos que miden la efectividad: si se considera que los estudios cuantitativos se focalizan en la eficacia de las intervenciones, se puede advertir que esta decisión metodológica limita la comprensión de la complejidad del proceso del DPD. Es decir, resulta difícil capturar la riqueza del proceso del aprendizaje docente (práctica reflexiva, conocimiento teórico, saber práctico) que configuran el desarrollo profesional significativo.
- Importancia de los estudios cualitativos para comprender la complejidad: como contrapunto a lo anterior, se observa un número significativo de estudios cualitativos que posibilitan una comprensión profunda de la experiencia de DPD considerando criterios personales y contextuales que ofrecen un conocimiento situado sobre cómo el profesorado aprende y transforma su práctica docente. Pese a lo anterior, resulta problemático que los resultados de este tipo de estudio no se puedan generalizar más allá de los casos estudiados.

A partir del análisis metodológico, se describen un conjunto de recomendaciones para investigaciones futuras:

- Integración de paradigmas. Desarrollar investigación que incluya etapas cualitativas y cuantitativas favorecerían la construcción de conocimiento más profundo sobre el DPD, es decir, describir la experiencia de aprendizaje, determinar las variables que lo condicionan, comprender los significados que subyacen a la concepción del DPD, tanto en los formadores como el profesorado que asiste a dichas capacitaciones o perfeccionamientos.
- Metodologías con perspectiva sociocrítica. Realizar la investigación desde las propias comunidades educativas que son capaces de identificar

problemáticas, idear un plan de acción y reflexionar sobre la transformación de la propia práctica desde una perspectiva comunitaria e interdisciplinaria.

- Incorporar la voz de los docentes. Pese al predominio del estudio de casos, se requieren investigaciones que estudien la experiencia del desarrollo docente con énfasis en procesos reflexivos como la fenomenología hermenéutica, la indagación narrativa o la investigación biográfica narrativa para dar lugar a la voz del propio profesorado.

### 3.3. Clasificación del significado del DPD

En relación con el significado de DPD presente en los 12 artículos se propone una clasificación de la definición del DPD.

#### 3.3.1. Definición explícita del DPD

En 14 artículos los autores exponen una definición de DPD (54%). Los hallazgos evidencian una diversidad en los elementos que constituyen las definiciones (1, 3, 5, 6, 10, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 25, 26), tal como se describe a continuación:

Figura 2. Elementos de la definición explícita de Desarrollo Profesional Docente



El DPD se define como un proceso de aprendizaje (3, 14) con un carácter permanente y continuo (1, 10, 15, 18, 22, 26). Estos resultados son consistentes con los autores que caracterizan este proceso como un continuo de aprendizaje y crecimiento profesional a través de la adquisición de nuevos conocimientos teóricos, desarrollo de habilidades pedagógicas y competencias didácticas (Alonso & Vera, 2022; Bruns & Raush, 2021; Estévez et al., 2021; Montero et al., 2023).

Referente a la noción de DPD desde el ámbito de autodesarrollo, esta coincide con los hallazgos de Cabrera et al. (2021), quienes señalan que el acceso a cursos online, a redes especializadas y a comunidades virtuales amplían oportunidades para el autoaprendizaje y autodesarrollo. La noción de DPD asociada al diálogo entre pensamiento y acción, es coherente con Mata et al. (2022), quienes indican que los programas de posgrados en educación propician los espacios de aprendizaje colaborativo, valorando la experiencia, el diálogo y la reflexión, coadyuvando en la formación de docentes profesionales, autónomos y reflexivos. La noción de proceso de actualización como de reestructuración, corrobora los hallazgos de Guerra y Plaza (2021) sobre cómo el DPD constituye un ámbito central para la consolidación o modificación de la forma de concebir el quehacer docente y es un aspecto medular para generar la transformación en la práctica pedagógica que permitan mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, la noción de DPD como un aspecto que permite la actualización, coincide con los hallazgos de Brizuela (2019), quien señala que el desarrollo profesional es una oportunidad valiosa que invita a los docentes a seguir actualizándose en temáticas relacionadas con su campo de acción y les permite, además, seguir creciendo en su perfil académico y profesional. Desde la noción de herramienta eficaz, Estévez et al. (2021) establecen que el DPD ya no puede ser entendido como una opción, sino como la única herramienta eficaz para dar respuesta a las rápidas transformaciones sociales. Finalmente, la noción de DPD entendida como una estrategia de influencia e intervención se relaciona con los hallazgos de Duk et al. (2021) quienes encontraron que, mediante el diseño, implementación y evaluación de un plan de desarrollo profesional entre docentes y directivos, se generan las condiciones organizacionales para movilizar la cultura escolar guiadas por el diálogo pedagógico, la reflexión constante del desempeño y el trabajo colaborativo entre profesionales.

A partir de los elementos de la definición explícita de DPD, se configuraron tres tipos de significados para este concepto:

(I) DPD como un proceso:

- Continuo y permanente: La mayoría de los estudios denotan una noción de DPD con un carácter evolutivo y en el marco de la trayectoria de aprendizaje docente. Este proceso conlleva la búsqueda de la adaptación a contextos y necesidades educativas específicas.
- De autodesarrollo: Esto queda de manifiesto al concebir el DPD como una responsabilidad del docente con su proceso de formación. En este sentido, las experiencias de perfeccionamiento y/o capacitación estimulan la práctica reflexiva generadora de conocimiento profesional.

(II) DPD como transformación:

- Diálogo entre pensamiento y acción: esta noción enfatiza la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica docente al promover la autonomía y la capacidad de análisis para la transformación de la acción docente.
- Proceso de actualización y reestructuración: se centra en la necesidad de adaptar y modificar las prácticas pedagógicas para responder a las nuevas realidades educativas y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

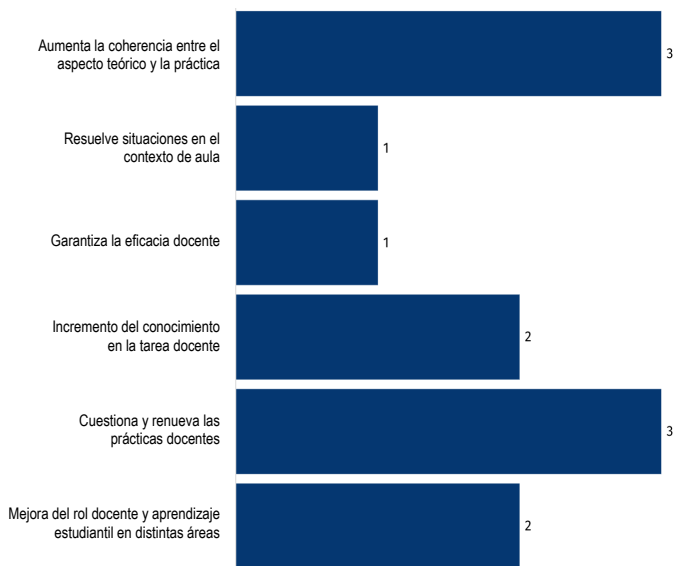
(III) DPD como medio de cambio:

- Estrategia de intervención y efectividad: esta noción subraya el carácter de efectividad y perfeccionamiento docente como una experiencia que está orientada a lograr ciertos objetivos basados en una intervención específica.

### ***3.3.2. Clasificación de las implicancias del DPD***

Tras el análisis de 12 artículos (46%) (2, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 21, 23, 24) se llevó a cabo una clasificación de implicancias que posee el DPD para la práctica pedagógica del profesorado, tal como se ilustra a continuación en la siguiente figura:

Figura 3. Implicancias del DPD



Algunos artículos describen como implicancias del DPD el aumento de la coherencia entre los aspectos teóricos y prácticos de la docencia (11, 12, 24), coincidiendo con Bell & Mlanedovic (2014), quienes indican que el DPD asociado a la práctica reflexiva favorece la articulación teoría-práctica, ya que genera cambios en las estrategias de enseñanza que se emplean en el aula. Esto tiene relación con otro aspecto que caracteriza la profesionalización que corresponde al cuestionamiento y renovación de las prácticas docentes (7, 8, 21) y que coincide con la caracterización de la profesionalización propuesta por Fernández et al. (2022), quienes atribuyen al DPD los procesos de introspección sobre la experiencia práctica realizada por el profesorado.

Además, existen artículos que destacan que el DPD incrementa el conocimiento sobre la tarea educativa (9, 13) y mejora tanto el trabajo docente como los aprendizajes de los estudiantes (2, 4). Dichos artículos coinciden con Allen et al. (2018) al decir que el DPD favorece la comprensión del conocimiento profesional a través de la experiencia de la formación continua, al incrementar las habilidades y competencias para el trabajo en el aula. Finalmente, se observa que existen investigaciones que consideran que el DPD garantiza la eficacia docente (17) y prepara al profesorado para resolver situaciones problemáticas en el contexto de aula (23), lo que se condice con los hallazgos de

Hernández & Cenicerros (2018), quienes establecen que existe una estrecha relación entre la autoeficacia y el DPD en situaciones concretas en el aula.

Por último, se observan implicancias vinculadas con una concepción instrumental del DPD, relacionándolo con temáticas como la innovación curricular o el impacto en los resultados educativos de los estudiantes (2, 4, 7, 8, 21).

A partir de la descripción de las implicancias del DPD presentes en los artículos analizados se propone la siguiente clasificación:

(I) Dimensión 1: Implicancias con enfoque técnico instrumental

- Relación teoría-práctica y adquisición de conocimiento: el DPD permitiría la conexión de los conocimientos teóricos con la experiencia en el aula, promoviendo la mejora de las estrategias de enseñanza.
- Impacto en la eficacia y resolución de problemas: el DPD favorecería el desarrollo de la autoeficacia docente y la capacidad de aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas en situaciones reales.

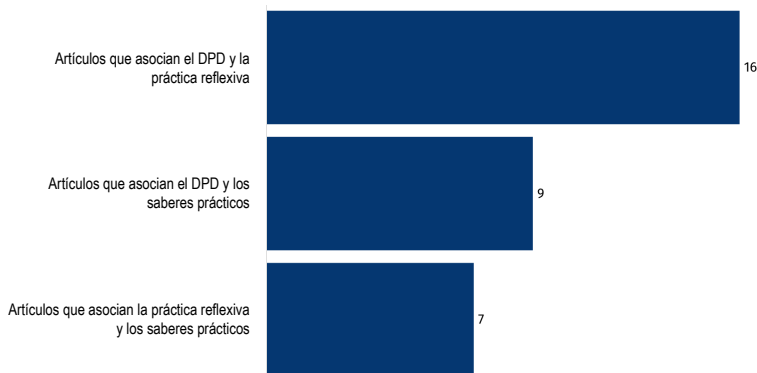
(II) Dimensión 2: Implicancias con enfoque práctico reflexivo

- Reflexión y renovación: bajo este enfoque, el DPD posibilitaría la introspección, la reflexión docente y la transformación de las prácticas pedagógicas. Entonces, se visibiliza la práctica reflexiva como un elemento crucial para la construcción de saberes docentes.

### ***3.3.3. Relación entre DPD, práctica reflexiva y saber práctico***

En este apartado, se describe la relación entre el DPD, práctica reflexiva y saber práctico según los 26 artículos analizados. En primer lugar, se describe la relación entre el DPD y la práctica reflexiva; en segundo lugar, se describe la relación entre el DPD y los saberes prácticos y, por último, la relación entre práctica reflexiva y saberes prácticos.

**Figura 4.** *Artículos que asocian DPD, Saberes Prácticos y Práctica Reflexiva*



En más de la mitad de los artículos (62%) (6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26) se establece una relación explícita entre el DPD y la práctica reflexiva, lo que denota un avance de la concepción del enfoque del DPD con perspectiva práctica, la que se caracteriza por una mayor valoración del conocimiento práctico, lo cual es consistente con los planteamientos de Korthagen (2010), Tardif (2004), Perrenoud (2004) y Polanyi y Sen (2009). Estos autores plantean que la reflexión docente permite una mejor articulación entre la teoría y la práctica, lo que posibilita modelos de intervención pedagógica y didáctica con una mayor pertinencia en las problemáticas reales de la escuela.

En particular, se observa la importancia de la relación entre la reflexión crítica y el mejoramiento de la práctica docente. Esto confirma lo planteado por Torres et al. (2020), quienes destacan la relevancia de analizar críticamente cuestiones de orden teórico y técnico respecto de la docencia entre pares académicos a nivel universitario, para incrementar así el DPD (12, 13, 16, 21). Esto resulta interesante, porque en otras RSL se llega a conclusiones similares acerca de la práctica reflexiva, concordando en que esta se fortalece al trabajar entre pares desde un enfoque colaborativo. En concreto, se concluye que la reflexión colectiva contribuye al DPD, al cambio de la práctica docente y a la identidad profesional (Nocetti & Medina, 2019; Nocetti et al., 2020; Fernández, 2020; Vargas et. al, 2024).

Por otra parte, se observa una relación menos precisa entre la práctica reflexiva y los saberes prácticos en artículos referidos a la profesionalización, entendida como perfeccionamiento y capacitación (27%) (6, 7, 9, 10, 19, 20, 21). Estos resultados contradicen los planteamientos de Connelly y Clandinin

(1995) y Contreras et al. (2019), quienes proponen que el saber que emerge de la propia experiencia se constituye como un elemento principal del DPD. Por consiguiente, se puede reafirmar que se requiere avanzar en estudios que visibilicen y valoren el saber práctico que promueve el estatus del profesorado como profesionales capaces de generar saberes docentes (Nocetti et al., 2023). Cabe destacar que se reconoce al saber práctico como parte del DPD en el 35% de los artículos analizados (8, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 23, 24).

A partir de la relación entre DPD con práctica reflexiva docente y saberes prácticos en el documento, se propone la siguiente clasificación con dos dimensiones:

(I) Dimensión 1: la práctica reflexiva como motor del DPD

- Conexión teoría-práctica: la práctica reflexiva se presenta como un puente entre los aspectos teóricos pedagógicos y la realidad de la sala de clases. A través de la reflexión, el profesorado analiza críticamente su práctica pedagógica, identificando la brecha entre lo que saben y lo que realizan, y ajustando las estrategias de enseñanza para una mayor efectividad.
- Generación de conocimiento práctico: la reflexión no solo permite aplicar la teoría, sino también generar nuevos saberes en la docencia. Al analizar las experiencias, los docentes logran construir un conocimiento práctico contextualizado y significativo para su labor.
- Transformación de la práctica: cuando el profesorado reflexiona crítica y sistemáticamente sobre su práctica consigue impulsar una transformación y mejora continua de la enseñanza. Al enfrentarse a un cuestionamiento de sus propias acciones e incorporar nuevas perspectivas, los docentes pueden innovar y enriquecer sus métodos pedagógicos.

(II) Dimensión 2: los saberes prácticos como sustento del DPD

- Valoración de la experiencia: el reconocimiento y la valoración de la experiencia del profesorado se constituye como la fuente principal de saberes prácticos, ya que surgen de la continua tarea educativa en el aula. Estos saberes se consideran cruciales para el DPD.
- Construcción de la identidad profesional: al reflexionar sobre sus experiencias, el docente define su propia voz y estilo de enseñanza, así consolida su autonomía profesional, lo que contribuye a la formación de una identidad profesional del docente, fortaleciendo el DPD.
- Reflexión como mecanismo de aprendizaje: la práctica reflexiva se convierte en el proceso mediante el cual el docente analiza, comprende

y transforma sus experiencias en saberes prácticos, enriqueciendo su desarrollo profesional y labor educativa.

#### 4. CONCLUSIONES

Se realizó una revisión sistemática de literatura sobre el desarrollo profesional docente (DPD), analizando su significado, implicancias y relación con la práctica reflexiva y el saber práctico, considerando aspectos metodológicos en investigaciones recientes (2020-2024).

Los hallazgos revelan que el DPD es comprendido, predominantemente, como un proceso y transformación, donde predomina el primero, ya que la mayoría de los estudios lo definen como un proceso continuo de aprendizaje y mejora, aunque muchas veces se asocia con un enfoque instrumental centrado en la adquisición de nuevas competencias pedagógicas a través de la reflexión con el objetivo de mejorar las prácticas educativas. Si bien esta perspectiva aporta a la actualización profesional, tiende a limitar la comprensión de DPD a una noción de mejora y eficacia. En contraposición, comprenderlo como un proceso de transformación personal y colectivo implica reconocer al docente como una fuente de cambio crítico y un constructor de saber, en lugar de reconocerlo únicamente como aplicador de prácticas efectivas, es decir, capaz de incidir reflexivamente en su contexto y no solo responder a demandas externas.

Por otra parte, la variedad de definiciones, así como la falta de claridad y consenso conceptual, evidenciadas en los estudios revisados reflejan la necesidad de avanzar hacia marcos teóricos integradores que vinculen y aúnen el DPD con las dimensiones éticas, emocionales y contextuales del quehacer docente. Esto permitirá orientar de manera más precisa las estrategias para fortalecer este ámbito y así, generar cambios en la práctica educativa. En síntesis, la ausencia de consenso conceptual limita la posibilidad de diseñar políticas y programas formativos coherentes que promuevan y orienten las prácticas de formación continua y favorezca un desarrollo profesional con sentido transformador.

En cuanto a las implicancias del DPD, se identificaron dos grandes racionalidades, una con implicaciones desde el enfoque técnico-instrumental, lo que tensiona y genera cambios en las estrategias pedagógicas del profesorado, aumenta su autoeficacia y la capacidad de resolver problemas dentro y fuera del aula. Y la otra racionalidad práctico-reflexiva que potencia el autoanálisis docente, la transformación de su enseñanza y la construcción de saberes prácticos. Ambas perspectivas apuntan a la mejora educativa, pero es en la segunda que el DPD se consolida como una práctica emancipadora que favorece la autonomía profesional.

Respecto del vínculo entre el DPD, la práctica reflexiva y el saber práctico, se observa que, aunque no existe una relación explícita entre los tres constructos, esta revisión evidencia que la práctica reflexiva es el propulsor del DPD, mientras que el saber práctico es su sustento experiencial. Por lo tanto, es necesario que el docente sea consciente de la interdependencia de estos constructos como aspecto clave para que la reflexión no se reduzca a un ejercicio individual y se intencionen prácticas que integren la experiencia y reflexión desde la teoría, para favorecer así el desarrollo profesional docente.

En cuanto a los aspectos metodológicos, la mayoría de los estudios se desarrollan con un enfoque cualitativo y, aquellos que se desarrollan con enfoque cuantitativo, son empleados para medir la efectividad de intervenciones, lo que deja en segundo plano el proceso de práctica reflexiva desde una perspectiva sociocrítica. Esto quiere decir que existe un interés creciente por comprender los procesos del DPD, aunque se requiere incorporar enfoques sociocríticos y participativos que reconozcan la voz del profesorado y examinen las condiciones que facilitan o limitan su desarrollo desde esta perspectiva. Asimismo, los enfoques cuantitativos podrían complementarse mediante diseños mixtos o longitudinales, que permitan observar la evolución del DPD en distintos contextos, su variación e impacto en el ejercicio docente.

De este modo, es relevante proyectar la articulación del DPD con la práctica reflexiva y el saber práctico desde un paradigma crítico y social, que sitúe la formación docente en el horizonte de la equidad, la ética profesional y la transformación social. Las políticas educativas y los liderazgos escolares pueden desempeñar un papel fundamental al promover culturas institucionales que valoren la reflexión, la colaboración y la innovación pedagógica como ejes centrales del desarrollo profesional. Así, futuras investigaciones podrían explorar cómo estas condiciones inciden en la construcción de comunidades de práctica reflexiva y en la consolidación del saber práctico docente.

En síntesis, concebir el DPD como un proceso basado en la reflexión crítica y la construcción del saber práctico implica mirar la docencia no solo desde una perspectiva técnica sino desde una racionalidad práctica, justa, crítica y relacional. Esta perspectiva fortalece a la docencia en su ejercicio, y además, dignifica y valora la profesión docente, al situar al profesorado como agentes sociales transformadores de la sociedad.

## **Agradecimiento**

Al Proyecto DIREG 14/2024-UCSC. Aprendizaje narrativo y su aporte al desarrollo profesional en docentes de cuatro regiones del centro sur de Chile.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, L., Brodeur, K., Heins, M., Martin, K., Ortmann, L., & Peterson, D. (2018). Developing reflective practice in teacher candidates through program coherence. *Teaching and Learning Inquiry*, 6(2), 81-96. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.6.2.7>
- Alonso Briales, M., & Vera Vila, J. (2022). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2023). Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15870>
- Azparren Legarre, M. P. (2022). The Impact of CLIL Teacher Education on the Beliefs of In-service CLIL Teachers. *Porta Linguarum An International Journal of Foreign Language Teaching and Learning*, 47-61. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21587>
- Balbi, A., Bonilla, M., Techera, C., Berrutti, S., & von Hagen, A. (2024). Aprendizajes percibidos por docentes que participan de un desarrollo profesional en línea sobre alfabetización. *Páginas de Educación*, 17(1), e3692. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3692>
- Bruns, J. P., & Rausch, R. B. (2023). Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes. *Roteiro*, 48, 1-24, e32649. <https://doi.org/10.18593/r.v48.32469>
- Beijaard, D. (2018). Teacher learning as identity learning: models, practices and themes. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2014). Situated learning, reflective practice, and conceptual expansion: Effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
- Brizuela, T. (2019). Desarrollo profesional: una herramienta efectiva para el crecimiento integral de los profesionales en inglés en la UNED. *Revista Espiga*, 18(37), 99-107.
- Cabrera, N., Maina, M., & Sangrá, A. (2021). Desarrollo profesional para el liderazgo escolar: Un enfoque desde las ecologías del aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 101-122. <https://doi.org/10.6018/educatio.463851>

- Calatayud, M. (2022). Complicidad entre autoevaluación y desarrollo profesional: ¿Cómo posibilitarla? *Meta: Avaliação, Rio de Janeiro*, 14(42), 1-18. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i42.3626>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: catalizadores y barreras en las carreras docentes en Chile. *Archivos de Análisis de Políticas Educativas*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Castañeda, L; Talborn-Björkvi, S.; Tilly, A.; Minin, D.; Hernández, I., & Hamalainen, M. (2021). Aprendizaje conectado como práctica sistémica para procesos de desarrollo profesional docente: un estudio de caso basado en la combinación de estrategias didácticas complejas. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 55-71. <https://doi.org/10.7203/realia.26.18379>
- Chan C., & Canto P. (2022). Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: Una revisión sistemática. *Revista Educación*, 25(1), 231-250.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. En E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching ways of knowing: The eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 174-198). University of Chicago Press.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). Stories of experience and educational research. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, J. Clandinin, & M. Greene (Comps.). *Let me tell you. Essays on narrative and education* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, C. (2016). Relatos de experiencias, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa*, 1(1), 14-30. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>
- Contreras, J., Quiles, E., & Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75.
- Coronado-Rodríguez, C. C., Aguilar-Peña, L. F., & Jaime-Osorio, M. F. (2022). A Task-based Teacher Development Program in a Rural Public School in Colombia. *HOW*, 29(1), 64-83. <https://doi.org/10.19183/how.29.1>
- Cuellar Fernández, L. y Quintanilla, M. (2023). Representaciones emergentes en el discurso docente desde la historia de la química en la enseñanza. *Educación Química*, 34(3), 118-131. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2023.3.83880>

- Day, C (2005). *Training teachers: how, when, and under what conditions teachers learn*. Narcea.
- De la Iglesia Villasol, M. C. (2020). Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 81-106. <https://doi.org/10.35362/rie8223526>
- De las Heras Cuenca, A. M., Rayón Rumayor, L., & Bautista García-Vera, A. (2020). Evocación de creencias y teorías del profesorado de Educación Primaria durante procesos de foto-elicitación. *PUBLICACIONES*, 50(1), 121-140. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.13777>
- Domingo, A. (2021). Reflective Practice: a transformative model of teaching praxis. *Zona Próxima*, 34.
- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., & López, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Elliott, J. (1990). *Action research in education*. Morata.
- Estévez, I., Souto-Seijo, A., & Romero, P. (2021). Learning Ecologies and Teacher Professional Development: opportunities and challenges in a changing educational context. *Publications*, 51(3), 91-107. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.19541>
- Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 169-191. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13145>
- Flores-Lueg, C., & Sánchez-Novoa, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 47-64. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1693>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Carrillo, C., Greca, I. M., & Fernández-Hawrylak, M. (2021). Teacher Perspectives on Teaching the STEM Approach to Educational Coding and Robotics in Primary Education. *Education Sciences*, 11(2), 64. <https://doi.org/10.3390/educsci11020064>
- Guerra, P. & Plaza, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras de Chile: ¿Entramado en la política de accountability? *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 3(29), 123-137.
- Habermas, J. (1987). *Theory of communicative action* (Vols. I y II). Taurus.

- Hernández L. F. & Cenicerós Cázares, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, 18(78), 171-192. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es).
- Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Korthagen, F. (2010). Practice, theory, and the person in teacher training. *Interuniversity Journal of Teacher Training*, 68, 83-101.
- Lara Subiabre, B. A. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 4-25 <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>
- López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96.
- López, S., & Cubeiro, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(0), 146-156.
- Margelí Völp, S., Castellà Carlos, E., & Torra Bitlloch, M. (2023). ARAMAT: descripción y análisis del impacto de un programa de formación continua del profesorado de matemáticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 98(37.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99310>
- Martín, A., Campos, B., & Pérez, L. (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. Publicaciones Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mata, A. Hernández, P., & Centeno, G. (2022). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima*, 37, 32-52.
- Mengist, W., Soromessa, T., & Legese, G. (2020). Research on ecosystem services in mountain regions: A systematic literature review of current knowledge and research gaps. *Science of the Total Environment*, 702, 134581. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2019.134581>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2017). *Implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/implementacion-del-sistema-desarrollo-profesional-docente-los-hitos-marcaran-este-2017/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2021). *Marco para la buena enseñanza*. [Archivo PDF]. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación

- e Investigaciones Pedagógicas. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Montero-Mesa, L., Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., & Rodríguez-Groba, A. (2023). Digital Technology and Teacher Professional Development: Challenges and Contradictions in Compulsory Education. *Education Sciences*, 13(10), 1029. <https://doi.org/10.3390/educsci13101029>
- Montes, M., Pascual, M<sup>a</sup>. I., & Climent, N. (2021). Un experimento de enseñanza en formación continua estructurado por el modelo MTSK. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 24(1), 83-104. <https://doi.org/10.12802/relime.21.2414>
- Montoya, P., & Nocetti, A. (2022). Enseñanza online y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción. *Revista Realidad Educativa*, 2(1), 7-38. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i1.197>
- Mora Miranda, N., Martínez-Otero Pérez, V., Santander Trigo, S., & Gaeta González, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Nocetti, A. (2018). Ciclo Reflexivo de Aprendizaje Docente (CRAD) y la comprensión de aspectos didácticos de la acción docente. En J. Osorio & M. Gloël (Coords.), *La didáctica como fundamento de la práctica profesional docente. Tendencias, enfoques y avances* (pp. 192-214). Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1332>
- Nocetti, A., & Medina, J. L. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-170. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Nocetti, A., Muñoz, M., Sáez, A., Montoya, P., & Bustamante Rojas, A. (2023). Experiencia Reflexiva en el Seminario Narrativo Docente: un puente entre la Universidad y la Escuela. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 33-60. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1414>
- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teóricos-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131.
- Novoa, A. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Realidad Educativa* 3(1), 24-45. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284>

- Oviedo, A., & Lizárraga, A. (2022). Revisión de la literatura sobre evaluación de la formación continua de docentes en Matemáticas. *Educación matemática*, 34(1), 131-156. <https://doi.org/10.24844/em3401.05>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., & McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pereda, H. (2022). *Práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. Revisión sistemática* [Tesis de Doctorado en Educación Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/83048>
- Perrenoud, P. (2004). *Developing reflective practice in the teaching profession*. Graó.
- Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *Tacit knowledge*. The University of Chicago Press.
- Ponce Díaz, N., & Camus Galleguillos, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113-128. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: the gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136.
- Quintanilla-Gatica, M. R., & Mercado Baeza, M. E. (2022). Caracterización sobre explicaciones de docentes en servicio acerca de la noción científica de disolución. *Educación Química*, 33(3), 92-106. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2022.3.81475>
- Riaño, I., & Riscanevo, L. (2023). Configuraciones del Desarrollo Profesional Docente. Una revisión de la literatura desde las matemáticas escolares. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación*, 14(1), 38-62. <https://doi.org/10.18175/VyS14.1.2023.4>
- Romero-Ariza, M., Quesada, A., Abril, A.-M., & Cobo, C. (2021). Changing teachers' self-efficacy, beliefs and practices through STEAM teacher professional development. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje*, 44(4), 942-969. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926164>
- Romeu, T., Guitert, M., Raffaghelli, J. E., & Sangrà Morer, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 28(62), 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>

- Saez, A., Nocetti, A., & Flores-Lueg, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 26-55. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1246>
- Sánchez-Rivas, E., Ruiz-Roso Vázquez, C., & Ruiz-Palmero, J. (2024). Análisis de la Competencia Digital Docente en Programación por Bloques Aplicada a la Robótica Educativa. *Sustainability*, 16(1), 275. <https://doi.org/10.3390/su16010275>
- Schön, D. (1983). *The Reflective Professional: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). *The Training of Reflective Professionals*. Paidós.
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review.
- Sierra-Piedrahita, A. M., & Echeverri-Sucerquia, P. A. (2020). Governmental professional development initiatives for the implementation of language policies and curriculum guidelines: Secondary school teachers' experiences, challenges and views. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a13>
- Tardif, M. (2004). *Teachers' knowledge and professional development*. Narcea. [https://elibro-net.dti.sibucsc.cl/es/lc/sibucsc/titulos/46209\\_](https://elibro-net.dti.sibucsc.cl/es/lc/sibucsc/titulos/46209_)
- Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Valencia-Medina, M. & Carmona Orantes, G. (2021). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 21-41. <https://doi.org/10.6018/reifop.458251>
- Van Manen, M. (2003). *Investigating lived experience: human science for an action-sensitive pedagogy*. Althouse Press.
- Vargas, S., Narea, M., & Torres-Irribarra, D. (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *Psykhe (Santiago)*, 30(2), 1-18.
- Vargas, S., Bernal, A., & Briceño, J. (2024). Desarrollo profesional docente sobre el conocimiento pedagógico del contenido en profesores de ciencias: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 89-115. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1>. pp. 89-115
- Vázquez-Bernal, B., Mellado, V., & Jiménez-Pérez, R. (2022). The Long Road to Shared PCK: A Science Teacher's Personal Journey. *Research in Science Education* 52, 1807-1828. <https://doi.org/10.1007/s11165-021-10028-4>

Vedovatto, D., & Rubino, M. (2021). A formação continuada de professores de Educação Física a partir de um espaço coletivo escolar: uma experiência no Brasil. *Atualidades Investigativas em Educação*, 21(2), 228-263. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i2.46780>

Vygotsky, L. S. (1978). *The mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**Roles de autor:** Montoya, P.: Conceptualización, metodología, investigación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición. Nocetti, A.: Conceptualización, metodología, investigación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición. Muñoz, M.: Escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

**Cómo citar este artículo:** Montoya, P., Nocetti, A., & Muñoz, M. (2026). Desarrollo profesional docente y su relación con la práctica reflexiva y el saber práctico: una revisión sistemática de literatura. *Educación*, XXXV(68), 79-104. <https://doi.org/10.18800/educacion.202601.A004>

**Primera publicación:** 19 de diciembre de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.