

## **La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente.**

### **The key reflexive competence of teacher professionalization.**

M<sup>a</sup> Victoria Gómez Serés<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Colegio de Pedagogos de Catalunya (COPEC), email: [viquigomezseres@gmail.com](mailto:viquigomezseres@gmail.com)

**Reseña:** El artículo que a continuación se presenta, forma parte de la tesis doctoral<sup>1</sup> donde se presenta una actual investigación sobre la llamada *Competencia Reflexiva* en el marco del desarrollo profesional de los docentes. Se profundiza en el concepto de competencia profesional y se realiza un exhaustivo estudio de las competencias de la profesión docente que han fijado diferentes países<sup>2</sup> hasta llegar a la relevante aportación sobre la *competencia reflexiva*. Desde el análisis de la praxis docente la investigación consigue determinar el concepto de competencia reflexiva de la que señala su estructura y revela su dinámica. Mediante la implementación y evaluación de un programa formativo basado en el desarrollo de la reflexividad, la investigación demuestra que en la formación docente el desarrollo de la competencia reflexiva emerge como la de mayor potencial profesionalizador. Al mismo tiempo el estudio justifica que la competencia reflexiva presenta un carácter instrumental, funcional y transversal en el ejercicio de la profesión, la cual se activa en movilizar todas las competencias docentes.

En la actualidad la discusión acerca del desarrollo profesional del docente constituye uno de los puntos neurálgicos en lo que se refiere al cambio educativo, en un contexto donde el proceso de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad reclaman un replanteamiento de las funciones y roles del profesor para conseguir las finalidades de la educación en el siglo XXI. Es este escenario cambiante el que propicia y justifica un nuevo discurso que enfatiza la mejora de las competencias profesionales y docentes.

**Palabras clave:** Competencia, competencia reflexiva, profesionalización docente, desarrollo de la reflexividad.

**Abstract:** The article entitled, *Reflexive Competence – the Key to Educators’ Professional Development*, is part of the doctoral thesis<sup>3</sup> on Reflexive Competence or “*the ability to integrate or connect our performance with an understanding of the performance of others, so that we can learn from our actions and are able to adapt to changes and unforeseen circumstances*” is presented in the framework of professional development of educators. The concept of professional competency is deepened in an elaborate study of the competencies of the teaching profession established by different countries<sup>4</sup> carried out until the relevant contribution on reflexive competence is reached by various participants of the study. From the analysis of the teaching practice, this study

---

<sup>1</sup> Tesis doctoral: Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Se puede consultar en [www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)

<sup>2</sup> Unión Europea, Canadá, Universidad de Utrecht, España, Panamá

<sup>3</sup> Tesis doctoral: Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Se puede consultar en [www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net).

<sup>4</sup> Unión Europea, Canadá, Universidad de Utrecht, España, Panamá

manages to determine the concept of reflexive competence of which indicates its structure and reveals its dynamics. Through the implementation and evaluation of a training program based on the development of reflexivity, this research shows that in the professional development of educators, reflexive competence emerges as the one with the greatest professional potentials. This study also justifies that reflexive competence presents an instrumental, functional and transversal character in the exercise of the profession, which is active in mobilizing all the teaching competences.

Today, the discussion on the Competence of teachers is one of the key points in terms of educational change, in a context where the process of decentralization of pedagogical management and the transformations of society call for a rethinking of the functions and roles of educators to achieve the goals of education in the 21st century.

**Keywords:** Competence, Reflexive Competence, professional development, development of reflexivity.

**Recepción:** 8 de mayo de 2017

**Aceptación:** 20 de julio de 2018

**Forma de citar:** Gómez, M. (2018), “La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente”. *Voces de la educación*, 3 (5) pp.91-103.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

## La Competencia Reflexiva clave de la profesionalización docente

### ¿Qué se entiende por Competencia?

Al realizar la aproximación al concepto de competencia se pone de manifiesto que se trata de un término que no tiene un significado unívoco y que incluso en algunos puntos presenta todavía matices contradictorios y confusos, en palabras de Le Boterf (1996) “la necesidad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo”.

Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo “*un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas e integradas*”, en el sentido que la persona ha de *saber hacer* y *saber actuar* para el ejercicio profesional. Dominar los saberes le hacen *capaz* de actuar con eficacia en situaciones profesionales, pero una cosa es ser *capaz* y otra bien diferente es ser *competente*, aunque para ser competente primero hay que ser capaz. Así pues las competencias implican las capacidades sin las cuales es imposible llegar a ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización de los recursos, por este motivo en la adquisición de las competencias no es suficiente la formación sino que se necesita la experiencia, por una característica de estas y es que “*las competencias no son definibles sino en la acción*”. Es por este motivo que la competencia tiene un carácter dinámico, indisoluble de la noción de desarrollo personal.

El contexto, es también un aspecto clave para entender la competencia. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no se puede entender al margen de un contexto particular en el cual se moviliza. Este contexto es entendido como el momento histórico y al mismo tiempo social determinado por unas personas que influyen en el desarrollo profesional como elemento clave.

### ¿Qué define las competencias profesionales?

De manera somera podemos enumerar las principales características que definen las competencias profesionales:

- Facilitan la interrelación e integración entre el sistema formativo y el mundo laboral.
- Las competencias son comportamientos complejos si acepta que tienen un carácter combinado e integrado en los cuales intervienen conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden transferir a diversas situaciones profesionales.
- El contexto desde el cual se definen las competencias determina que sean más o menos genéricas.
- Las competencias se deben traducir en comportamientos observables en el ejercicio de la profesión. En el momento en que se quieren evaluar es necesario partir de estos comportamientos observables.
- Las competencias son inseparables del contexto de aplicación porque es en la actuación profesional donde se ponen en relación con los atributos personales y el lugar de trabajo.
- Las competencias tienen un carácter dinámico en dos sentidos: por un lado tienen una dimensión temporal y de caducidad ya que es necesario validarlas en el

contexto laboral; por otro lado el hecho de poner énfasis en el desarrollo competencial hace pensar en una reconstrucción y mejora constantes.

- El aprendizaje reflexivo vinculado a la experiencia profesional se convierte en una pieza clave en la adquisición y el desarrollo de las competencias que conducen a la profesionalización.

### **Profesionalización del docente**

Los elementos que constituyen una profesión han sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el carácter profesional de una ocupación, es decir la manera de delimitar las competencias necesarias para su ejercicio, teniendo una incidencia notable en las representaciones que se han forjado en torno a la demanda de la profesionalización docente.

Las diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones han vinculado el desarrollo de este tipo de ocupación a los procesos de industrialización desencadenados a partir de la revolución industrial, la conformación de campos de conocimiento cada vez más especializados, producidos por el desarrollo de la ciencia racional del siglo XVIII, y la consiguiente diversificación y división del trabajo que ha acompañado la complejidad de los sistemas productivos en las sociedades modernas.

El término *profesionalización* aplicado al docente es ambiguo. La distinción entre profesión y oficio es evidente en los países de tradición anglosajona mientras que se desdibuja en los contextos más francófonos y europeos. El oficio se entiende como la práctica de un trabajo más de tipo mecánico, la profesión sobrepasa este sentido y resalta la cualificación de quien la ejerce y la capacidad de aplicación de sus conocimientos. El oficio de docente desde el punto de vista tradicional enfatiza el conocimiento de unos saberes concretos que son necesarios transmitir de tal manera que convierte al docente en transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Solo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, según Perrenaud (2004) dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la autonomía y la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos. El perfil profesional del docente se puede actualizar desde diferentes perspectivas o paradigmas. Sin embargo, nosotros nos situamos en el paradigma crítico-reflexivo. Este supone un profundo cambio epistemológico y metodológico. En los modelos propios de este paradigma algunos autores inciden sobre la reflexión como por ejemplo Schön (1988), otros destacan el concepto de la investigación como Stenhouse (1987), mientras otros priorizan la dimensión crítica como Gimeno Sacristán (1987).

Estos modelos son de corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y abiertos porque tienen a la persona como centro de la actividad. El docente se encuentra inmerso en un contexto que debe analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención.

En este paradigma reflexivo el docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que lo capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara inclinación creativa, dinámica y cambiante que le exige compromiso e innovación.

La reflexión sobre el acto de enseñar y las propias prácticas docentes, incorporan el componente ético. Reflexionar sobre el arte de enseñar para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación. La formación del docente, en este paradigma, se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal más profundo y rico.

En este marco desaparece la separación entre teoría y práctica, se produce un flujo bidireccional entre ambas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico se fecundan mutuamente.

En estas coordenadas el docente opta por diseños y modelos abiertos y concede importancia a las diferencias individuales de los alumnos. El docente se esfuerza para contextualizar al máximo los programas adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas, del entorno donde desarrolla su labor docente. Su didáctica se centra en el proceso y no en los resultados y su evaluación se basa en la observación del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de valorar el nivel de comprensión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas.

Este prototipo de docente organiza el análisis de la realidad y del conocimiento alrededor de la investigación-acción, es decir la interacción con la realidad a partir de la reflexión y la acción. La acción se sustenta en una reflexión encaminada a entender el contexto de la práctica. Se trata de un profesional que sigue básicamente el modelo llamado “espiral autoreflexivo”. Este modelo, del docente reflexivo, constituye un exponente del planteamiento profesionalizador basado en la noción de *reflective action* de Dewey (1947, 1993) quien señala la necesidad de que en los primeros momentos de formación es necesario acercar el estudiante al oficio, de manera directa, aunque no domine la teoría. Este modelo está elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2001). Este profesional planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que retornan directamente sobre la planificación inicial de manera que reorienta el proceso.

Si el concepto de competencia va unido al mundo profesional y el oficio de enseñar se considera una profesión porque es una actividad laboral permanente, pública que emite juicios y toma decisiones, y que está marcada por unas circunstancias sociales, públicas y económicas, es necesario conocer cuáles son las competencias necesarias a tener en cuenta en el desarrollo docente. Perrenaud hace una primera propuesta de competencias para el desarrollo docente en relación a otras competencias más específicas que será necesario desarrollar a lo largo de la formación continua. Al mismo tiempo en las últimas décadas se han elaborado diferentes estudios y propuestas sobre las competencias docentes en diferentes países. A continuación se presenta de manera gráfica la correlación entre las competencias dictadas por la Unión Europea, junto con aportaciones que sobre el desarrollo de las mismas hacen destacados autores como Perrenaud (1999) y Zabalza (2003).

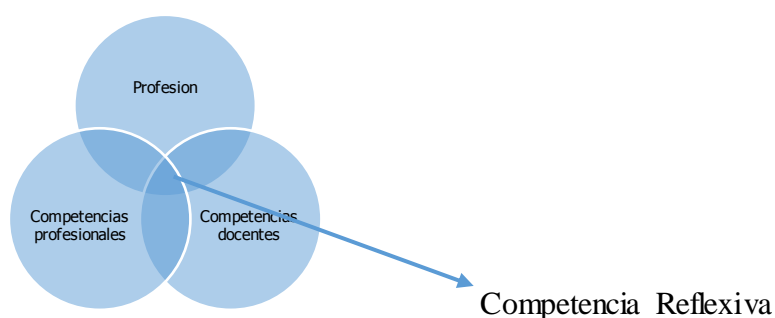
Unión Europea (1999)	Perrenoud (1999)	Miguel Zabalza (2003)
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el procesos de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales

Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas metodologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Organizar actividades y compartirlas
Capacidad para crear un clima de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse con los alumnos y su entorno
Capacidad de hacer uso del aprendizaje electrónico	Informar e implicar a los padres	Autorizar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Afrontar los deberes y dilema propios de su profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo	Gestionar la propia formación	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas y responder a la necesidades de los educandos		
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje		
Capacidad para ajustar el plan de estudios a contextos educativos específicos		

### ¿Una nueva competencia?

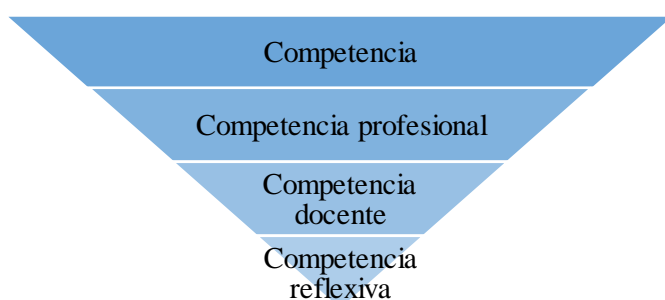
Si analizamos cualquiera de las competencias expuestas vemos que el docente, tanto a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la aplicación de nuevas metodologías que hagan más partícipe al discente en su proceso de aprendizaje, así como en la gestión de la propia formación y con el fin de que el aprendizaje sea significativo para él y lo pueda aplicar en los diferentes contextos o escenarios profesionales en los que se debe implicar necesita de una nueva competencia, una competencia transversal llamada *competencia reflexiva*. Esta competencia interactúa con

las competencias profesionales, docente y la propia profesión como se puede observar en la figura siguiente:



### **Interacción de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez, 2011)**

Retomando los elementos que configuran la competencia como son: conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) que tienen como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiestan mediante acciones o conductas observables en un contexto de trabajo deducimos la *competencia reflexiva*.



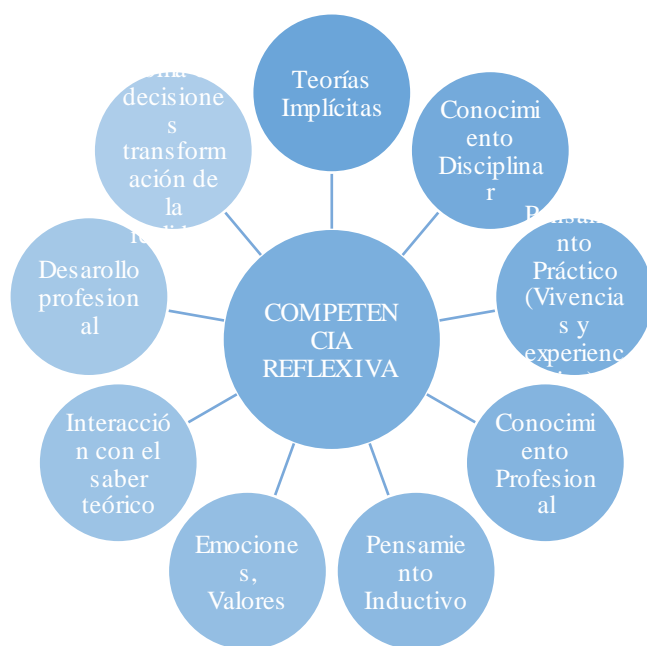
### **Pirámide para la postulación de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez, 2011)**

El término *competencia reflexiva*, es relativamente reciente, aunque la podemos encontrar al lado de otros conceptos tales como práctica reflexiva y profesionalización docente.

El debate sobre la *competencia reflexiva* del profesional docente se ha realizado desde diferentes perspectivas dentro de los círculos académicos. Para algunos es una reflexión sobre el proceso educativo, para otros es una reflexión sobre el contenido, i otros se centran en el producto de la reflexión.

Como se ha venido explicando, el concepto de *competencia reflexiva*, parte del profesional reflexivo de D. Schön (1987) el cual entiende que la formación eficiente del docente no puede basarse en una formación científico-técnica sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje para poder unir la teoría a la práctica de forma significativa, así la clave para conseguir este vínculo es el pensamiento crítico. Oberg (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales cuanto más

conscientes sean de su práctica y más reflexionen sobre sus actuaciones. Por lo tanto el pensamiento reflexivo va ligado a conseguir la unión, es decir la relación teoría y práctica en la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Los elementos que configuran la *competencia reflexiva* se pueden resumir como el conjunto de elementos combinados, como cualquier competencia, que se integran según una serie de atributos personales tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiestan mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo como se visualiza en la figura siguiente:



**Visualización de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez, 2011)**

A pesar de las discusiones que se mantienen en algunos círculos sobre si es o no una competencia, nosotros pensamos que el uso del término competencia es una necesidad puesto que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de forma interrelacionada. La llamamos reflexiva por estar basada en la reflexión, en concreto en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva, así pues la *competencia reflexiva* implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir la manera de ser, su motivación y sus intereses. Sin embargo cabría preguntarse ¿cuándo se activa la *competencia reflexiva*<sup>5</sup>? La respuesta es compleja aunque podríamos afirmar que la CR se activa de forma cuasi permanente en la actuación docente i se sostiene en las tres grandes fases del trabajo docente: la planificación, la praxis o acción y la reflexión como se muestra en la figura siguiente:

**FASES BÁSICAS DEL TRABAJO DEL DOCENTE**

<sup>5</sup> A partir de este momento la denominaremos CR  
 Voces de la educación  
 ISSN 2448-6248 (electrónico)



CRONOS	CONTENIDO DE LA FASE	DENOMINACIÓN
Antes de la acción	Fase I: preparación de la acción	Planificación educativa
Durante la acción	Fase II: realización de la acción educativa	Praxis educativa
Después de la acción	Fase III: valoración <i>a posteriori</i> de la acción educativa	Reflexión sobre la acción o práctica Reflexiva

### Fases básicas del trabajo docente

#### Fase I. Planificación

En la primera fase la competencia reflexiva del maestro se ve interpelada intensamente ya que el maestro/a ha de llegar a materializar su programación de aula y para ello debe articular muchas variables: localización y tipología de la escuela, entorno y contexto socio-cultural, etapa, ciclo, curso, contenidos curriculares y secuenciación de dicho centro, formación competencial del alumnado, planteamiento interdisciplinar de las áreas, proyecto educativo del centro (e ideario del centro si lo hubiera), selección y organización de los elementos de la enseñanza-aprendizaje, materiales y recursos didácticos del aula, características del grupo de alumnos/as, disponibilidad de tiempos, coordinación con otros docentes, y muchas más variables a considerar.

El maestro mediante su competencia reflexiva, combinará tantas variables como pueda prever, las reflexionará, seleccionará y tomará numerosas decisiones hasta llegar con acierto a la finalidad: planificar su tarea de enseñanza-aprendizaje materializada en una programación anual que esté bien contextualizada, acertada didácticamente, adecuada al grupo-clase concreto y que sea realista y operativa en su escenario profesional real.

#### Fase II Praxis o acción educativa

En esta segunda fase es cuando el maestro/a lleva a la práctica su acción planificada anteriormente. Durante la praxis educativa la competencia reflexiva será interpelada de un modo distinto que en la fase anterior ya que ahora el maestro/a se encuentra en plena acción y deberá ir afrontando situaciones concretas posiblemente imprevistas y deberá decidir en plena acción, sin tener posibilidad de una reflexión sosegada, distante de la realidad. En esta fase la competencia reflexiva se activa en unas coordenadas distintas, el maestro ha de actuar en un aula que ahora se presenta como un ecosistema dinámico y cambiante.

Las interacciones que se producen durante la praxis o acción no han sido objeto de planificación ya que escapan a la previsibilidad, y sin embargo son naturales y han de ser gestionadas por el profesional a pesar de la inmediatez e incertidumbre con que se presentan en el aula. Precisamente en esta fase es cuando la Competencia reflexiva ha de ejercitarse con mayor plenitud y ponerse a prueba. En estas circunstancias el maestro activa su competencia reflexiva afrontando cada situación concreta y resolviéndola mediante la llamada reflexión en la acción (Schön 1987).

El maestro/a trabaja y actúa en el aula, ahora bajo unas coordenadas reales de presión ambiental escolar causadas por una gran variedad de elementos humanos, didácticos, etc. Aun existiendo estructuras formales que contribuyen a sistematizar el proceso para

decidir, conviene tener presente que en los ámbitos educativos hay que contar con un *plus* de actividades de los diferentes agentes implicados que no pueden ser explícitamente definidas y que sin embargo, son relevantes para el logro de resultados. Este tipo de actividades son formas de comportamiento no formalizadas, es decir, no abarcables desde la estructura formal, que rigen y determinan las decisiones de los individuos y que en consecuencia no pueden ser objeto de previsión ni de control.

Esto provoca que el maestro, que ha planificado sus tareas, ante las inevitables contingencias imprevistas en el aula escolar, sea presionado por la situación a buscar una respuesta no preestablecida. Los comportamientos implícitos de los alumnos, las circunstancias que se imponen, junto a las interacciones que se producen, generan situaciones de incertidumbre especialmente para el docente. Éste no sólo tendrá que decidir entre alternativas posibles sino que, en ocasiones, el problema que ha de resolver en el aula cambia y es distinto del previsto, puesto que cambia su naturaleza y sus variables integrantes. En algunas profesiones, pero especialmente en la docente, la competencia reflexiva propicia y guía esa constante toma de decisiones.

El maestro actúa ahora en expresión de Schön como *profesional reflexivo*, que reflexiona en plena acción y sin detenerla piensa, reflexiona y decide aunque todo ello se produzca de forma interna, rápida y casi inconsciente. Habitualmente esas decisiones son las que conducen a la llamada *intervención pedagógica*, expresión general que resume todas aquellas medidas, decisiones y microdecisiones que adopta el docente en relación a la educación en el aula.

El maestro/a no se limita a “enseñar” sino que ha de actuar con el alumnado como verdadero profesional: debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, valorar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad y una institución social (la escuela). Su tarea requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean individual o grupalmente. Y resolver positivamente problemas significa que el docente identifica los problemas adecuadamente, los estructura de forma correcta, toma decisiones acertadas, y posteriormente –aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo- interviene pedagógicamente de forma eficaz y logra los resultados previstos.

En esas situaciones cargadas de incertidumbre las decisiones del maestro pueden parecer en apariencia espontáneas aunque no es así en realidad. La incertidumbre lleva al docente, que ha desarrollado la competencia profesional reflexiva, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver. Aunque la percepción externa y aparente sea de cierta espontaneidad en la respuesta a los problemas hay que resaltar que el maestro reestructura y decide de nuevo siguiendo un proceso dinámico, rápido y holístico, que tiende a poner en el centro la dimensión personal de las situaciones, priorizando racionalmente sus valores.

### Fase III. La práctica reflexiva

El maestro una vez alejado de la acción, si es un buen profesional, volverá a necesitar de la competencia reflexiva en una tercera y última fase cuya finalidad es la mejora de su

práctica docente y el aprendizaje a partir de la experiencia del aula. Se trata de someter la práctica vivida en el aula a una reflexión básicamente indagadora sobre la propia acción. Podemos afirmar que la práctica reflexiva o la reflexión *a posteriori* que realiza el maestro/a constituyen un corolario de la actividad docente que fortalece su profesionalidad incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico. La práctica reflexiva constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva ya que contribuye directamente al aprendizaje profesional y facilita que el maestro/a pueda aprender de su propia práctica.

“El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela” (De Vicente, 2002:96)

Los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Esta fase formativa en que se interpela intensamente la competencia reflexiva, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, permite que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica se convierte en práctica reflexiva

Para terminar es importante evocar que en la base de todo profesional reflexivo se activa la CR la cual subyace en el punto de aprender en y a través de la propia práctica, al mismo tiempo que moviliza los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación siendo esta activación holística y globalizadora al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la CR hace posible que el docente tome decisiones, mejore sus prácticas de forma individual o colectiva por lo tanto es necesaria para el desarrollo profesional y para conseguir el aprendizaje permanente en la propia profesión mediante la propia práctica y la experiencia profesional.

## BIBLIOGRAFIA

- DE VICENTE, P. (1995): La formación del profesorado como práctica reflexiva en: *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Luís Miguel Villar. Bilbao. Mensajero.
- DOMINGO, A., GÓMEZ M.V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelo e instrumentos*. Madrid. Narcea
- GÓMEZ SERÉS, M.V. (2011): *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida (España)
- IMBERNÓN, F. (2008): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Graó.
- LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. Gestión 2000
- OBERG, (1990). Curriculum decisions. En Lewy, A.(ed.): *The International Enciclopedy of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 302-303.
- PERRENOUD, PH. (2007). *Diez nuevas competencias que enseñar*. Barcelona. Graó.
- SCHÖN, D. (1987): *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona. Paidós
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós
- STENHOUSE, L. (1982) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona. Graó.

### *Acerca de la autora*

**M<sup>a</sup> Victoria Gómez Serés**, doctora en Pedagogía por la Universidad de Lleida, su tesis está centrada en la profesionalización docente a través de la competencia reflexiva. Desde hace treinta años se dedica a la docencia en Secundaria y últimamente la compagina con la docencia en la Universidad como consultora en el Master de Secundaria a la UOC. Lleva a cabo actividades de formación permanente del profesorado especialmente en el ámbito de las competencias Básicas, las competencias en el ámbito de la Educación Superior y las competencias docentes. Participa en proyectos de investigación y de formación de docente en España y en América Central basados en la profesionalización docente a través del desarrollo de la Competencia reflexiva, tema de su tesis doctoral. Es co-fundadora y directiva de la plataforma internacional practica reflexiva. pro y vocal del Colegio de Pedagogos de Cataluña donde coordina el grupo de trabajo Pedagogía y Escuela.