






Práctica del sexting, riesgos y consecuencias desde la visión de los estudiantes del primer año de la Escuela de Medicina Universidad de Carabobo

Sexting practice, risks and consequences from the perspective of first-year students of the School of Medicine, University of Carabobo, 2024

Gabriela De Los Angeles, Rojas Quintero ✉; Maria Emilia, Sánchez Vergara ; Lourdes Teresa, Sanabria Galindez ; Mariajose, Roterling Mendoza ; Carlos Eduardo, Díaz Rodríguez 

Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela.

Resumen

El fenómeno de sexting implica el tránsito de lo íntimo a lo visible sin límites, generando placer, pero exponiendo la privacidad en la red, no se reduce al envío y recepción de contenido sexual, abarca el reenvío y la transmisión a terceros. Evaluar la práctica del sexting, sus riesgos y consecuencias desde la visión de los estudiantes de primer año de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carabobo en 2024. Bajo un estudio observacional-descriptivo, de campo y transversal. La muestra fue no probabilística, intencional y voluntaria, integrada por 125 estudiantes que cumplieron los criterios establecidos. La información se recolectó mediante encuesta, utilizando un instrumento mixto compuesto por ficha de registro y cuestionario de 13 preguntas cerradas tipo escala. La edad más frecuente fue 17–18 años (41,60%), predominando el sexo femenino (60%) y la procedencia de Nguanagua (25,60%). El 41,60% practicaba la religión católica y el 40,80% ninguna. WhatsApp fue la red social más usada (56%). El 60% inició entre los 14 y 17 años, principalmente por diversión (23,20%), compartiendo fotografías (39,20%) con la pareja (44,80%). El 86,40% consideró que el sexting incita al encuentro sexual presencial; 55,20% expresó preocupación por la publicación sin consentimiento; 56,80% temía rechazo de cercanos; 52,80% burla de compañeros; y 54,40% repercusiones profesionales futuras. La mayoría de los estudiantes que practican sexting eran adolescentes de 17–18 años, mujeres, católicas, procedentes de Nguanagua, que iniciaron la práctica entre los 14–17 años, principalmente por diversión con la pareja, usando WhatsApp.

Palabras clave: sexting, privacidad, adolescentes, WhatsApp, riesgos, estudiantes de Medicina.

Abstract

The phenomenon of sexting involves the transition from the intimate to the visible without limits, generating pleasure but exposing privacy online. It is not limited to sending and receiving sexual content; it also encompasses forwarding and transmitting it to third parties. This study evaluates the practice of sexting, its risks, and consequences from the perspective of first-year medical students at the University of Carabobo in 2024. It is an observational-descriptive, field-based, and cross-sectional study. The sample was non-probabilistic, purposive, and voluntary, consisting of 125 students who met the established criteria. Data was collected through a survey using a mixed instrument comprised of a registration form and a questionnaire with 13 closed-ended questions. The most frequent age was 17–18 years (41.60%), with a predominance of females (60%) and residents of Nguanagua (25.60%). 41.60% practiced the Catholic religion, and 40.80% did not practice any religion. WhatsApp was the most used social network (56%). Sixty percent began sexting between the ages of 14 and 17, primarily for fun (23.2%), sharing photos (39.2%) with their partner (44.8%). Eighty-six point four percent considered sexting to incite in-person sexual encounters; 55.2% expressed concern about publication without consent; 56.8% feared rejection from close friends and family; 52.8% feared ridicule from peers; and 54.4% feared future professional repercussions. The majority of students who engage in sexting were 17–18 year old female Catholics from Nguanagua, who began the practice between the ages of 14 and 17, mainly for fun with their partner, using WhatsApp.

Keywords: sexting, privacy, adolescents, WhatsApp, risks, medical students..

Recibido/Received	21-10-2025	Aprobado/Approved	19-12-2025	Publicado/Published	20-12-2025
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Introducción

La adolescencia es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023a) como la etapa comprendida entre los 10 a 19 años, caracterizada por poseer un gran valor adaptativo, funcional y decisivo donde existe un rápido crecimiento físico, cognoscitivo y psicosocial. Por otro lado, según Ortega (s.f.), la adolescencia constituye una etapa crucial del desarrollo de la inteligencia en la que la habilidad de los procesos cognoscitivos acelera su camino hacia niveles más elevados, basándose en los postulados de Piaget. Durante esta fase, los adolescentes establecen pautas de comportamiento relacionadas, por ejemplo, con la alimentación, actividad física, consumo de sustancias psicoactivas y actividad sexual, que pueden proteger su salud y la de otras personas. Es una etapa que brinda infinitas posibilidades para el desarrollo de fortalezas, aunque resulta desafiante tanto para los jóvenes como para sus figuras de apoyo, estando guiada principalmente por factores psicosociales como región, cultura, religión y políticas.

De igual forma, es el periodo crítico donde la persona transita de la niñez a la adultez, enfrentando retos como la consolidación de la personalidad, identidad, orientación sexual y pensamiento abstracto. Sin embargo, sin una adecuada educación, pueden incrementarse comportamientos en detrimento de la salud pública, tales como el suicidio, enfermedades de transmisión sexual y violencia (Tan et al., 2023). Esta fase de transición se encuentra vinculada a problemas emocionales como el aislamiento, agresividad y ansiedad. Asimismo, la interacción entre factores endógenos y cambios hormonales prepara al adolescente para iniciar una vida sexual, aun cuando no posea madurez psicológica (Rogol et al., 2000). En este periodo se adquieren los caracteres sexuales secundarios y se despierta el comportamiento sexual (Rogol et al., 2000).

Según lo desarrollado por Foucault en su teoría, la sexualidad puede concebirse como una genealogía de las experiencias éticas del sexo. Esta etapa se caracteriza por miedos sobre la identidad, lo que a veces deriva en decisiones erradas influenciadas por el entorno (Barriuso-Ortega et al., 2024). En otros términos, la actividad sexual temprana, si no es acompañada por una educación sólida, se convierte en un problema de salud pública por consecuencias como el embarazo adolescente y el VIH (Mendoza Tascón et al., 2016). Existen determinantes asociados al inicio temprano de la actividad sexual, como el consumo de sustancias en varones y la escasa comunicación o educación sexual en el hogar (Mendoza Tascón et al., 2016).

Por otra parte, el avance tecnológico ha interferido con actividades de ocio y sociabilidad, generando inquietud por la falta de privacidad y el uso indebido de datos (Palacios, 2019). La población adolescente actual está sumergida en un contexto digital donde las redes sociales son su principal fuente de interacción, situación potenciada por la virtualización educativa y la falta de acompañamiento familiar (Barriuso-Ortega et al., 2022; Vallejos-Gonzales, 2022). El uso de aplicaciones de citas se ha vuelto popular como una alternativa rápida para buscar pareja o experimentación sexual (Vallejos-Gonzales, 2022).

Como consecuencia de estas conexiones, surge el sexting, definido como el envío o recepción de contenido íntimo o sexual explícito a través de dispositivos electrónicos (Vallejos-Gonzales, 2022). Esta práctica suele iniciar en la adolescencia y está mediada por las motivaciones y vínculos afectivos (Gassó et al., 2019; Vallejos-Gonzales, 2022). El mayor riesgo radica en el reenvío de contenido a terceros, lo que afecta la autoestima y salud mental de la víctima (Babilonová et al., 2024; Tzani et al., 2024). El temor a la viralización puede causar ansiedad, depresión e incluso ideación suicida (Babilonová et al., 2024).

Dicho estado emocional puede manifestarse físicamente mediante tensión arterial elevada, insomnio o alteraciones respiratorias (Villanueva Kuong & Ugarde Concha, 2017). Además, la baja autoestima dificulta la toma de decisiones y el planteamiento de metas (Salinas Arroba et al., 2025). La depresión, caracterizada por tristeza persistente y falta de interés, también altera el sueño y la concentración (OMS, 2023b). Esta puede coexistir con trastornos de ansiedad y alimentación (Oficina de Salud Mental del Estado de New York, 2023). En los adolescentes, existe un dimorfismo sexual en los

síntomas: las mujeres suelen presentar mayor somatización, mientras que los hombres muestran agresividad y consumo de sustancias (Morales-Rodríguez & Bedolla-Maldonado, 2022). Asimismo, el trastorno depresivo se ha vinculado con condiciones neuroinflamatorias debido a respuestas de citoquinas proinflamatorias (Veytia, 2018).

En cuanto a antecedentes, Resett (2019) analizó el sexting en Argentina, buscando predecir esta práctica a partir de rasgos de la personalidad oscura y problemas emocionales. Por su parte, León Navarrete et al. (2025) examinaron la relación entre sexualidad y tecnología, encontrando consecuencias negativas como ansiedad y menor satisfacción sexual. En una línea similar, Almirall-Claver et al. (2018) utilizaron estrategias educativas para prevenir riesgos asociados al envío de contenido sexual en adolescentes. Finalmente, Shenoy (2018) destaca que los tabúes en la educación sexual limitan el acceso a información responsable, aumentando el riesgo de enfermedades y embarazos no deseados.

Materiales y métodos

Diseño y enfoque de investigación

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un nivel de estudio observacional-descriptivo. En cuanto al diseño, se empleó un modelo de campo y de corte transversal, lo que permitió recolectar la información en un momento único en el tiempo.

Población y muestra

La población estuvo constituida por los estudiantes cursantes del primer año de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carabobo, sede Carabobo, durante el año 2024, con un total aproximado de 800 estudiantes. Se seleccionó una muestra no probabilística de tipo deliberada (intencional) y de voluntarios.

La muestra final quedó conformada por 125 estudiantes que cumplieron con los siguientes criterios de inclusión: (a) rango de edad entre 15 y 22 años, (b) pertenencia a ambos sexos, (c) haber manifestado de forma anónima la práctica de *sexting* y (d) haber firmado el consentimiento informado.

Instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta, ejecutada mediante la herramienta Google Forms. El instrumento fue de tipo mixto, estructurado en dos secciones principales:

- **Ficha de registro:** Diseñada por los investigadores para recolectar datos sociodemográficos (edad, sexo, procedencia y religión) y el uso de redes sociales.
- **Cuestionario de percepción:** Compuesto por 13 ítems con escala de respuesta tipo Likert de tres opciones: de acuerdo (DA), indeciso (IN) y en desacuerdo (ED). Este segmento evaluó la percepción de riesgo (7 ítems) y la visión de las consecuencias de la práctica (6 ítems).

Validez y confiabilidad

El instrumento fue sometido a un proceso de validación mediante juicio de expertos. Este procedimiento asegura que el instrumento mida efectivamente la variable de interés de acuerdo con criterios técnicos y teóricos (Autor, Año; ref 28). Para ello, se utilizó un formato de validación donde los expertos cotejaron los ítems con el cuadro de operacionalización de variables.

Procedimiento y análisis de datos

Una vez obtenida la permisología de la Dirección de la Escuela de Medicina, se procedió a la recolección de los datos. La información obtenida fue sistematizada en una tabla maestra en Microsoft Excel. Posteriormente, los datos fueron procesados mediante el software estadístico SPSS versión 18. El análisis se realizó a través de estadística descriptiva univariada, presentando los resultados en tablas de distribución de frecuencias absolutas y relativas para cada dimensión propuesta en los objetivos.

Resultados

Se incluyeron 125 estudiantes del primer año de la Escuela de medicina de la Universidad de Carabobo que practicaban el sexting, registrándose una edad promedio de 18,92 años \pm 2,16, con una mediana de 19 años, una edad mínima de 16 años, una edad máxima de 22 años y un coeficiente de variación de 27% (serie homogénea entre sus datos), de los cuales fueron más frecuentes a nivel muestral aquellos con 17 y 18 años (41,60%= 52 casos), seguidos por aquellos con 19 y 20 años (32,80%= 41 casos) (Tabla 1).

Tabla 1. Sociodemografía de los estudiantes del primer año de la Escuela de medicina de la Universidad de Carabobo, 2024

		f	%
Edad (años)	5 – 161	11	8,80
	17 – 18	52	41,60
	19 – 20	41	32,80
	21 – 22	21	16,80
Sexo	Femenino	75	60,00
	Masculino	50	40,00
Procedencia	Naguanagua	32	25,60
	Valencia	26	20,80
	San Diego	23	18,40
	Los Guayos	13	10,40
	Guacara	8	6,40
	Puerto Cabello	8	6,40
	Miranda	4	3,20
	Montalbán	4	3,20
	Bejuma	2	1,60
	San Joaquín	2	1,60
	Libertador	1	0,80
Religión	Otro	2	1,60
	Católica	52	41,60
	Ninguna	51	40,80
	Evangélica	14	11,20
	Testigos de Jehová	5	4,00
Redes sociales más utilizadas	Otra	3	2,40
	Whatsapp	70	56,00
	Instagram	13	10,40
	Telegram	5	4,00
	Facebook	3	2,40
	Todas Las	29	23,20
	Anteriores		
	Otra	5	4,00

El sexo femenino predominó con un 60% (75 casos) por encima del masculino (50 casos). El municipio de procedencia más reportado fue Naguanagua (25,60%= 32 casos), seguido del municipio Valencia (20,80%= 26 casos). Un 41,60% de los encuestados practicaba la religión católica (52 casos), seguidos por aquellos que no practican ninguna religión (40,80%= 51 casos). De las redes sociales más utilizadas, un 56% (70 casos) utiliza Whatsapp, seguido de los que utilizan todas las RRSS mencionadas (23,20%= 29 casos)

En la Tabla 2, se observa que un 60% de los estudiantes (75 casos) afirmó que inició la práctica del sexting entre los 14 y 17 años. Un 58,40% contestó que lo hace con una frecuencia de 1 a 2 días por semana (73 casos). Y de la primera vez, la razón más referida fue diversión (23,20%= 29 casos), curiosidad (22,40%= 28 casos) y excitación (17,60%= 22 casos).

En cuanto al tipo de contenido compartido, se tiene que las fotografías ocupan el primer lugar

con un 39,20% (49 casos), seguidas del texto con narrativa sexualizada (20,28%= 26 casos) y en tercer lugar los videos (16%= 20 casos). El vínculo mayormente referido fue la pareja (44,80%= 56 casos), seguido de los amigos (24%= 30 casos).

Tabla 2. Prácticas más comunes de sexting en estudiantes del primer año de la Escuela de medicina de la Universidad de Carabobo, 2024

		f	%
Edad de inicio de la práctica (sexting)	10 – 13	39	31,20
	14 – 17	75	60,00
	18 – 22	11	8,80
Frecuencia por semana	1 – 2 días	73	58,40
	3 – 4 días	42	33,60
	5 – 7 días	10	8,00
Razón de la primera vez	Diversión	29	23,20
	Curiosidad	28	22,40
	Excitación	22	17,60
	Placer	20	16,00
Tipo de contenido	Experimentación	14	11,20
	Erotismo	12	9,60
	Fotografías	49	39,20
	Texto con narrativa Sexualizada	26	20,28
	Videos	20	16,00
	Imágenes Explícitas	17	13,60
Vínculo	Imágenes Insinuantes	13	10,40
	Pareja	56	44,80
	Amigo/a	30	24,00
	Cercano Conocido	22	17,60
	Cercano Desconocido	10	8,00
	Desconocido	7	5,60

Un 86,40% de los estudiantes encuestados (108 casos) estuvo de acuerdo que el sexting es una incitación al encuentro sexual en persona. Un 42,40% (53 casos) estuvo en desacuerdo que el sexting puede desencadenar prácticas sexuales forzadas o no convencionales. Un 44% también estuvo en desacuerdo que el sexting puede llevar a embarazos no deseados (55 casos), mientras que un 45,60% de los encuestados (57 casos) estuvo en desacuerdo que el sexting puede acarrear contraer alguna ITS / VIH. Y, un 55,20 de los estudiantes encuestados, estuvo de acuerdo que le preocupa que algún contenido compartido sea publicado en sitios web sin su consentimiento (69 casos); un 45,60% (57 casos) refirió tener conciencia que el contenido sexual pueda ser mercantilizado sin su aprobación y un 40,80% (51 casos) se mostró indeciso que pueda ser extorsionado por algún contenido compartido o publicado (Tabla 3).

Tabla 3. Percepción de riesgo ante la práctica de sexting realizada. Estudiantes del primer año de la Escuela de medicina de la Universidad de Carabobo, año 2024

Percepción de riesgo ante la práctica de sexting	DA		IN		ED	
	F	%	F	%	F	%
1. El sexting es una incitación al encuentro sexual en persona	108	86,40	12	9,60	5	4,00
2. El sexting convencionales puede desencadenar prácticas sexuales forzadas o no	34	27,20	38	30,40	53	42,40
3. El sexting puede llevar a embarazos no deseados	29	23,20	41	32,80	55	44,00
4. El sexting puede acarrear contraer alguna ITS / VIH	26	20,80	42	33,60	57	45,60
5. Le preocupa que algún contenido compartido sea publicado en sitios web sin su consentimiento	69	55,20	41	32,80	15	12,00
6. Tiene conciencia que el contenido sexual pueda ser mercantilización sin su aprobación	57	45,60	44	35,20	24	19,20
7. Cree que pudiera ser extorsionado por algún contenido compartido o publicado	44	35,20	51	40,80	30	24,00

Un 56,80% de los encuestados (71 casos), refirió estar de acuerdo que teme por el rechazo por

parte de cercanos; un 52,80% (66 casos) estuvo de acuerdo que le preocupa ser motivo de burla por parte de otros compañeros; un 48,80% (61 casos) estuvieron de acuerdo que el contenido sexual compartido le expone al acoso por parte de extraños; un 51,20% de los encuestados (64 casos) está de acuerdo que el contenido compartido le puede acarrear implicaciones familiares y de cercanos. Un 48% (60 casos), estuvo de acuerdo en que el contenido compartido podría afectar en su persona por ser una trasgresión de la intimidad y un 54,40% (68 casos) estuvo de acuerdo en que el contenido sexual compartido podría generar repercusiones en su futura vida profesional (Tabla 4).

Tabla 4. Visión de las consecuencias de ña prácticas del sexting en estudiantes del primer año de la Escuela de medicina de la Universidad de Carabobo, 2024

Visión de las consecuencias de la práctica de sexting	DA		IN		ED	
	F	%	F	%	F	%
8. Teme por el rechazo por parte de cercanos	71	56,80	23	18,40	31	24,80
9. Le preocupa ser motivo de burla por parte de otros	66	52,80	26	20,80	33	26,40
10. Le expone al acoso por parte de extraños	61	48,80	29	23,20	35	28,00
11. Acarrearía implicaciones familiares y de cercanos	64	51,20	49	39,20	12	9,60
12. Le afectaría en su persona por ser una trasgresión	60	48,00	41	32,80	24	19,20
13. Tendría repercusiones en tu futura vida profesional	68	48,00	41	32,80	24	19,20

Discusión

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

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

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

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

reconstrucción detallada del hecho (a posteriori), la reflexión individual (auto-regulada), la reflexión grupal o compartida, y la planificación de la nueva intervención (Gudeta, 2022; Huynh, 2022; Madueño et al., 2025).

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

La adopción de la PR se correlaciona directamente con el fortalecimiento del desempeño docente (Cabanillas & Pereda, 2021; Nava & Reynoso, 2015). Al facilitar la integración del conocimiento teórico con la realidad práctica, la reflexión sistemática permite a los educadores aplicar teorías educativas en situaciones concretas del aula de manera efectiva (Cabanillas & Pereda, 2021; Lubbe & Botha, 2020). Este ciclo de mejora continua es esencial para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, actuando como un catalizador de la calidad educativa sistémica (Cabanillas & Pereda, 2021; De Oliveira et al., 2021). La PR permite a los docentes responder de manera adecuada a los desafíos educativos y a las necesidades de los estudiantes (Lubbe & Botha, 2020).

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

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

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

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

El estudio de la PR presenta un desafío metodológico notable, marcado por el predominio del enfoque cualitativo (Nocceti et al., 2020). La mayoría de los estudios se concentran en el estudio de casos y utilizan

técnicas conversacionales y escriturales (Gaitán et al., 2022; Nocceti et al., 2020). Si bien este enfoque ofrece una profunda riqueza analítica contextualizada, la escasez de diseños cuasi-experimentales (solo 4,76% según Nocceti et al., 2020) limita la posibilidad de establecer correlaciones causales robustas y de generalizar los hallazgos a gran escala. Para que los sistemas educativos inviertan masivamente en la institucionalización de la PR, se requiere una base empírica cuantitativa más sólida que demuestre el impacto causal de la reflexión en la mejora sistemática del desempeño a gran escala (Nocceti et al., 2020).

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

Consideraciones finales

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

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

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

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

Agradecimientos

A nuestra casa de estudio.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

- Bolívar, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente: Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(1), 104–132.
- Cabanillas, A., & Pereda, H. (2021). La práctica reflexiva como fortalecimiento del desempeño docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12770–12785. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1281
- De Oliveira, C., Nevez, D., & Reis da Silva, L. (2021). A formação continuada e suas implicações na prática pedagógica de professores: Uma reflexão possível. *Research, Society and Development*, 10(3), e24210313224. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13224>
- Gaitán, G., Villamizar, D., & García, J. (2022). La práctica reflexiva en la práctica pedagógica de dos licenciaturas en educación física: Narrativas de docentes en formación. *Formación Universitaria*, 15(3), 119–132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300119>
- Gil-Vera, V. D., & Quintero-López, C. (2023). Análisis de variables asociadas al rendimiento académico en cursos universitarios virtuales. *Formación Universitaria*, 16(4), 33–42. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062023000400033>
- Gudeta, D. (2022). Professional development through reflective practice: The case of Addis Ababa secondary school EFL in-service teachers. *Cogent Education*, 9(1), 2030076. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2030076>
- Huynh, H. (2022). Promoting professional development in language teaching through reflective practice. *Vietnam Journal of Education*, 6(1), 62–68. <https://doi.org/10.52296/vje.2022.126>
- Lalangui, M., Ramón, M., & Espinoza, E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30–35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/469>
- Lizana, A., & Burgos, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/515491>
- Lubbe, W., & Botha, C. (2020). The dimensions of reflective practice: A teacher educator's and nurse educator's perspective. *Reflective Practice*, 21(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1738369>
- Madueño, M. L., Márquez, L., Manig, A., & Soto, L. G. (2025). Las prácticas profesionales en la formación de la identidad docente: Perspectivas de estudiantes y profesores de ciencias de la educación en el norte de México. *Formación Universitaria*, 18(5), 1–14. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000500001>
- Marqués, M., Molina, F., Gómez, V., & Angulo, M. (2021). Contarte: Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 137–159. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200137>
- Martínez, M. V., & Collado, P. G. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 152–173. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11715>
- Mulryan, C. (2021). Supporting reflection and reflective practice in an initial teacher education programme: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1793946>
- Nava, G., & Reynoso, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137–157. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17862>
- Noceti, A., Saenz, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 11. <https://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>

Rojas Quintero, G. D. L. A., Sánchez Vergara, M. E., Sanabria Galindez, L. T., Roterio Mendoza, M., & Díaz Rodríguez, C. E. (2025). Práctica del sexting, riesgos y consecuencias desde la visión de los estudiantes del primer año de la Escuela de Medicina Universidad de Carabobo. *e-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 3, e-RMS06122025. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.317>

Peña, R., Pérez, M., & Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: Un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2825>

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

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

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