

Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método

Three faces of the triangle of the Didactic Competences: Theory, Methodology and Method

Ramón F. FERREIRO GRAVIÉ
Nova Southeastern University. USA.

Recibido: Mayo 2010

Aceptado: Abril 2011

Resumen

En el artículo se reflexiona sobre la necesidad de tener en consideración la relación estrecha y dinámica existente entre teoría, metodología y método cuando se aborda con rigor científico el tema de las competencias profesionales del maestro, tanto desde el punto de vista teórico como en la práctica; y cómo determinada teoría exige de una metodología y un método para expresarse en la práctica del aula congruente con la teoría seleccionada.

Palabras claves: competencias, teoría, constructivismo, constructivismo social, metodología, aprendizaje cooperativo, método, método ELI.

Abstract

This article is about the relationship among the theory; methodology and method to take into account when we want to study the complex construct of the human competences and in specific the professional competences of the teachers in the classroom. The concept of the didactic competences requires to be solved with scientific accuracy among other factors the relationship among these concepts like three faces of a triangle in permanent and dynamic connections.

Key Words: competences, theory, constructivism, social constructivism, methodology, cooperative learning, method, ELI method.

El propósito de este trabajo es enfatizar la estrecha relación entre teoría, metodología y método a tener en consideración cuando nos planteamos el estudio, desarrollo y valoración de las competencias, y en particular las competencias profesionales del maestro. El tema de las competencias acapara en la actualidad la atención de un buen número de comunidades de investigadores, diseñadores curriculares, directivos educativos.

En el sector de la educación el “Enfoque basado en Competencias” se presenta en más de un informe nacional e internacional, como la opción curricular mediante la cual en las actuales condiciones sociales y de educación, podemos lograr los objetivos de aprendizaje – enseñanza que las instituciones educativas tienen ante sí en el inicio

del siglo XXI (Gobierno de Quebec, 1997; Perrenoud, 1998; ACCENTURE, 2007; ANECA, COIE, 2007; Coll, 2009).

El concepto de competencia y el de enfoque basado en competencia, son por su naturaleza constructos integradores, holísticos, muy en consonancia con la justificación científica que los generó a partir del estado del arte entre otras de ciencias como la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación en la década de los años 80 del siglo XX (Escalona y Loscertales, 2005; Yáñez de Eulate. y Villadrón, 2005), con importantes antecedentes en los aportes de la llamada psicología soviética entre cuyos exponentes al respecto están L. V. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin, D. D., Davydov, L. A. Benguer, y A. R. Luria entre otros.

El estado del arte de las ciencias implicadas en el surgimiento y evolución del tema de las competencias tal y como hoy lo consideramos contribuyó a superar al menos en el plano teórico posiciones parciales, fragmentadas y reduccionistas de las ciencias de hace 20 o más años.

Si algo caracteriza a la ciencia hoy en día y en específico al concepto y enfoque por competencias, es precisamente la noción de integridad y sistema, de unidad y multicausalidad, de considerar el todo y no tan solo a una parte componente (Davydov, 1993; Hernández Pina, 2005, Villa y Poblete, 2007).

Queda atrás al menos en el plano teórico los enfoques conductistas de trabajo por objetivos, la carta descriptiva, la evaluación puntual del conocimiento memorizado, los test o pruebas estandarizadas, para dar paso al menos en el plano de las ideas a enfoques en que el énfasis está en la adquisición por sucesivas aproximaciones del contenido de enseñanza, la apropiación del conocimiento por comprensión y no por memorización mecánica, el desarrollo de distintos tipos de habilidades y de actitudes y valores, y la evaluación a partir de lo que el sujeto que aprende es capaz de hacer y evidenciar.

Las competencias y en específico las competencias profesionales se inscriben o deben inscribirse en el marco del enfoque de la complejidad. Solo así es posible comprender en profundidad su esencia y además ser capaz en la práctica diaria de trabajar con rigor para tener los resultados esperados. De lo contrario podemos aunque con otros términos estar trabajando con objetivos conductuales (De Blas, 2007; Yaniz De Eulate y Villadrón, 2007; Villa y Poblete, 2007) y a partir de nociones de paradigmas ya superados tanto en la teoría como en la práctica.

Por otra parte si resulta justificado por toda una serie de factores, el trabajo por competencias para el logro de los objetivos actuales de los sistemas educativos (Perrenoud 1998), resulta evidente que si el maestro, encargado de formar tales competencias en el alumno no posee competencias profesionales, resultará imposible o al menos difícil que logre las mismas. En otras palabras las competencias profesionales del maestro resulta una condición necesaria para el trabajo pedagógico por competencias (Ferreiro, 2009).

Pero el trabajo por competencias, ya con un enfoque u otro de los varios existentes, nos plantea la necesidad y por supuesto el reto, de considerar el ineludible vínculo

entre la teoría que se sigue, la metodología por la que se opta y el método que se aplica. Solo en el contexto de esta múltiple y dialéctica relación es posible determinar cuáles son las competencias necesarias y suficientes, formularlas adecuadamente, y lo que resulta tan importante como lo anterior pero de mayor trascendencia, el trabajo en pos de su desarrollo y evaluación en los estudiantes.

Desde una perspectiva socio cultural las competencias profesionales son formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro implicadas, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea para el logro de los objetivos planteados con buenos resultados en un contexto social y cultural determinado (Luria, 1980; Smirnov, 1982; Davidov, 1993; Talizina, 1988; Kouzulin, 1993; Ferreiro, 2009).

Resulta evidente la complejidad del concepto y el reto que significa para la práctica pedagógica actual hacer suyo este enfoque y trabajar el mismo de modo profesional. No basta como antes con enlistar objetivos en términos de conducta tal y como lo sugería el paradigma conductista, ni tampoco crear ambientes lúdicos y personalizados como nos recomienda el humanismo. Tampoco es suficiente si solo ejercitamos la mente y priorizamos el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo. El enfoque basado en competencias es un reflejo de la madurez de la psicología, la pedagogía y las ciencias de la educación, por solo mencionar algunas que generan este movimiento científico y pedagógico, así como también una exigencia de las actuales condiciones sociales de vida y educación.

T. S. Kuhn es su reconocido libro “La estructura de las revoluciones científicas” nos convence de cómo la ciencia evoluciona y se “mueve” de posiciones analíticas a posiciones integradoras. Lo anterior nos permite comprender como dado un conjunto de factores el momento científico de hoy día es sin duda holístico y demanda de este tipo de complejos enfoques integradores, como por ejemplo resulta ser el de competencias, competencias profesionales y enfoque de enseñanza basado en competencias.

Se requiere por tanto dado el momento, el estado del arte de la ciencia contemporánea, abordar el objeto de estudio en toda su dimensión y factores condicionantes. En este artículo nos centraremos en las competencias profesionales didácticas del maestro dado la trascendencia que tienen estas, las competencias del maestro, como condición necesarias aunque no suficientes para trabajar el desarrollo de las competencias de todo tipo de los alumnos. Estamos convencidos después del análisis de algunos estudios que en la misma medida en que los maestros desarrollen su nivel profesional en esa misma medida estarán en mejores condiciones para trabajar y lograr las competencias de los alumnos (De Blas, 2007; Marzano, 2009; Ferreiro, 2009).

En ambos casos se requieren para su correcta aplicación de una fundamentación teórica y metodológica consecuente con la esencia misma del concepto. Se necesita además, para su aplicación en la práctica educativa de un método que permita lograr de modo tangible lo que la teoría tan convincentemente expresa. La generalidad y

complejidad del constructo “competencia” exige como sucede en otras muchas áreas de desempeño, de la vivencia del maestro en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales, para ser capaz de comprender en esencia este fenómeno, y estar en mejores condiciones de dirigir los procesos de consecución en sus alumnos.

La teoría necesaria

En tal sentido un grupo de científicos e investigadores de la educación (Piaget, 1985; Vigotsky, 1978; Moll, L.C. 1990; Schunk, 1996; Marzano, 2009; Costa y Garmston, 2002; Garduño Estrada, 2002) ha insistido en la necesidad de que el maestro cuente con un sistema de ideas explícitas sobre el proceso de aprendizaje. En otras palabras que cuente con una teoría científica para enseñar. La comprensión del hecho educativo a partir de una teoría científica permite un esfuerzo intencionado y dirigido a un fin con posibilidades reales de lograr los resultados esperados.

Distintas son las posiciones teóricas, paradigmas en términos de Thomas S. Kuhn (2000), que a través del tiempo nos han permitido comprender mejor la esencia del hecho educativo en general y de tratar de enseñar mejor a la generación del momento histórica. Unas teorías sustituyen a las otras, las superan, aunque las recientes suelen retomar de los anteriores aportes incuestionables de estas a las prácticas de aprender y enseñar. Así en los últimos años hemos sido testigos de cómo fue “superado” el enfoque conductista y los modelos de educación personalizada sugeridos para la práctica pedagógica por la posición teórica del humanismo. O bien el boom de proyectos para el desarrollo del pensamiento a partir del paradigma cognitivo.

En los últimos años la teoría del constructivismo esbozada por Lev S. Vigotsky (1986-1937), y Jean Piaget (1896-1980), y enriquecida por un nutrido grupo de seguidores de ambos líderes científicos ha demostrado ser el paradigma científico que mejor permite comprender el hecho educativo en las actuales condiciones de desarrollo social (Schunk, 1996; Coll, 2009; Ferreiro, 2009).

El constructivismo es un enfoque holístico muy acorde con el momento integrador que “vive” la ciencia contemporánea. El constructivismo en cualquiera de sus posiciones, recordemos que abarca distintas perspectivas que toma en consideración ciertas ideas rectoras comunes, facilita la formación de una generación como la actual, la generación Net también conocida como de “nativos digitales”, y ampliamente influenciada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su aprendizaje (Tapscott, 1998; Careaga, 2001; Ferreiro, 2009; Prensky, 2010).

El constructivismo en general y el constructivismo social en particular retoma e integra con enfoque holístico, planteamientos reconocidos de otros paradigma como el conductismo, el humanismo, el movimiento cognitivo, o bien la teoría socio cultural o social histórica de la pedagogía y psicología soviética. Lo anterior enriqueces sin duda alguna esta posición teórica cuyas fuentes son diversas y varios sus antecesores, pero hace compleja la aplicación práctica de los enfoques que de ella se derivan. Posiblemente esto explica por qué muchos confunden al menos en la práctica el enfoque de las competencias con el de los objetivos conductuales planteado hace algunos años por el conductismo el que a su vez enfatizó también casualmente el

empleo de las tecnologías de su momento mediante al movimiento audiovisual y el de tecnología educativa.

Plantearnos competencia no es determinar y formular objetivos al estilo de R. Mager. Trabajar para el desarrollo y evaluación de competencias tampoco puede reducirse a tener como punto de referencia la taxonomía de B. Bloom, ambos líderes del movimiento conductista de los años 60's y 70's del siglo pasado.. El enfoque educativo de trabajo por competencias exige de una fundamentación teórica y también metodológica que tenga muy en consideración el llamado "estado del arte" de las ciencias implicadas en el hecho educativo de hoy día.

Imposible considerar con rigor el tema de las competencias si no partimos de una teoría científica que lo avale. En tal sentido más de una corriente teórica ha contribuido al establecimiento y evolución del concepto de competencia. Debemos tener presente los aportes a la didáctica por ejemplo de paradigmas tales como el conductismo, el humanismo, el cognitivo y el socio cultural o socio histórico como también se conoce a este último (Ferreiro, 2009) No obstante el constructivismo y en particular el constructivismo social por su naturaleza holística permite fundamentar desde una perspectiva integradora y dinámica el proceso de adquisición no tan solo de conocimientos, sino además de habilidades y hábitos, y de actitudes y valores en un momento histórico como el presente caracterizado por una explosión de la información y una revolución en las tecnología de información y las comunicaciones. Más aún existen otras razones que nos permiten afirmar lo anterior entre ellas:

- El desarrollo de competencias requiere tiempo, es un proceso en la que una etapa se sucede a otra que la "niega y supera" dialécticamente hablando en una espiral de desarrollo continuo en que el tiempo juegan un papel determinante en la integración, como formación psicológica superior que es, de componentes de diferente naturaleza, algunos cognitivos, otros afectivos, ciertos motores y actitudinales. Imposible que al terminar la clase los alumnos sean capaces de... como solíamos afirmar en la redacción de los objetivos conductuales propuestos por el conductismo.
- El desarrollo de competencias demanda además del esfuerzo individual el trabajo con otros, donde los momentos de relación directa (interactividad) con el objeto de conocimiento se complementen y enriquezcan con los momentos de interacciones sociales con colegas. No basta con escuchar atentamente ni reproducir tal cual un conocimiento declarativo o procesal, se necesita de secuencias didácticas de aprendizajes encaminadas a la comprensión del fenómeno y como parte de ello la proyección a la práctica mediante la solución de problemas, la toma de decisiones, el diseño de proyectos, etc.
- El desarrollo de competencias requiere de contextualizar es decir poner en perspectiva el aprendizaje. Situarlo en un eje de coordenadas lo suficientemente orientador pero flexible que permita la participación individual y en pequeños equipos, el desarrollo de la imaginación y la potencial trasferecia de la competencia adquirida a una serie de situaciones

semejantes al menos con determinados puntos en común. En otras palabras tener en consideración lo individual en el marco de lo social y cultural.

- El desarrollo de competencias requiere ser un proceso intencionado y dirigido en que se auspicia y “controla” paso a paso la apropiación consciente de nuevas adquisiciones, de nuevos aprendizajes, por parte de un sujeto que participa activa y de modo comprometido con su aprendizaje y el de sus colegas de equipo y en el cual los aprendizajes anteriores tienen una importancia significativa en el tiempo de asimilación y modos de adquisición.
- El desarrollo de competencias exige llevar al estudiante paso a paso, a su ritmo, con la ayuda necesaria y suficiente (Bruner, 1974) que permita tener en cuenta los estilos de aprendizaje y los “mueva” de un no saber a saber, de un no saber hacer, tomar decisiones, resolver el problema, plantearse un proyecto, dar una respuesta, a ser capaces de dar muestra de que sabe hacer lo que el núcleo de la competencia en desarrollo plantea lograr, pero más aún que el alumno mediante este proceso de adquisición integre en su personalidad los rasgos, actitudes, valores y convicciones, que le faciliten evidenciar en una variedad de contextos la competencia adquirida en un nivel de desarrollo de la misma.

La metodología que se sugiere

Resultan también significativos los planteamientos sobre la necesidad de que el maestro cuente además con una metodología comprobada para hacer posible en la práctica los supuestos teóricos a partir del cual trabaja profesionalmente (Davidov, 1993; Chickering y Gamson, 1994; Marzano, 2009).

Para algunos los conceptos de metodología y método es lo mismo, para otros la metodología es conjunto de métodos (Smirnov, 1982; Danilov y Skatkin, 1981; Talizina, 1988; Alvarez de Zayas, 2002). Aunque existe más de una forma de entender el concepto de metodología, una de ella tiene que ver con los principios, estructura y estrategias (Chickering y Gamson, 1994; Jonhson, 1998; Slavin, 2009) que permiten poner en práctica lo que la teoría plantea. Mientras que el método alude a la secuencia de pasos, actividades, necesarias para cumplimentar la orientación para la práctica (metodología) a partir de una teoría que se selecciona y se sigue.

Es necesario contar con una teoría y es necesario también contar con una metodología consecuentemente con la teoría escogida conscientemente entre varias para su aplicación crítica y creativamente.

Si seleccionamos el constructivismo social como nuestra teoría científica dados sus argumentos convincentes y su congruencia con las condiciones actuales de vida social y de la educación, debemos entonces seleccionar una metodología para la acción, consecuente con los postulados teóricos que sostenemos.

El aprendizaje cooperativo es una metodología para la construcción social del conocimiento (Coll, 2009; Slavin, 2009; Frey, 2009; Ferreiro, 2009). El empleo del

aprendizaje entre iguales, como también se le conoce al aprendizaje cooperativo, permite en pequeños grupos de trabajo la comprensión y apropiación del contenido declarativo (información, conceptos, leyes, teorías) en sucesivas aproximaciones, no como mera repetición tal cual viene el texto o lo dice el maestro, sino de un modo personal y peculiar aunque fiel reflejo de la esencia del objeto de conocimiento.

El aprendizaje cooperativo como metodología constructivista permite además, el desarrollo de contenidos procesales (habilidades intelectuales, de procesamiento de la información, de pensamiento crítico y creativo) tan importantes y a veces más que el propio conocimiento declarativo que dada la explosión de información frecuentemente se hace obsoleto en unidades de tiempo muy breves.

La metodología constructivista del aprendizaje cooperativo o expresado de otro modo, la propuesta metodológica del aprendizaje cooperativo por su esencia grupal, en pequeños equipos, facilita además el desarrollo de las habilidades sociales para trabajar con otros y aprender de los demás, habilidades y ambiente de aprendizaje que constituyen la base para una educación escolar que no tan solo privilegie el contenido declarativo (conceptos, leyes, teorías) sino además nos permita trabajar en el salón de clases el contenido procesal tanto de habilidades intelectuales como motrices y actitudes y valores socialmente necesarios (Frey, 2009; Ferreiro, 2009).

Teoría y metodología constituyen una unidad. La teoría permite conocer y sobre todo comprender. Mientras que la metodología aporta las ideas para la ejecución, los principios para la actuación práctica. El constructivismo social y el aprendizaje cooperativo constituyen dos elementos claves que se interrelacionan y enriquecen en el quehacer docente.

El planteamiento riguroso de las competencias profesionales del maestro sólo es posible a partir del marco de referencia que ofrece una teoría, y de las pautas para la acción que marca una metodología. De lo contrario “los árboles nos impedirán ver el bosque”. En otras palabras, las partes del fenómeno dificultarían comprender la noción, en este caso de competencias, en su integridad y funcionalidad (Reeves, 2006).

Sólo contando con una teoría y con una metodología congruente a la teoría, una con otra, es posible un trabajo en pos de elevar el nivel de trabajo profesional del maestro y lograr el desarrollo de las competencias necesarias en el alumno.

El recurso del método

No obstante lo anterior, la práctica diaria y las investigaciones realizadas demuestran que además de una teoría explícita y convincente, y una metodología que responda a los postulados teóricos seleccionados, se requiere de secuencias didácticas para hacer tangibles en una realidad escolar particular, en un aula, lo que la teoría y metodología plantean (Ferreiro, 2009; Marzano, 2009).

El método es el tercer vértice de la “metáfora” del triángulo de las competencias profesionales que planteamos para convencer que no es posible trabajar con rigor científico el tema de las competencias de “espalda” a lo que le aporta una teoría y una metodología a su comprensión y al trabajo de desarrollo de las mismas. El maestro

necesita además de una teoría y una metodología tener un método y no cabe duda que este deba ser un método didáctico dado la esencia de su trabajo como formador.

La didáctica es la ciencia (Aebli, H. 1958; Danilov y Skatkin, 1981; Álvarez de Zayas, C. 2002; Ferreiro, R. 2009) normativa y experimental que estudia e investiga el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Danilov y Skatkin, 1981) La didáctica orienta al maestro la acción consecuente para el logro de la intención pedagógica planteada. Más que un componente se requiere tener en consideración todos y cada uno de los integrante del proceso de enseñanza aprendizaje entre ellos, los objetivos, el contenido de la lección, los medios y recursos necesarios, la evaluación y por supuesto el método.

Una teoría como la del constructivismo social, holística e integradora, y una metodología como el aprendizaje cooperativo que exigen un alto nivel de actividad y comunicación por parte de los integrantes del proceso de enseñanza aprendizaje, requieren de un método abierto, flexible y sobre todo ajustable al sin número de variables consustanciales al hecho y proceso educativos. Imposible el trabajo con rigor profesional si los elementos de triángulo que nos sirve de metáfora no se toman en consideración y lo que es más importante se logra en la práctica la congruencia entre cada uno de ellos.

Nuestra propuesta: El método ELI

El método ELI (Enseñanza Libre de Improvisación) es una secuencia de momentos para el cumplimiento de las funciones didácticas imprescindibles en el desarrollo de una lección (esencia de un método de enseñanza) para el logro de objetivos de aprendizajes (Ferreiro, 2009).

ELI es el resultado de varias investigaciones longitudinales y estudios transversales a partir del reconocimiento de las “buenas prácticas” entre maestros y profesores de distintos niveles de educación de escuelas tanto públicas como privadas en México y Estados Unidos (NSU Informe de Investigación, 2008).

La correcta aplicación del método ELI (Ferreiro, 2009) aporta:

- Un modelo con múltiples modos de expresión, que se ajusta a entornos escolares muy diferentes, dado que en esencia no es un repertorio de pasos a seguir de modo rígido sino el cumplimiento de funciones didácticas que garantizan el aprendizaje. La selección y orden de las funciones didácticas hacen posible un modelo múltiple y a su vez único por los elementos constitutivos.
- Una selección de funciones didácticas “críticas” en tanto resultan imprescindible para lograr que los alumnos aprendan.
- Una tipología de actividades mejor aún secuencias de actividades de distinta tipo y naturaleza necesarias para producir aprendizajes en los diferentes niveles de educación, desde el preescolar a los estudios universitarios.
- Una guía práctica y flexible para la estructuración creativa de secuencias de

actividades que permiten el trabajo con “todo el cerebro”, integrando lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo grupal, los contenidos declarativos y procesales.

- Un conjunto de sugerencias de estrategias por momentos de la lección. En otras palabras las herramientas para enseñar en dependencia de las funciones didácticas de necesario cumplimiento para que el alumno aprenda determinado contenido de enseñanza.

El análisis de las “buenas prácticas” e investigaciones realizadas demuestran que no es suficiente con que el maestro haga suya una teoría como el constructivismo social, e incluso una metodología como la del aprendizaje cooperativo y más aún un método como ELI. Se requiere que el maestro desarrolle consecuentemente con ello las competencias profesionales que le permitan la aplicación crítica y creativa de una teoría, una metodología y un método, para hacer posibles aprendizajes para toda la vida en sus alumnos.

Las competencias profesionales

Tenemos en la literatura científica varias formas de expresar lo que es una competencia, y de igual manera contamos con distintas definiciones de competencias profesionales (Perrenoud, 1998; Benavides, 1999; Zabalza, 2003; Hernández Pina, 2005; De Blas, 2007; Coll, 2009) de acuerdo a la posición teórica de partida y a la perspectiva práctica que asumamos, lo que la hacen en ese contexto válidas.

En este tema como en los anteriores, los referidos a teoría, metodología, y método, las definiciones son múltiples y responden siempre al marco de referencia que se siga: Los autores citados, las fuentes empleadas, las escuelas en que nos hemos formado, la cultura que portamos entre otros factores. No obstante el trabajo científico requiere toma de “partido” y fundamentación de la misma. Pero también lograr congruencia o alineación entre los elementos tomados en consideración para comprender y trabajar consecuentemente una problemática a resolver con seriedad y rigor académico (Kuhn, 2000).

Las competencias profesionales son desde nuestra perspectiva socio cultural formaciones psicológicas superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro, generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea en pos del logro de los objetivos planteados con buenos niveles de desempeño en un contexto socio cultural determinado (Luria, 1980; Talizina, 1988; Davidov, 1993; Kouzulin, 1993; Ferreiro, 2009).

Las competencias para la aplicación creativa del método ELI tienen que ver fundamentalmente con el cumplimiento de las funciones didácticas básicas que permiten enseñar todo a todos, independientemente de factores tales como edad, nivel de madurez del desarrollo psicológico, contenido de enseñanza, tipo de institución, entre otras variables de consideración.

Baste recordar por ejemplo la función didáctica de recapitulación.

Independientemente de la edad, el contenido, y el nivel de desarrollo psicológico para aprender, la enseñanza implica momento en que se retoma, repasa, recupera lo que está en proceso de aprendizaje. Cómo se hace responde a las variables planteadas anteriormente como edad y contenido, pero sobre todo al triángulo planteado: la teoría que se sigue, la metodología que se aplica y el método que nos guía la acción. Es innegable su cumplimiento para garantizar el aprendizaje no obstante el modo en que se haga. Ahora bien de realizarla el maestro de modo congruente con los elementos (teoría-metodología-método) que le permiten una actuación profesional su quehacer resultará en gran medida predecible dado el conocimiento sistematizado y documentado por la ciencia.

Otro ejemplo puede ser la necesidad de cumplir la función didáctica de reflexión o metacognición. No importa la edad y nivel de madurez psicológico, en la medida en que estimulemos la autorreflexión sobre el proceso y el resultado del aprendizaje estamos contribuyendo al aprendizaje por comprensión (Entwistle, 1988). Pero lo mismo es necesario fundamentar el cómo procedemos a partir de la trilogía antes mencionada (Marzano, 2009; Ferreiro, 2009)

Además de las competencias didácticas del método ELI se requiere de otras competencias didácticas como por ejemplo aquellas transversales que conjuntamente con las propias de la aplicación del método ELI garantizan la enseñanza y la formación de la generación Net (Tapscott, 1998; Prensky, 2010). Entre ellas están por ejemplo la de comunicación. El maestro sin lugar a duda es un comunicador y sus logros profesionales están en dependencia directa de su competencia como comunicador de ideas, creencias, actitudes y valores.

Tenemos además de la competencia de comunicación, las competencias de monitorear la actividad de los alumnos, retroalimentar sobre el proceso y los resultados parciales y finales, el reforzamiento de conductas y sentimientos, así como la competencia de ser capaz de apoyar el esfuerzo del alumno con un sistema de ayuda que permita moverlos en su zona de desarrollo potenciar y, la competencia de la modelación constante de la intención que se plantea y los resultados que se aspira evidencien. (Marzano, 2009; Ferreiro, 2009).

El método ELI es el resultado de investigaciones longitudinales consistentes en el seguimiento de cohortes de alumnos en su recorrido por la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y preparatoria; con estudios transversales en diferentes materias escolares en distintos niveles y tipos de institución, así como de cursos presenciales y en línea de la educación superior. La validación del método implicó y valga la redundancia la validación de las competencias profesionales para su puesta en práctica. (NSU, 2008).

El proceso de vivenciar la formación y desarrollo de competencias profesionales didácticas pone al maestro en mejores condiciones para la comprensión del concepto de competencia de sus alumnos en el marco de su materia, y lo que es de mayor importancia aún le permite en la práctica su consecución dado que cuenta con lo necesario, teoría, metodología y método, para una actuación profesional de rigor.

No basta con el dominio del contenido temático del curso que se “enseña”, es necesario contar con las competencias profesionales didácticas que nos permitan desarrollar en nuestros educandos aprendizajes para toda la vida. No basta tampoco con el empleo de estrategias o técnicas de enseñanzas se requiere de conocer la teoría en que se fundamenta y la metodología que hace posible su correcta aplicación. Y es esta precisamente la esencia del constructo de competencia, en ningún momento el logro de una meta puntual y aislada, en todo momento la consecución de un modo de actuación acertada dado la forma de pensar, sentir y actuar del sujeto.

En resumen, no es posible ni válido hablar de competencias y de competencias profesionales didácticas en particular si no tomamos en consideración entre otras variables la teoría de aprendizaje que nos orienta, ni la metodología de enseñanza que seguimos en la práctica al aplicar tal o cuál técnica o estrategia, ni contamos con un método didáctico que nos permita la planeación, desarrollo y evaluación de secuencia de actividades que hacen posible lograr lo que la teoría y metodología seleccionadas plantean. Pero para ellos se requiere tener competencias profesionales como las que el método ELI plantea que aunque básicas, orientan la actividad profesional del maestro, entre ellas la formación de competencias en sus alumnos.

Referencias bibliográficas

- AEBLI, H. (1958). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
- ACCENTURE. (2007). *Las competencias profesionales en los titulados*. Madrid: Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- ALVAREZ DE ZAYAS, C. (2002). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ANECA. (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- BENAVIDES, L. (1999). *Para entender las competencias*. México: Dirección General de Formación para el Trabajo.
- BRUNER, J. (1974). *Beyond the information given*. London: George Allen & Unwin.
- CAREAGA, A. (2001). *E-Ministry: connecting with the Net generation*. Kregel Publications.
- CHICKERING, A. W., Y GAMSON, Z. F. (1999). *Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education*. New Directions for Teaching and Learning, 80.
- COIE. (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Murcia: Universidad de Murcia.
- COLL, C. ET. AL. (2009). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- COLL, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. X Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. Veracruz: Memoria Conferencia Magistral.

- DANILOV, M. A. Y M. N. SKATKIN. (1981). *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVYDOV, V.V ET AL. (1987). *Formación de la actividad docente de los escolares*. La Habana: Pueblo y Educación.
- DAVYDOV, V.V. (1993). *Current efforts at restructuring russian education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, Georgia.
- DE BLAS, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós M.E.C.
- ESCALONA, A. I. Y LOSCERTALES, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- FERREIRO, R. (2009). *Método ELI*. México: Trillas.
- FERREIRO, R Y M. CALDERON. (2009). *El abc del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- FREY, N. ET AL. (2009). *Productive group work. How to engage students. Build teamwork, and promote understanding*. Alejandria, VI: ASCD.
- GARDUÑO ESTRADA, L.R, (2002). *Importancia relativa de tres enfoques psicológicos : la validez en la evaluación de profesores*. Perfiles Educativos Cesu. UNAM, XXXIV (96), 33-46.
- GOVERNMENT DU QUEBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. (1997). *Reaffirming the mission of our schools. Report of the task force on curriculum reform*. Canada: Bibliothèque nationale du Québec.
- HERNÁNDEZ PINA, F. ET. AL., (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- JOHNSON, D. W. ET. AL. (1988). *Cooperation in the classroom*. Minesota: Interaction Book Company.
- KOZULIN, A. (1990). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. Cambridge, MA: Harvard.
- KUHN, T. S. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas. (16 Ed.)* México: Fondo de Cultura Económica.
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- LURIA, A. R. (1980). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- MARZANO, R. (2009). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instructions*. Virginia: ASCD.

- MOLL, L.C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education : Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY (NSU). (2008). *Informe de Investigación. Método ELI*. Miami : Fischler School of Education and Human Services, Nova Southeastern University.
- PERRENOUD, PH. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: Editions ESF.
- PIAGET, J. (1971). *Genetic epistemology*. New York: W.W. Norton.
- PRENSKY, M. (2010). *Teaching digital natives. Partnering for real learning*. Cal.: Corwin Press.
- REEVES, D.B. (2006). *The learning leader. How to focus school improvement to better results*. Virginia: ASCD.
- SCHUNK, D.H. (1996). *Learning theories: An educational perspective* (2nd. Ed.). Englewood Clifts, New Jersey: Prentice Hall.
- SLAVIN, R. ET AL. (2009). *Two million children. Success for all*. Cal.: Corwin Press.
- SMIRNOV, A.A. ET AL. (1982). *Superación para profesores de psicología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- TALIZINA, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- TAPSCOTT, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net generation*. New York: McGraw-Hill.
- VENGUER, L. A. (1981). *Temas de psicología preescolar*. (3ra.Ed.) La Habana: Pueblo y Educación.
- VILLA, A. Y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. 10 ideas para desarrollar las competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YIGOTSKY, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Ma: MIT Press.
- YIGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- YANIZ DE EULATE, C. Y VILLADRON, L. (2005). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación.
- ZABALZA, M. A. Y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid.

Correspondencia con el autor

Ramón F. Ferreiro Gravié
Nova Southeastern University. USA
1750 NE 167th Street. North Miami Beach
Florida, 33162. USA.
e-mail: rferreir@nova.edu