



Revisión bibliográfica sobre métodos válidos y fiables de evaluación para la práctica reflexiva en el contexto de la educación superior

Literature Review on Valid and Reliable
Assessment Methods for Reflective Practice in
the Context of Higher Education

Recibido: 9 de julio de 2025. Aprobado: 15 de octubre de 2025

<http://doi.org/10.15359/rep.20-2.14>

Alejandra Cabezas Loyola¹

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción, Chile

alejandra.cabezas@ucsc.cl

Maite Otondo Briceño²

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción, Chile

maite@ucsc.cl

1 Profesora de Educación Física, Magíster en Educación Superior, Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://orcid.org/0000-0002-6486-4823>

2 Profesora de Educación Especial, Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. <https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>

RESUMEN



El objetivo de este estudio fue identificar instrumentos de evaluación validados que permitan medir la práctica reflexiva (PR) en procesos de formación en educación superior. Para ello, se formularon cuatro preguntas auxiliares: (1) ¿cuáles son las características generales de los estudios para la validación de instrumentos en la PR?, (2) ¿cuáles son las técnicas más utilizadas para evaluar la reflexión en educación superior?, (3) ¿cuáles son las dimensiones o componentes que contribuyen a evaluar la reflexión? y (4) ¿qué vacíos o limitaciones presentan las investigaciones sobre instrumentos de evaluación en la PR? El método consistió en una revisión sistemática de literatura publicada entre 2020 y 2025 en *Web of Science*, *Scopus* y ERIC, considerando estudios teóricos, instrumentales y empíricos. Los resultados muestran que: (1) los cuestionarios y escalas (57 %) son los instrumentos más empleados y con mayor respaldo psicométrico, (2) el continente asiático concentra el mayor porcentaje de las investigaciones y, en el plano disciplinar, las ciencias de la salud reúnen la mayor evidencia, (3) las dimensiones evaluadas son diversas, con énfasis en la capacidad reflexiva y (4) la evaluación de la PR representa un desafío metodológico, pues implica objetivar un proceso subjetivo vinculado a la construcción de la identidad profesional.

Palabras clave: Enseñanza superior, evaluación educativa, método de evaluación.



ABSTRACT

The objective of this study was to identify validated assessment instruments that allow for the measurement of Reflective Practice (RP) in higher education training processes. To this end, four auxiliary questions were formulated: (1) What are the general characteristics of studies for the validation of RP instruments?, (2) What are the most commonly used techniques for assessing reflection in higher education?, (3) What are the dimensions or components that contribute to assessing reflection?, and (4) What gaps or limitations are present in research on RP assessment instruments? The method consisted of a systematic review of literature published between 2020 and 2025 in *Web of Science*, *Scopus*, and ERIC, considering theoretical, instrumental, and empirical studies. The results show that: (1) questionnaires and scales (57%) are the most widely used instruments with the greatest psychometric support, (2) Asia accounts for the highest percentage of research, and at the disciplinary level, the health sciences provide the most evidence, (3) the dimensions assessed are diverse, with an emphasis on reflective capacity, and (4) the assessment of PR represents a methodological challenge, as it involves objectifying a subjective process linked to the construction of professional identity.

Keywords: evaluation methods, educational evaluation, higher education



Introducción

Esta revisión sistemática de la literatura sobre instrumentos de evaluación de la práctica reflexiva (PR) en el contexto de educación superior, se orienta al análisis de cómo esta se evalúa y mide en la formación profesional. Su propósito es promover la reconstrucción y el diseño de nuevas formas de instrumentalización evaluativa, al integrar enfoques más humanos y contextualizados.

La adaptación a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje ha sido una constante en educación, y sobre todo en el nivel superior, la rapidez de estos cambios, exacerbada por la pandemia de COVID-19, ha revelado que la transformación de profesionales en la actualidad demanda una presencia activa y una libertad consciente en la dinámica educativa. Concordamos con **Fuertes-Camacho *et al.* (2021)**, en que resulta esencial avanzar en el fortalecimiento de una educación de calidad y en la formación de futuros docentes en competencias transversales vinculadas a la sostenibilidad, que faciliten su adaptación a las diversas demandas de cada contexto.

En esta misma línea, el desarrollo de habilidades genéricas como la comunicación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo constituyen un componente clave que complementa dichas competencias, pues ambas dimensiones potencian la PR y refuerzan su papel en la vida profesional. De esta manera, no resulta extraño que las habilidades genéricas en la formación pedagógica influyan en las concepciones y PR de los futuros docentes. Este proceso

se realiza a través de un ciclo continuo y sistémico de autoevaluación (Mohamed *et al.*, 2022) que se lleva a cabo mediante un autoanálisis escrito o un diálogo abierto con colegas.

Para Zafeer *et al.* (2023), toda persona presenta una inclinación natural profunda hacia el autoconocimiento y su relación con el entorno, aquello a lo que podemos llamar autorreflexión. Una evaluación crítica implica un análisis cuidadoso y detallado de todo un sistema de creencias y percepciones que son puestas en juicio y valoración bajo perspectivas morales, éticas y sociales. Es así como el autoconocimiento y el análisis crítico suelen analizarse con respecto a la PR (Zafeer *et al.*, 2023).

La PR es integración entre teoría y práctica, una condición personal y profesional, y una estrategia para focalizar en los intereses de la persona (Zafeer *et al.*, 2023). Desde una perspectiva educativa, el profesional que realiza un análisis interno no solo lo propone y aplica para sí mismo, sino que también lo comparte con su estudiantado. Estos avances repercuten de manera positiva en su aprendizaje y contribuyen a mejorar su rendimiento (Farahian y Sheikhbanooie, 2021). Mediante una reflexión efectiva, las personas no solo fortalecen su autoconciencia, juicio y pensamiento crítico, sino que también se equipan para resolver problemas complejos de manera más eficiente en sus labores (Xu *et al.*, 2024).

Vergara (2016), afirma que “los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen” (p. 73). Una PR exige que los docentes analicen, primero de manera individual y luego colectiva, los principios que sustentan su labor diaria. Este proceso es crucial, ya que dichos principios determinan su visión de lo que debería ser su práctica profesional (Marqués *et al.*, 2021).

Al considerar que la PR implica una integración entre lo personal y profesional y que su ejercicio podría tener un impacto directo en su desempeño,



resulta fundamental contar con técnicas que permitan valorar de manera objetiva y sistemática el proceso. A diferencia de los resultados de aprendizaje que pueden medirse objetivamente, las reflexiones están llenas de ambigüedad.

Recientes investigaciones indican que existen al menos cuatro tipos de recolección de datos, de los cuales son los más utilizados los cuestionarios, los análisis de meditaciones escritas, los grupos focales y las entrevistas para evaluar las percepciones (Cook *et al.*, 2024). Y, aunque los instrumentos existentes aseguran evaluar la autorreflexión o la PR, estos han sido diseñados con distintos propósitos. Algunos, por ejemplo, se orientan a medir aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje reflexivo (Ooi *et al.*, 2021).

Los investigadores Engelbertink *et al.* (2021) sugieren que la evaluación de sus cavilaciones se puede categorizar en cuatro niveles: escritura descriptiva, reflexión descriptiva, reflexión y reflexión crítica. Gabriëlsson *et al.* (2022) sugieren que la PR y la capacidad de reflexión se fortalecen cuando la reflexión se convierte en un hábito. Mientras que la investigación de Cirocki *et al.* (2024) revela que la PR es un proceso diverso y que adopta distintas maneras de implementación, modalidades, niveles de profundidad y propósitos, así como periodicidad variable.

En relación con estudios anteriores, esta revisión sistemática tiene como objetivo identificar los instrumentos de valoración válidos y fiables que reporta la literatura durante los años 2020 y 2025 para estimar la PR en la formación de profesionales. Adicionalmente, nos hemos propuesto una pregunta que guíe y oriente la investigación ¿Qué características presentan las investigaciones que han desarrollado o validado instrumentos para evaluar la práctica reflexiva en contextos de formación profesional, y cuáles son los modelos, dimensiones, metodologías y vacíos identificados en esta línea de investigación?

Para responder al objetivo de esta investigación, presentamos preguntas auxiliares que contribuyan al desarrollo de esta:

1. ¿Cuáles son las características generales de los estudios para la validación de instrumentos en la PR?
2. ¿Cuáles son las técnicas más utilizadas para evaluar la reflexión en educación superior?
3. ¿Cuáles son las dimensiones o componentes que contribuyen a evaluar la reflexión?
4. ¿Qué vacíos o limitaciones presentan las investigaciones sobre instrumentos de evaluación en la PR?

Metodología

Se llevó a cabo una revisión sistemática de literatura (RSL) siguiendo las directrices de la declaración PRISMA, con el propósito de asegurar una búsqueda transparente, pertinente y precisa del tema de estudio (Page *et al.*, 2021). El proceso constó de tres fases: identificación, cribado e inclusión.

Fase 1. Identificación

El 18 de febrero de 2025, se realizó la búsqueda de la literatura en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y ERIC; estas fueron consideradas, ya que ofrecen una amplia cobertura actualizada y especializada, por lo demás representan fuentes de información altamente reconocidas en el nivel internacional. En la búsqueda, se utilizaron palabras clave, que incluyeron términos como *reflective practice and validation of instruments or questionnaire or instrument design and validation and higher education*. Se aplicaron filtros de años de publicación (estudios publicados en los últimos



5 años), idioma (español e inglés) y tipo de acceso (estudios de acceso abierto). Después de aplicar los filtros se obtuvieron 172 publicaciones en *Web of Science*, 94 *Scopus* y 42 ERIC. De los 308 artículos identificados, se eliminaron 43 duplicados.

Fase 2. Cribado

Tras una revisión exhaustiva de los 265 artículos en la fase anterior, el objetivo de esta etapa fue excluir aquellos estudios que no guardaban una relación directa con el tema central de la presente revisión sistemática. Al leer con detenimiento los artículos, se aplicaron los filtros de inserción y exclusión para determinar cuáles avanzaban a la fase siguiente según el objetivo de la investigación. Por lo tanto, los criterios de inclusión fueron los siguientes: informes cuantitativos o de método mixto, validación de instrumento, cuestionarios, educación superior, publicaciones de acceso abierto, diseño y validación de instrumentos que se utilizan en la evaluación de la práctica meditativa en el nivel de educación superior.

Posteriormente, se consideraron los criterios de exclusión: estudios cualitativos, investigaciones experimentales, evaluación formativa y que se aplicaran en otro nivel educativo diferente a la educación superior. Luego del uso de los filtros, se consideraron solo 21 artículos.

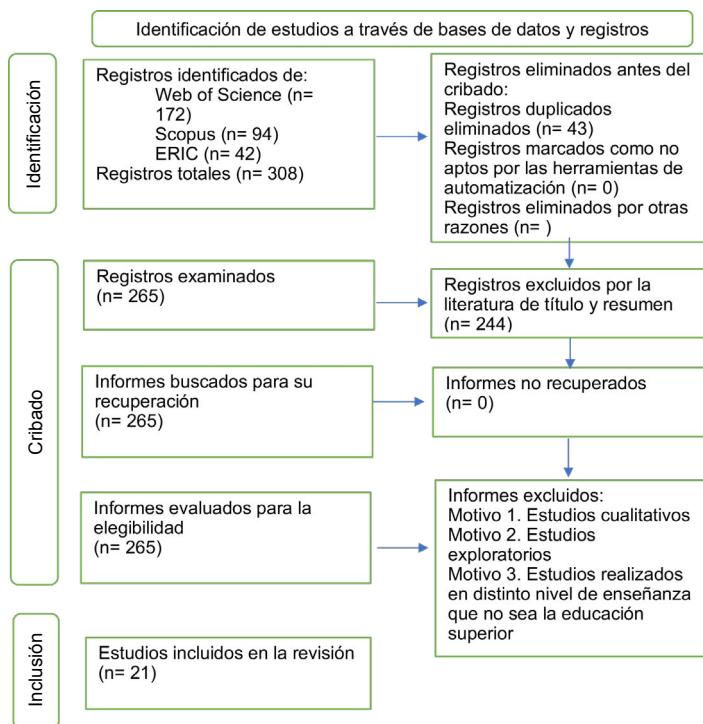
Fase 3. Inclusión

Para evitar sesgos en la investigación, las autoras participaron como juezas en el proceso de selección, al realizar de manera independiente la evaluación de los artículos con base en los criterios de inclusión de la revisión sistemática, sin existir discrepancias entre ellas. El índice de Kappa que relaciona el acuerdo que exhiben los observadores fue de 1, que equivale a una muy buena

concordancia (Abraira, 2001). La organización de referencias bibliográficas y posterior eliminación de artículos duplicados se realizó con Microsoft Excel.

A continuación, se presenta el flujograma de selección de artículos donde se ilustra de manera transparente el proceso de identificación, cribado, evaluación de elegibilidad e inclusión de los estudios considerados en esta revisión sistemática. Este esquema, basado en las directrices PRISMA, permite mostrar de forma estructurada cuántos registros fueron localizados en las distintas fuentes de información, cuántos fueron eliminados en cada etapa, garantizando así la trazabilidad y reproducción del proceso de selección.

Figura 1
Flujograma del proceso de selección de artículos



Nota: elaboración propia (2025)



Para separar la información de los 21 artículos seleccionados, se estableció una matriz de extracción de datos que incluyó: un número identificador (ID), cita bibliográfica, nacionalidad, diseño/enfoque, objetivos, dimensiones/componentes, principales resultados. La investigadora principal efectuó la erradicación de datos, posteriormente, la segunda investigadora llevó a cabo una revisión completa para dar cumplimiento al proceso de selección.

La extirpación de datos favoreció la recolección de estos de manera estructurada y ordenada para su análisis posterior. La Tabla 1, resume la muestra de artículos seleccionados a partir del proceso de revisión bibliográfica.

Desarrollo y discusión

Tabla 1

Muestra de artículos seleccionados durante la revisión bibliográfica

ID	Cita	ID	Continuación
1	Sugawara <i>et al.</i> (2025)	12	Engelbertink <i>et al.</i> (2021)
2	Cook <i>et al.</i> (2024)	13	Elsayary y Mohebi (2023)
3	Rogers <i>et al.</i> (2024)	14	Coutts <i>et al.</i> (2024)
4	Tsukuda <i>et al.</i> (2023)	15	Dhurandhar <i>et al.</i> (2024)
5	Lee <i>et al.</i> (2023)	16	Xu <i>et al.</i> (2024)
6	Lizana-Verdugo y Burgos-García (2022)	17	Fuertes-Camacho <i>et al.</i> (2021)
7	Day <i>et al.</i> (2022)	18	Kim <i>et al.</i> (2022)
8	Gustafsson <i>et al.</i> (2021)	19	Wilson y Greenwood (2022)
9	Sheikhbanooie y Farahian (2022)	20	Choudhury <i>et al.</i> (2024)
10	Kharlay <i>et al.</i> (2022)	21	Polnay <i>et al.</i> (2021)
11	Taylor <i>et al.</i> (2021)		

Nota: elaboración propia (2025)

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos luego del proceso de revisión de los 21 artículos seleccionados.

Características generales

Para responder a la pregunta 1 de esta investigación, ¿cuáles son las características generales de estudios para la validación de instrumentos en la PR (país, región, área disciplinar)? Se analizaron los trabajos publicados en el nivel internacional. Este análisis permitió identificar la distribución de la producción científica según su procedencia geográfica y disciplinar. A continuación, se presenta la tabla 2, que detalla la producción científica por región y país.

Tabla 2

Producción científica detallada por región y país de producción científica

Región	País	ID	N. °	%
Asia (43 %)	Japón	1, 4	2	9 %
	Corea del Sur	5, 18	2	9 %
	China	16	1	5 %
	India	15, 20	2	9 %
	Irán	9	1	5 %
	Emiratos Árabes Unidos	13	1	5 %
Europa (33 %)	Reino Unido	7, 19, 21	3	14 %
	Suecia	8	1	5 %
	España	17	1	5 %
	Ucrania	10	1	5 %
	Países bajos	12	1	5 %
América (5 %)	Chile	6	1	5 %
Oceanía (19 %)	Australia	3, 11, 14	3	14 %
	Nueva Zelanda	2	1	5 %
Total		21	21	100 %

Nota: elaboración propia (2025)



Como podemos observar, la Tabla 2 indica un predominio de la producción científica en Asia (43 %), particularmente en países como Japón, Corea del Sur, India y China. En estos países, se han desarrollado y validado instrumentos estructurados en contextos clínicos y educativos. Europa representa un 33 % de contribuciones en cuanto a producción científica se refiere, destacan países como Reino Unido, Suecia y Países Bajos, con estudios relacionados mayormente con contextos educativos. Oceanía 19 %, especialmente Australia (14 %) presenta una importante participación relacionada con modelos pedagógicos y desarrollo profesional. El continente americano aporta apenas el 5 % del total, concentrado exclusivamente en Chile, país que reporta 6 estudios. Mientras que África no reporta producción científica que cumpla con los criterios establecidos para esta investigación.

Con la finalidad de analizar de manera más precisa la evidencia recopilada, los informes incluidos en esta revisión sistemática fueron clasificados según su área disciplinar (Tabla 3). Esta categorización permite reconocer la diversidad de perspectivas que abordan la temática de interés. Además, facilita la comparación entre disciplinas y contribuye a una interpretación más integral de los hallazgos.

Tabla 3
Clasificación por área disciplinar de los estudios

Área disciplinar	ID	N.º	%
Ciencias de la salud	1, 2, 3, 4, 5, 8, 15, 16, 18, 19, 20, 21	12	57 %
Ciencias sociales	6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17	9	43 %
Total		21	100 %

Nota: elaboración propia (2025)

En relación con el área disciplinar, en la Tabla 3 se observa que los estudios relacionados con la validación de instrumentos y la medición de la PR se encuentran alojados principalmente en carreras relacionadas con las ciencias de la salud (57 %), especialmente en contextos clínicos de enfermería, medicina o psicología aplicada. Mientras que el 43 % restante se situó en las ciencias sociales, particularmente en el campo de la educación y la formación docente.

Esta clasificación responde a los marcos internacionales de la (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015) y la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2015) que incluyen la educación dentro de las ciencias sociales. Asimismo, los artículos analizados en este grupo abordan explícitamente procesos de enseñanza y aprendizaje, competencias transversales y desarrollo profesional docente, lo que justifica su adscripción a esta categoría disciplinar.

Como podemos observar, la mayoría de los estudios se ubican en el campo de las ciencias de la salud, cobrando mayor fuerza en términos de validación de instrumentos, lo que evidencia un interés significativo en la evaluación de la PR en contextos clínicos y en la formación de profesionales. No reportan para esta investigación las áreas como las ciencias naturales, ingeniería y tecnología.

Tipo de instrumento

Para dar respuesta a la pregunta, número 2 ¿Cuáles son las técnicas que se aplican para evaluar la PR en la formación de profesionales? Encontramos que:



Los estudios seleccionados fueron clasificados según el tipo o categoría de instrumento de evaluación utilizado (Tabla 4), esta organización permite identificar las herramientas más empleadas en la literatura, así como sus enfoques y alcances, lo que facilita la comparación entre investigaciones y aporte una visión más completa sobre las estrategias de medición aplicadas.

Tabla 4
Tipo/ categoría de instrumento de evaluación

Tipo de instrumento	ID	N.º	%
Cuestionarios/ escalas	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 15, 16, 29, 21	12	57 %
Diarios reflexivos	6, 14, 17	3	14 %
Entrevistas	18, 20	2	9 %
Análisis temático	10, 12	2	10 %
Autoevaluación/ autoreportes	11, 13	2	10 %
Totales		21	100 %

Nota: elaboración propia (2025)

En cuanto a los instrumentos empleados, en Tabla 4, se observa un predominio de los cuestionarios y escalas (57 %), lo que evidencia la preferencia por métodos estandarizados que permiten obtener datos comparables y cuantificables. No obstante, también se identifican instrumentos cualitativos como los diarios reflexivos (14 %), las entrevistas (9 %) y el análisis temático (10 %), los cuales aportan una comprensión más profunda de los procesos de PR.

Asimismo, las autoevaluaciones y autoreportes (10 %) destacan como recursos orientados al fomento de la metacognición y la autoexploración

en los participantes. Todos estos tipos de instrumentos han sido reportados como válidos y fiables para evaluar la PR en la formación de profesionales. Cabe mencionar que, gran parte de las investigaciones que aquí se evidencian corresponden a versiones adaptadas de un instrumento denominado Cuestionario de Práctica Reflexiva (RPQ, por sus siglas en inglés).

Dimensiones o componentes de la práctica reflexiva

Respecto a la pregunta auxiliar número 3, ¿Cuáles son las dimensiones o componentes relevantes para evaluar la PR? En la Tabla 5, se presentan las principales dimensiones y componentes identificados en los estudios, organizados según los aspectos específicos que cada dimensión / componente evaluado.

Tabla 5

Dimensiones y componentes que se evalúan en la revisión

Dimensión / Componente evaluado	ID	N.º	%
Capacidad reflexiva	1, 3, 8, 15, 16	5	24 %
Percepciones o creencias sobre la práctica reflexiva	2, 6, 10, 11	4	19 %
Desarrollo y validación psicométrica de instrumentos	4, 5, 7, 9	4	19 %
Niveles de reflexión (superficial, crítica, profunda)	12, 17	2	9 %
Autoevaluación y metacognición	13, 18	2	10 %
Evaluación de la PR en contextos clínicos	14, 19, 20	3	14 %
Reflexión sobre relaciones profesionales en contextos específicos	21	1	5 %
	Totales	21	100 %

Nota: elaboración propia (2025)



Como se muestra en la Tabla 5, la variable más destacada es la capacidad reflexiva, que representa el 24 %. Le siguen, con una proporción equivalente del 19 % cada una, dos áreas centrales: el desarrollo y validación psicométrica de instrumentos y las percepciones o creencias sobre la PR. En conjunto, estos resultados evidencian que la investigación sobre la PR tiene un carácter multidimensional, con un énfasis particular en la validez y confiabilidad de su medición, así como en las percepciones que los profesionales mantienen respecto a ella.

Identificación de hallazgos en la revisión

A continuación, se presentan los principales hallazgos identificados en la revisión, los cuales sintetizan los enfoques y aportes más relevantes de los estudios analizados (Tabla 6).

Tabla 6
Principales hallazgos en la revisión

Hallazgos	ID	N°	%
Estudios centrados en validar o construir escalas para medir la PR	1, 3, 4, 5, 8, 9, 21	7	33 %
Estudios que evalúan percepciones, creencias y conocimientos sobre la PR	2, 6, 7, 10	4	19 %
Estudios enfocados en el incremento o fortalecimiento de la PR a través de experiencias formativas	14, 15, 19, 20	4	19 %
Estudios que analizan correlaciones de perfiles latentes	16	1	5 %
Estudios centrados en intervenciones para promover la reflexión	11, 17, 18	3	14 %

Hallazgos	ID	Nº	%
Estudios vinculados a la identidad profesional a través de procesos cognitivos internos	12, 13	2	10 %
	Totales	21	100 %

Nota: elaboración propia (2025)

En la Tabla 6, se observa que los hallazgos más representativos corresponden a los estudios centrados en la validación o construcción de escalas para medir la PR (33 %). Asimismo, un 19 % de los trabajos se orienta a evaluar percepciones, creencias y conocimientos sobre la PR, y otro 19 % se enfoca en el fortalecimiento de esta capacidad mediante experiencias formativas. Por otro lado, los estudios sobre intervenciones específicas para promover la reflexión representan un 14 %, mientras que aquellos vinculados a la identidad profesional a través de procesos cognitivos internos corresponden a un 10 %. Finalmente, un 5 % analiza correlaciones de perfiles latentes. En conjunto, estos resultados reflejan una aproximación multidimensional a la PR.

Discusión

A partir de la revisión de 21 estudios sobre instrumentos para evaluar la PR en contextos de formación profesional, se observa que el fortalecimiento de la alfabetización evaluativa académica contribuye a una comprensión más profunda tanto de la evaluación como de su naturaleza. No obstante, sigue siendo complejo vincular el componente práctico de la autorreflexión con mediciones objetivas.



En cuanto al tipo de herramientas, los cuestionarios fueron los más empleados y los que presentan mayor evidencia de fiabilidad y validez (57 % de los instrumentos reportados). Destaca la propuesta de *Rogers et al. (2024)*, quienes desarrollaron una versión abreviada del RPQ y confirmaron su solidez psicométrica mediante análisis factoriales y evidencias de validez externa en muestras amplias y heterogéneas, lo que refuerza su potencial de generalización. No obstante, sigue pendiente avanzar en validaciones con profesionales en ejercicio, aspecto clave para consolidar la transferibilidad y relevancia práctica de los instrumentos.

En cuanto a la producción científica, esta investigación relevó una distribución geográfica desigual, donde Asia concentra el 43 % de las investigaciones, con Japón, Corea del Sur e India como países más representativos; Europa aporta un 33 %, liderado por Reino Unido; Oceanía reúne un 19 %, principalmente desde Australia; mientras que América alcanza apenas un 5 %, concentrado exclusivamente en Chile. Esta disparidad pone de relieve la necesidad de impulsar investigaciones en regiones subrepresentadas, especialmente en América Latina, África y países francófonos, donde no se identificaron estudios.

En términos disciplinares, predominan los estudios en ciencias de la salud (57 %), seguidos por ciencias sociales (43 %). Esta concentración evidencia que la PR ha sido especialmente abordada en contextos clínicos y educativos, aunque con escaso cruce interdisciplinar.

Las dimensiones evaluadas reflejan una diversidad de enfoques, donde destaca la medición de la capacidad reflexiva, el desarrollo y validación de instrumentos y la evaluación de la PR en contextos clínicos. No obstante, los hallazgos muestran que más de un tercio de los estudios se centra en validar o construir escalas, lo que confirma la relevancia de generar herramientas fiables y aplicables en distintos contextos.

Más allá de su función evaluativa, los instrumentos revisados también contribuyen a estimular procesos reflexivos en estudiantes y docentes, promoviendo una comprensión más profunda de la relación entre práctica y reflexión. Sin embargo, los resultados muestran diferencias en las percepciones de docentes y estudiantes respecto al desempeño, lo que complejiza la interpretación de los datos. Asimismo, la dependencia de los autoinformes constituye una limitación significativa, debido al riesgo de sesgo. Esto coincide con lo planteado por Mann *et al.* (2009, según se citan en Gustafsson *et al.*, 2021), quienes sostienen que la naturaleza subjetiva de la PR dificulta su cuantificación, y con Priddis y Rogers (2018), quienes advierten que pocos instrumentos logran evaluar este constructo de manera genuina.

A pesar de los avances, persiste un vacío de estudios cuantitativos o de métodos mixtos que permitan abordar la complejidad de la reflexión de forma más integral. Intentar estandarizar un proceso profundamente personal, ligado a la construcción de la identidad profesional, sigue siendo un desafío epistemológico y metodológico.

En síntesis, fortalecer la alfabetización evaluativa en los procesos formativos puede favorecer una comprensión más clara sobre la evaluación de la PR y su relevancia para el aprendizaje. Pese a ello, evaluar la PR puede ayudar a reducir la incertidumbre de los estudiantes, al clarificar los objetivos de la reflexión y fomentar su compromiso con procesos sistemáticos de autoevaluación y metacognición orientados al logro de aprendizajes significativos.



Conclusiones

Esta revisión sistemática permitió sintetizar la evidencia disponible sobre instrumentos de evaluación de la PR en contextos de formación profesional a partir del análisis de 21 estudios. En relación con los instrumentos, los cuestionarios y escalas (57 %) constituyen la herramienta más utilizada y con mayor respaldo psicométrico. En contraste, técnicas como los diarios reflexivos, las entrevistas y el análisis temático presentan menor representación, aunque aportan una comprensión más profunda de los procesos subjetivos de reflexión.

En conjunto, los hallazgos destacan al RPQ como el instrumento de mayor predominio, sustentado por su consistencia psicométrica y sus adaptaciones a distintos idiomas. No obstante, la ausencia de validaciones transculturales y la escasa investigación con profesionales en ejercicio limitan su transferibilidad y relevancia práctica.

En cuanto a la producción científica, se observa una distribución geográfica desigual: Asia concentra el 43 % de los estudios (principalmente Japón, Corea del Sur e India); Europa aporta el 33 %, liderada por Reino Unido; Oceanía el 19 %, con predominio de Australia; mientras que América apenas alcanza un 5 %, representada exclusivamente por Chile. Esta disparidad subraya la necesidad de impulsar investigaciones en regiones subrepresentadas, en particular América Latina, África y países francófonos.

Desde una perspectiva disciplinar, predominan las investigaciones en ciencias de la salud (57 %), seguidas por ciencias sociales (43 %). Esta concentración evidencia que la PR ha sido abordada principalmente en contextos clínicos y educativos, aunque con escaso cruce interdisciplinar.

Respecto a las dimensiones evaluadas, los estudios muestran diversidad de enfoques: medición de la capacidad reflexiva, desarrollo y validación

de instrumentos, y evaluación de la PR en entornos clínicos. Más de un tercio de las investigaciones se centra en la construcción o validación de escalas, lo que confirma la relevancia de contar con herramientas fiables y aplicables en distintos contextos.

En síntesis, esta revisión reafirma que evaluar la PR constituye un desafío metodológico, al intentar objetivar un proceso intrínsecamente subjetivo y vinculado a la identidad profesional. Aun así, el desarrollo de instrumentos válidos y fiables representa un aporte clave para fortalecer la competencia evaluativa, promover la reflexión en estudiantes y profesionales, y reducir la incertidumbre frente al aprendizaje y la práctica. Se recomienda fomentar investigaciones con enfoques mixtos y multiculturales, que permitan avanzar hacia una evaluación más integral, contextualizada y significativa de la PR.



Referencias

- Abraira, V. (2001). El índice kappa. *SEMERGEN - Medicina de Familia*, 27(5), 247-249. [https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(01\)73955-X](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(01)73955-X)
- Cirocki, A., Indrarathne, B. y Alcívar, V. E. (2024). Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: A case study from Ecuador. *Reflective Practice*, 25(5), 676-694. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124>
- Cook, K. J., McAuliffe, M. J. y Messick, C. (2024). Examining SLP student perceptions of reflective practice. How do students compare on the reflective practice questionnaire? *International Journal of Practice-Based Learning in Health and Social Care*, 12(1), 70-85. <https://doi.org/10.18552/ijpbhlsc.v12i1.917>
- Coutts, R., Irwin, P. y Del Vecchio, L. (2024). A reflective practice learning experience with higher education exercise physiology students. *Reflective Practice*, 25(2), 251-266. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2309883>
- Choudhury, P., Shinde, A. y Nagarkar, A. (2024). Reflective capacity of undergraduate CBME medical students compared to CBME internship students in a medical college in Central India: a cross-sectional mixed-methods study. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 18(1), JC06-JC11. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2024/69644.19871>
- Day, S. P., Webster, C. y Killen, A. (2022). Exploring initial teacher education student teachers' beliefs about reflective practice using a modified reflective practice questionnaire. *Reflective Practice*, 23(4), 437-451. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2048260>
- Dhurandhar, D., Pathak, S. S., Chandrakar, T., Bhadoria, P., Anjankar, V. P., Singh, A. y Agrawal, J. (2024). Enhancing medical students' reflective capacity: Utilizing reflective practice questionnaire as an action research diagnostic tool. *Cureus*, 16(2), e54531. <https://doi.org/10.7759/cureus.54531>
- Elsary, A. y Mohebi, L. (2023). The development of preservice teachers' metacognitive knowledge and self-regulation in online learning. *Journal of Educators Online*, 20(3). <https://doi.org/10.9743/JEO.2023.20.3.11>
- Engelbertink, M. M. J., Woudt- Mittendorff, K. M., Kelders, S. M., Westerhof, G. J., Colomer, J., Alsina, Á. y Ayllón, S. (2021). The reflection level and the

- construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, 22(1), 73-85. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Farahian, M. y Sheikhanooie, M. (2021). Construction and validation of barriers to Iranian ESP instructors' reflective practice scale. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1303-1318. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0057>
- Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C. y Álvarez-Cánovas, I. (2021). Reflective practice in times of COVID-19: A tool to improve education for sustainable development in pre-service teacher training. *Sustainability*, 13(11), 6261. <https://doi.org/10.3390/su13116261>
- Gabrielsson, S., Engström, Å., Lindgren, B. M., Molin, J. y Gustafsson, S. (2022). Self-rated reflective capacity in post-registration specialist nursing education students. *Reflective Practice*, 23(5), 539-551. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071245>
- Gustafsson, S., Engström, Å., Gabrielsson, S. y Lindgren, B.-M. (2021). Reflective capacity in nurses in specialist education: Swedish translation and psychometric evaluation of the Reflective Capacity Scale of the Reflective Practice Questionnaire. *Nursing Open*, 8(2), 546-552. <https://doi.org/10.1002/nop2.659>
- Kim, H. S., Jeong, H. W., Ju, D., Lee, J. A. y Ahn, S. H. (2022). Development and preliminary evaluation of the effects of a preceptor reflective practice program: Mixed-method research. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 13755. <https://doi.org/10.3390/ijerph192113755>
- Kharlay, O., Wei, W. y Philips, J. (2022). How do I teach? Exploring knowledge of reflective practice among in-service EFL teachers in Ukraine. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(2), 188-205. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062709>
- Lee, Y. J., Kim, Y. R., Lee, H. H., Kyung, S. Y., Jung, S. R., Park, K. H. y Yune, S. J. (2023). Validation of the Korean version of the reflective practice questionnaire in clinical clerkship of Korean medical students. *Korean Journal of Medical Education*, 35(2), 153-163. <https://doi.org/10.3946/kjme.2023.256>
- Lizana-Verdugo, A. y Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93-112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>



- Marqués, M., Molina F., Gómez, V. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos*, 47(2), 137-159. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v47n2/0718-0705-estped-47-02-137.pdf>
- Mohamed, M., Ab Rashid, R. y Alqaryouti, M. H. (2022). Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234>
- OECD. (2015). *Frascati manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Ooi, S. M., Fisher, P. y Coker, S. C. (2021). A systematic review of reflective practice questionnaires and scales for healthcare professionals: A narrative synthesis. *Reflective Practice*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1801406>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A. y Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polnay, A., Walker, H., y Gallacher, C. (2021). Developing a measure to assess clinicians' ability to reflect on key staff-patient dynamics in forensic settings. *The Journal of Forensic Practice*, 24(1), 34-47. <https://doi.org/10.1108/JFP-07-2021-0041>
- Priddis, L. E., y Rogers, S. L. (2018). Development of the reflective practice questionnaire: preliminary findings. *Reflective Practice*, 19(1), 89-104. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1379384>
- Rogers, S. L., Van Winkle, L., Michels, N., Lucas, C., Ziada, H., Da Silva, E. J., Jontangia, A., Gabrielsson, S., Gustafsson, S. y Priddis, L. (2024). Further development of the reflective practice questionnaire. *PeerJ*, 12, e16879. <https://doi.org/10.7717/peerj.16879>
- Sugawara, D., Nakazawa, K., Iikura, A., Miyamoto, S., Masuyama, A., Hatto, K., Matsumoto, A., Van Winkle, L. J. y Rogers, S. L. (2025). Examination of the reliability and validity of the Japanese version of the 10-item reflective practice

- questionnaire. *Reflective Practice*, 26(1), 103-114. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2421596>
- Sheikhbanooie, M. y Farahian, M. (2022). Construction and validation of barriers to Iranian ESP instructors' reflective practice scale. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1303-1318. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0057>
- Taylor, S., Ryan, M. y Elphinstone, L. (2021). Generating genuine inclusion in higher education utilising an original, transferable, and customisable model for teaching and assessing reflective learning. *Reflective Practice*, 22(4), 531-549. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1933408>
- Tsukuda, M., Fukuda, A., Shogaki, J. y Miyawaki, I. (2023). Validity and reliability of a short form of the questionnaire for the reflective practice of nursing involving invasive mechanical ventilation: A cross-sectional study. *Nursing Reports*, 13(3), 1170-1184. <https://doi.org/10.3390/nursrep13030101>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente: un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/view/39>
- Wilson, E. y Greenwood, J. (2022). Self-rated reflective capacity in post-registration specialist nursing education students. *Reflective Practice*, 23(5), 539-551. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2071245>
- Xu, L., Lin, L., Guan, A., Wang, Q., Lin, F., Lin, W. y Li, J. (2024). Factors associated with reflective practice among specialist nurses in China: A latent profile analysis. *Nursing Open*, 11(12), e70114. <https://doi.org/10.1002/nop2.70114>
- Zafeer, H. M. I., Li, Y. y Maqbool, S. (2023). An approach to progress learning outcomes: International graduate students' engagement in reflective practice and reflective journal writing during pandemic. *Sustainability*, 15(3), 1898. <https://doi.org/10.3390/su15031898>