

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	19
1. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL	
<i>Raúl González Fernández y Antonio Medina Rivilla</i>	23
1. Introducción	25
2. La educación infantil como etapa nuclear en la formación del individuo	27
3. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil	28
4. Modelos innovadores para la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	32
4.1. Competencias docentes	33
4.2. Creencias	36
4.3. Creatividad	38
5. Desarrollo de la competencia digital, innovación y atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	39
5.1. Importancia y necesidad de su dominio	40
5.1.1. Competencia digital	40
5.1.2. Innovación	41
5.1.3. Atención a la diversidad	41
5.2. Formación inicial en el Grado de Educación Infantil	42
6. Aspectos clave en el replanteamiento de la formación inicial del profesorado de Educación Infantil	43
6.1. Actualización de los planes de estudio	45
6.2. Cambios en la metodología docente universitaria	46
6.3. Cambios en las prácticas profesionales externas	47
7. Conclusiones	50
8. Bibliografía	52

2. FORMACIÓN DE MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DIDÁCTICAS	
<i>Ramón F. Ferreiro Gravié</i>	59
1. Introducción	61
2. Nuevos tiempos, nuevos modelos de desarrollo profesional	62
3. Desarrollo profesional didáctico	63
4. Nuestra propuesta	64
4.1. El concepto de competencias	65
4.2. Las competencias profesionales	67
4.3. Las competencias didácticas	68
4.4. Competencias profesionales del magisterio	69
4.5. Competencias profesionales del método ELI	71
4.6. Las investigaciones hablan	73
4.7. El desarrollo de las competencias profesionales ELI	76
4.8. Modelación de competencias	77
4.9. Visita a clase de un colega-amigo	79
4.10. Visita a clase de dos colegas	80
4.11. Visita a clase de un amigo crítico	80
4.12. Intercambio sobre la visita	81
4.13. Simulación didáctica	82
4.14. Grabación de las lecciones	84
4.15. Elaboración del portafolio	84
4.16. Reflexiones a partir de la práctica	86
5. En resumen	89
6. Bibliografía	92
3. DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN CONTEXTOS FRONTERIZOS Y VULNERABLES	
<i>Blanca Valenzuela, Manuela Guillén Lugo y Cristina Sánchez Romero</i>	95
1. Introducción	97
2. Educación de frontera	99
3. Caracterización de la frontera	101
4. La función de la reducación en contextos fronterizos	102
5. Los educadores en la frontera y su función docente	107
6. Educación Secundaria	110

7. Dificultades de los profesores en el contexto fronterizo	112
8. Enfoque inclusivo en territorios fronterizos basado en la competencia intercultural	117
9. Conclusión	119
10. Referencias	120
4. LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE FORMACIÓN PROFESIONAL	
<i>Ana Isabel Holgueras González y Raúl González Fernández</i>	125
1. Introducción	127
2. Historia y aproximación conceptual	129
3. Formación profesional reglada y formación profesional para el empleo	134
3.1. Sistemas de formación profesional en España	134
3.1.1. El Sistema de Formación Profesional	135
3.1.2. El Sistema de Formación Profesional para el Empleo	138
3.2. Enseñanza modular en la Formación Profesional Específica	140
4. Orientaciones europeas en educación y formación	141
5. Formación inicial y formación permanente. Cualidades y competencias del docente de formación profesional	149
5.1. Formación inicial y formación permanente	151
5.2. Cualidades y competencias profesionales	153
6. Modelos y procesos de capacitación del profesorado de formación profesional	157
6.1. La capacitación del profesorado de Formación Profesional y para el Empleo de jóvenes y personas adultas	162
7. Conclusiones	162
8. Bibliografía	165
5. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN LOS PAÍSES DE HABLA ALEMANA	
<i>Günter L. Huber</i>	171
1. Introducción	173
2. El centro de didáctica universitaria de las universidades del land Baden-Württemberg	175
3. La estructura del programa de certificación	178

4. Ofertas alternativas para el perfeccionamiento didáctico	183
5. Perfeccionamiento del profesorado universitario en Austria .	186
6. Perfeccionamiento del profesorado universitario en Suiza	188
7. Crítica general al enfoque de la didáctica universitaria	190
8. Conclusión	193
9. Referencias	195
6. FUTURE CHALLENGES FOR THE EDUCATION AND FURTHER EDUCATION OF ADULT LEARNING PROFESSIONALS	
<i>Mario Ganz y Wolfgang Müller-Commichau</i>	197
1. Introduction	199
2. The current state of adult education	201
3. Competences and adult education	203
4. Professionalization in adult learning and education	205
5. Future vision: From Adult Education to Adult Learning and Education	207
5.1. Possibilities of new technologies within ALE	209
6. Recognition and validation of prior learning	210
7. View on Europe	213
8. Conclusion with demands and summary	214
9. References	215
7. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL ENCUENTRO Y DIÁLOGO ENTRE CULTURAS	
<i>María Concepción Domínguez Garrido, María Medina Domínguez y Antonio Medina Rivilla</i>	219
1. Introducción	221
2. Estado de la cuestión de la formación de docentes en el encuentro y diálogo entre culturas	223
3. El reto de la diversidad cultural: El desarrollo de un modelo para la primera infancia	226
4. Formación del profesorado: Análisis de las creencias acerca de la diversidad cultural	229
5. Interrelaciones entre creencias y prácticas	233
a) Factores de aula	235
b) Factores del contexto escolar	236
c) Factores de ámbito estatal	237

6. Programas de formación de docentes en el diálogo entre culturas, hacia un nuevo encuentro	241
7. Conclusiones y reflexiones para nuevas investigaciones	256
8. Bibliografía	260
8. POLÍTICAS PLURILINGÜÍSTICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ESPAÑA	
<i>María Luisa Sevillano García y Esteban Sánchez Cano</i>	265
1. Introducción	267
2. Planteamiento	268
3. Ordenamiento constitucional de las lenguas	272
4. Marco normativo estatal para toda España	272
4.1. Ley Orgánica 8/2013	272
4.2. Real Decreto 126/2014	273
5. Marco normativo autonómico. Estatutos autonómicos	273
5.1. Cataluña	273
5.2. Islas Baleares	275
5.3. Comunidad Valenciana	275
5.4. País Vasco	276
5.5. Galicia	276
5.6. Navarra	277
5.7. Asturias	277
5.8. Aragón	277
5.9. Castilla y León	278
6. Desarrollo de la normativa autonómica	278
6.1. Cataluña	278
6.2. Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano. Ley 4/1983, de 23 de noviembre, de uso y enseñanza del valenciano	282
6.3. Enseñanza del valenciano	284
6.4. País Vasco	286
6.5. Galicia	288
6.6. Navarra	291
6.7. Lengua Castellana y Literatura, Lengua Vasca y Literatura y Lengua Inglesa: Tratamiento integrado de las lenguas	292
7. Marco normativo español de atención a la diversidad lingüística del alumno inmigrante	294

8. Conclusiones	296
9. Bibliografía	298
9. ¿SE PUEDE PRODUCIR UN DESBORDAMIENTO DEL PROFESORADO ANTE LAS TECNOLOGÍAS?	
<i>María Luz Cacheiro González y José Manuel Sáez-López</i>	301
1. Introducción	303
2. Competencias TIC docentes	304
3. Modelos de integración de la tecnología	310
3.1. Modelo TPACK	311
3.2. Modelo de Aceptación de la Tecnología (<i>Technology Acceptance Model, TAM</i>)	315
4. Las TIC en la formación del profesorado	316
4.1. Las TIC en la formación inicial del profesorado	317
4.2. Las TIC en la formación continua del profesorado	318
5. Creencias y actitudes del profesorado ante las TIC	320
6. Obstáculos para la integración pedagógica de las TIC	322
7. ¿Desbordamiento ante las TIC? Retos en la integración educativa de las tecnologías emergentes	324
7.1. Recursos para la formación con TIC	324
7.2. Planteamiento tecnopedagógico	326
8. Conclusiones	328
9. Referencias bibliográficas	330
10. SENTIDO, EXIGENCIAS Y FINALIDAD DE LA TUTORÍA	
<i>Ernesto López Gómez</i>	339
1. Introducción	341
2. La educación (y la tutoría) como relación humana y de ayuda ...	342
3. Exigencias de la tutoría como relación de ayuda: hacia un modelo interpersonal, interactivo y comunicativo	344
4. Finalidad de la tutoría como relación de ayuda	347
5. Contextos de práctica de la tutoría: una innovación pendiente (y urgente)	349
6. Pasión y compromiso: fuentes de sentido para la tutoría	352
7. Formación del profesorado, identidad profesional y tutoría: reflexiones finales	353
8. Referencias	357

11. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN EN ECOFORMACIÓN	
<i>Joan Mallart Navarra y Albert Mallart Solaz</i>	363
1. Introducción	365
2. Investigación e innovación en la formación del profesorado .	367
2.1. La investigación cooperativa del profesorado como medio de formación permanente	367
2.2. Innovación para la mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje	369
3. Pedagogía de fronteras	372
3.1. Fronteras, límites, márgenes	372
3.2. Variedad de fronteras	374
3.3. Una educación de fronteras	375
4. Ecoformación para un mundo equitativo, justo y sustentable	376
4.1. Concepción integral del medio ambiente y del desarrollo sostenible	376
4.2. De la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible hacia la ecoformación	378
4.2.1. Sostenibilidad y desarrollo sostenible (DS)	378
4.2.2. Ecoformación	380
4.3. Origen y evolución de los conceptos y la problemática ambiental	382
4.4. Recorrido de la Educación Ambiental hacia la Ecopedagogía	383
4.4.1. Primeros pasos e informes básicos del ecologismo y de la educación ambiental	384
4.4.2. Conferencia de Estocolmo (1972)	386
4.4.3. Carta de Belgrado (1975)	387
4.4.4. Conferencia Intergubernamental en Educación Ambiental (Tbilisi, Georgia, 1977)	388
4.4.5. Informe Brundlandt (1987), Nuestro destino común	389
4.4.6. Congreso de Moscú (1987)	390
4.4.7. Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro (1992). Carta de la Tierra	390
4.4.8. Declaración de Tesalónica (Grecia, 1997)	391
4.4.9. Protocolo de Kioto (Japón, 1997)	392

4.4.10. Últimos documentos y acciones	392
4.5. Encíclica <i>Laudato si</i> , del Papa Francisco (2015)	395
5. Didáctica en Ecoformación	397
5.1. Propuesta de algunos objetivos y contenidos	397
5.2. Medios, recursos, actividades y estrategias	398
5.2.1. Lenguas	398
5.2.2. Ciencias Sociales	399
5.2.3. Ciencias de la Naturaleza	400
5.2.4. Tecnología, Biomímesis y Permacultura	401
5.2.5. Educación visual y plástica	402
5.2.6. Educación física, música y danza	402
5.2.7. Ética y Educación para la ciudadanía planetaria	403
5.2.8. Matemáticas	403
5.3. Especial contribución de la educación matemática a la ecoformación	404
5.3.1. Contenidos comunes o paralelos en educación matemática y ecoformación	405
5.3.2. Metodologías didácticas y recursos matemáticos	407
5.4. Didáctica de la Carta de la Tierra	408
5.5. Didáctica de la Agenda 21	409
6. Conclusiones para la acción	411
7. Bibliografía	413
Anexo 1. Problemas ambientales, sociales y económicos para tratar en clases de ciencias naturales y sociales	417
Anexo 2. Películas ecoformativas	418
Anexo 3. Efemérides, días internacionales para conmemorar ...	419
Anexo 4. Biografías para estudiar y tener presentes como modelo	420
12. HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. FORMACIÓN DEL DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR COMO PERSONA Y PROFESIONAL	
<i>Pablo Rodríguez Herrero, Pablo García Sempere y Nivia Álvarez Aguilar</i>	421
1. Introducción	423
2. Retos formativos en inclusión educativa	423
2.1. Dimensión ética de la enseñanza	424

2.1.1. La ética desde los profesionales	425
2.1.2. La ética desde la institución	428
2.2. Transformación de centros docentes desde un enfoque inclusivo	430
2.2.1. Indicadores para la inclusión educativa	430
2.2.2. Medidas organizativas de apoyo para la enseñanza inclusiva	432
2.3. Hacia una investigación inclusiva	437
2.4. Más allá de la inclusión educativa	439
3. Diseño Universal del Aprendizaje	441
3.1. Inicios del Diseño Universal del Aprendizaje	442
3.2. Definición conceptual	444
3.3. Modelos existentes	446
3.4. Un diseño emergente: el DUAF	448
4. Conclusión	452
5. Referencias bibliográficas	452
13. ¿Y SI NUESTRA EDUCACIÓN ESTUVIESE RADICALMENTE EQUIVOCADA?	
<i>Agustín de la Herrán Gascón</i>	457
1. Introducción	459
2. Algunas divergencias para una formación centrada en la conciencia	461
2.1. El <i>Homo sapiens sapiens</i> es la causa del problema	462
2.2. Vivimos mal: en el exterior de nosotros mismos	464
2.3. La percepción habitual sobre la educación es cortical, parcial y miope	468
2.4. Ningún sistema educativo puede educar	469
2.5. Los <i>currícula</i> actuales son instrumentos incompetentes o insuficientes para educar	473
2.6. El alumno no es el centro de la educación	479
2.7. Los entornos locales y sus circunstancias definen escasamente el contexto de cualquier enseñanza	482
2.8. Aprender define mal el sentido de la enseñanza y de la educación	487
2.9. Aprender no es la base metodológica de la enseñanza ni de la educación	491

2.10. La formación del profesorado está radicalmente desorientada	500
2.11. La creatividad no se comprende en absoluto	507
2.12. La ciencia, desde su orientación actual, no favorece la conciencia o la educación	510
3. Algunas conclusiones	512
4. Referencias	517

Formación de maestros de la educación primaria: Un programa de desarrollo de competencias profesionales didácticas

1. Introducción
2. Nuevos tiempos, nuevos modelos de desarrollo profesional
3. Desarrollo profesional didáctico
4. Nuestra propuesta
 - 4.1. El concepto de competencias
 - 4.2. Las competencias profesionales
 - 4.3. Las competencias didácticas
 - 4.4. Competencias profesionales del magisterio
 - 4.5. Competencias profesionales del método ELI
 - 4.6. Las investigaciones hablan
 - 4.7. El desarrollo de las competencias profesionales ELI
 - 4.8. Modelación de competencias
 - 4.9. Visita a clase de un colega-amigo
 - 4.10. Visita a clase de dos colegas
 - 4.11. Visita a clase de un amigo crítico
 - 4.12. Intercambio sobre la visita
 - 4.13. Simulación didáctica
 - 4.14. Grabación de las lecciones
 - 4.15. Elaboración del portafolio
 - 4.16. Reflexiones a partir de la práctica
5. En resumen
6. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

La formación de maestros en el ejercicio de su profesión en particular de la educación primaria ha cobrado en las últimas décadas una importancia más que justificada por varios factores entre ellos, la necesidad de «pedagogizar» cientos de maestros graduados universitarios de distintas áreas del conocimiento que ejercen la docencia en la escuela primaria sin la idoneidad que la docencia de ese nivel exige.

La carencia de maestros titulados de escuelas de formación magisterial o de facultades de educación de las universidades en muchos países de nuestra América ha llevado a que los ministerios de educación autoricen a supervisores y directores escolares a contratar a graduados universitarios de diferentes áreas del conocimiento y así lograr que los niños de edad escolar tengan en cada aula un maestro al menos con la formación universitaria que le permita el trabajo de los contenidos de enseñanza que los nuevos planes de estudios contemplan.

Por supuesto, que garantizar la presencia de un «maestro» en el aula con el «dominio» del contenido de enseñanza no basta para lograr la calidad de la educación que garantice a partir del cumplimiento del principio de igualdad, que todos tengan un maestro en el aula, también el cumplimiento del principio de equidad, y por tanto la formación de un ciudadano no tan solo con conocimientos sino además con las competencias que el siglo que inicia exige de cada uno de los miembros de la sociedad. En otras palabras, tener en cada aula un maestro que auspicie mediante su trabajo

profesional en el aula, la capacidad potencial distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar. Expresiones de humanismo y respeto por la mujer y el hombre.

Por lo antes planteado, no basta con tener maestros que dominen el contenido de enseñanza, o bien les guste estudiar y aprender, ni tampoco basta con que le agrade el trabajo con los pequeños, y relacionarse a gusto y fácilmente con ellos. Se requiere, entre otras cosas, que tengan a un buen nivel de desarrollo las competencias profesionales didácticas que les facilite desarrollar las competencias en sus alumnos que los nuevos planes de estudios plantean. Imposible que los maestros desarrollen competencias en sus alumnos si ellos no tienen las competencias didácticas que exige el trabajo profesional del maestro para lograrlo a partir del enfoque por competencias «dominante» prácticamente en todos nuestros países de América, por no decir todos. Imposible que los maestros desarrollen las competencias de sus alumnos

El presente capítulo tiene la finalidad de presentarles una experiencia de algo más de veinte años en cuanto a la formación pedagógica de maestros en el ejercicio de su profesión, conocida como «Programa de certificación en competencias profesionales didácticas», que ha sido parte, un componente esencial, del proceso de validación del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo.

2. NUEVOS TIEMPOS, NUEVOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

Los nuevos tiempos requieren que los maestros dejen a un lado la improvisación, así como todo tipo de práctica, por ejemplo, por ensayo y error, o entre otras cosas seguir el «ejemplo» de los educadores que les enseñaron a ellos pues los tiempos y las exigencias son otras pero a su vez nuestros alumnos son parte de una nueva generación conceptualizada como la generación Zeta, o generación silenciosa, que entre sus características más notorias están la constatación, la confrontación de ideas, el acceso a la información en sus dispositivos móviles, etc.

El maestro para ser mejor requiere profesionalizarse cada vez más. En tal sentido es necesario fundamentar en la ciencia lo que el maestro

hace en el aula, en las continuas toma de decisiones antes, durante y después del desarrollo de las lecciones y que éstas estén justificadas en una teoría psicológica de aprendizaje, y una metodología y un método de enseñanza, y a partir de ello desarrollar consecuentemente competencias para el ejercicio de una profesión con la responsabilidad y compromiso que exige toda contribución que se hace en cuanto a la formación de la persona humana.

Recordemos que la ciencia es un proceso social y como tal está en constante evolución. Siempre la escuela ha necesitado del conocimiento científico y de la tecnología del momento histórico para hacer mejor las cosas. La reciente revolución tecnológica digital ha evidenciado la trascendencia, como nunca antes, del papel de la ciencia y la tecnología para un buen desempeño laboral técnico y profesional. La escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor profesional del maestro no deben ser una excepción.

3. DESARROLLO PROFESIONAL DIDÁCTICO

El programa validado y que proponemos está encaminado al desarrollo de competencias didáctica para garantizar el mejor trabajo del maestro en el aula. Es por tanto un programa de desarrollo del conocimiento y, sobre todo, la práctica de la didáctica como ciencia que debe apoyar el ejercicio de la profesión del maestro sin coartar su creatividad profesional.

Los conocimientos y la práctica didáctica se justifican hoy más que antes por, entre otras razones:

- La comprobada naturaleza psicológica del proceso de aprendizaje humano, individual, no lineal, ramificado, simultáneo y altamente condicionado por factores sociales.
- Las conductas, expectativas y actitudes de los «nativos digitales» en general y en su relación con el empleo de las TIC.
- La presencia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la actividad vital de la sociedad contemporánea.

- El cambio exigido a la escuela en cuanto a la relación «información» —conocimiento— «formación». Mayor relevación de los medios electrónicos en la obtención de la información y mejor empleo de los espacios presenciales para el desarrollo de contenidos procesales del currículo escolar.
- La exigencia cada vez mayor a las instituciones educativas en los procesos de formación.
- Y entre otros, la necesidad de diseñar nuevos ambientes de aprendizajes en que con el empleo de las TIC se hace posible un proceso de enseñanza más flexible, participativo, y de construcción social.

4. NUESTRA PROPUESTA

El análisis de las «buenas prácticas» e investigaciones realizadas demuestran que no es suficiente con que el maestro haga suya una teoría como el constructivista 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 la teoría, la metodología y el método, para hacer posibles aprendizajes para toda la vida.

Por otra parte, la necesidad del empleo de un método activo, de participación y cooperación entre los estudiantes, así como de construcción de la personalidad está exigido por múltiples factores de diferente índole entre los cuales podemos citar las consecuencias de la sociedad de la información en cuanto al contenido de enseñanza, pero también al modo en que aprende la generación Z presente hoy en nuestras aulas.

El método ELI es una secuencia de momentos, dedicados al cumplimiento de las funciones didácticas de una lección para el desarrollo de los contenidos tanto teóricos (declarativos) como procesales, imprescindible (esencia de un método de enseñanza) para el logro de objetivos de aprendizajes (Ferreiro, R. 2009).

La correcta aplicación del método ELI 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 funcio-

nes 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 otros 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.
- 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.

La finalidad del Programa que presentamos, como su nombre lo señala, es el desarrollo de competencias profesionales, para el ejercicio de la docencia y por tanto tiene un carácter didáctico por fundamentarse en las nuevas tendencias de esta ciencia para algunos nombrada la «Nueva didáctica», para nosotros, «Didáctica 3.0», por señalar entre otras cosas la necesidad de movernos hacia la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, las reconocidas TIC y en particular de los dispositivos móviles para enseñar y aprender.

4.1. El concepto de competencias

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 de acuerdo a la posición teórica de partida y a la perspectiva práctica que asumamos, lo que las hacen, en ese contexto, válidas.

Desde la perspectiva psicológica las competencias profesionales son formaciones 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 con el logro de los objetivos planteados y que determinan el «saber ser». Por ejemplo, ser médico, o enfermero, ingeniero o arquitecto, y por supuesto maestro.

Psicológicamente hablando la personalidad humana, esa unidad integradora que nos hace ser lo que somos, persona única e irrepetible, pero que a su vez como un común denominador para todos está dada por dos grandes componentes para su mejor comprensión y estudio:

1. Uno de ellos es el componente ejecutor de la personalidad, es decir todo aquello necesario para actuar, comportarse, hacer, realizar. Aquí podemos incluir los conocimientos, es decir información, las habilidades, hábitos, destrezas, en fin todo lo que nos permita resolver un problema, tomar una decisión, presentar un proyecto de acción, desarrollarlo, etc.
2. El otro componente de la personalidad es el inductor, que incluye todo aquello que nos mueve a actuar, a hacer algo. Aquí podemos situar el interés, la motivación, los sentimientos de afiliación y por supuesto la pasión.

Ambos componentes, el ejecutor y el inductor, constituyen una unidad. Su separación es simplemente convencional. Lev S. Vigotsky y varios de sus cercanos colaboradores y seguidores nos han demostrado el estrecho vínculo entre lo cognitivo y lo afectivo y el desempeño en uno u otro tipo de actividad. Ahora, si bien es cierto que necesitamos tener conocimientos y habilidades (componente ejecutor) para hacer las actividades diarias, domésticas y laborales y realizarlas bien, cada vez mejor, también resulta imprescindible el desarrollo de los componentes inductores de la personalidad que nos van a garantizar los niveles de afectividad necesarios en la actividad en que nos ocupamos, pues estos nos movilizan a la acción, nos mueven a realizarla con un tono y nivel que crece paulatinamente en la medida en que «coincide» con el nivel de desarrollo del componente ejecutor, es decir los conocimientos y habilidades necesarios para la ejecución de la actividad en cuestión.

En otras palabras, en la medida en que unos, los componentes ejecutores, y los otros, los componentes inductores de la personalidad, se relacionan entre sí y van determinando nuevos y mayores niveles de desarro-

llo, en un movimiento en espiral creciente, se van dando mejores desempeños de la actuación humana en la misma medida en que la interrelación dialéctica, es decir dinámica, entre ellos crezca, resultado ello entre otros factores de la actividad y por supuesto la comunicación que realizamos.

4.2. Las competencias profesionales

La actividad profesional es aquel tipo de ocupación laboral a la que nos dedicamos de modo permanente y ocupa prácticamente todo nuestro tiempo laboral. Es aquella actividad mediante la cual nos «ganamos la vida», es decir, recibimos un salario para cubrir nuestros gastos y para lo cual contamos con conocimientos y habilidades para su correcta realización, pero que al final es el pretexto vital para crecer y trascender dejando, de tomar consciencia de lo que hacemos, un legado a los demás.

La actividad laboral en general y la profesional en particular cuando está correctamente orientada institucionalmente y cuenta con el interés del sujeto para crecer va generando un interés primero y poco a poco una pasión que crece con el tiempo, siempre que el sujeto se ocupe y responsabilice con lo que hace y el entorno lo propicie los componentes inductores se fortalecen y contribuyen a que los ejecutores resulten cada vez mejores. No obstante, lo anterior puede manifestarse, aunque en menor medida incluso, en determinadas personas cuando el ambiente laboral no es totalmente favorable para ello.

El profesionalismo es sinónimo de desempeños correctos, éticos y exitosos, de calidad, entre otras cosas por contarse con las competencias que exige el buen desempeño en lo que hacemos.

Siempre el ejercicio de la docencia, de la enseñanza, ha exigido profesionalización, pero hoy más que en otros momentos históricos es una condición imprescindible para formar a las nuevas generaciones. Al igual que no pondríamos la salud de nuestros hijos en manos de un médico o enfermera carente de una formación científica y con las competencias para el ejercicio de su profesión, tampoco debemos admitir poner a nuestros hijos en manos de «profesores» carentes de ellas.

Por todo lo anterior, se requiere poner énfasis en una preparación continua del maestro en el ejercicio de la profesión que insista en la actividad diaria, en lo que debe hacer y resolver, atender y cuidar, planear y desarrollar, en que si bien la teoría guía y ayuda a comprender por su propia naturaleza, sin embargo, no basta con conocer teorías e incluso metodologías para un desempeño profesional de calidad, se requiere un desarrollo práctico bien fundamentado por supuesto en una teoría de aprendizaje y una metodología de enseñanza.

4.3. Las competencias didácticas

En este sentido, las competencias didácticas les permiten a los maestros:

1. Fundamentar científicamente el proceso de aprendizaje-enseñanza, ya se desarrolle el mismo en entornos presenciales, virtuales o bien «mixtos». El discurso interminable sobre algo que se puede encontrar ilustrado, ejemplificado, actualizado, etc., en internet, el «ensayo y error», la improvisación o el «llenar espacios» de una plataforma electrónica constituyen modos irrespetuosos, no profesional e incluso éticamente inaceptables en la actualidad.
2. Tomar correctas decisiones en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje-enseñanza: planeación, desarrollo y evaluación del hecho educativo. Así como en la documentación y sistematización de la experiencia didáctica en el desarrollo de un curso que permita su publicación en alguna modalidad y medio impreso o electrónico para, en intercambio con otros —comunidad de aprendizaje—, tomar las decisiones que permitan una «mejora continua».
3. Desarrollar el proceso de formación de modo intencionado y consciente tanto en cuanto al maestro como en cuanto al estudiante, para lo cual cada paso, actividad, recurso, etc., juega un papel en pos de la formación de un ciudadano virtuoso. No basta ni con hacer preguntas ni con aplicar las llamadas «dinámicas grupales» en el aula, ni simplemente con «colgar» determinada información en la web, o hacer participar en un chat o foro en que la pérdida de foco del contenido central es frecuente como lo es también la monopolización por uno o varios las intervenciones en los mismos.

4. Mediar entre el alumno y el contenido de enseñanza, y con los distintos miembros del grupo. En tal sentido las implicaciones para la práctica didáctica del maestro en el aula, ya sea presencial o virtual, de la teoría de la mediación pedagógica de Rubeen Feuerstein son claves. No basta con ser un facilitador para educar, se requiere el cumplimiento de los criterios de mediación planteados por Feuerstein.
5. Orientar una relación de mediación pedagógica entre los alumnos mediante el trabajo en equipo cooperativo. Si la condición de maestro mediador se convierte en un requisito didáctico, la actuación de un estudiante con relación a los «iguales» o colegas de equipo (*peer*) también como mediadores complementa y enriquece la perspectiva de formación didáctica.
6. Aplicar distintas y novedosas alternativas y estrategias de enseñanza que hacen posible el cumplimiento de funciones didácticas imprescindibles para lograr «enseñar todo a todos».

4.4. Competencias profesionales del magisterio

Las competencias profesionales ya hemos planteado son, desde la perspectiva de la ciencia psicológica, formaciones corticales superiores que integran conocimientos de un área de desempeño, las habilidades de un tipo u otro y generalmente de varios tipos, así como actitudes y valores consustanciales a la realización de una tarea para el logro de los objetivos planteados (Ferreiro, R.), en otras palabras, hacen posible el «saber ser».

Mucho se insiste y es justo hacerlo en la necesidad del desarrollo de las competencias digitales, es decir de aquellas que tienen que ver con el empleo de las tecnologías como recurso. Pero es necesario también ocuparse en las competencias didácticas que conjuntamente con las anteriores permiten al maestro como parte de su trabajo profesional en los nuevos ambientes de aprendizaje la integración de las TIC a la actividad de desarrollo de los contenidos de los cursos. Un maestro con competencias digitales carente de los conocimientos didácticos para su empleo en función del «tratamiento» de los contenidos curriculares en entornos virtuales de aprendizaje, no logrará superar la simple etapa del empleo por el empleo de las TIC que con el tiempo sus estudiantes le superan, o no le encuentren sentido, etc.

Las investigaciones en proceso demuestran cuán «desperdiciadas» están las TIC por los profesores que las emplean y se esfuerzan en «integrar» (¿realmente la integran?) en su proceso de enseñanza, pero que dado fundamentalmente la no formación didáctica de los profesores, no lo logran.

Como una muestra de lo antes planteado podemos mencionar el simplismo de los espacios de interacción social, los chats y fórums, el aburrimiento del estudiante por la lectura de material sin vínculo alguno con actividades que le provoque el movimiento en el desarrollo del estudiante en términos de Vygotsky en su zona de desarrollo potencial, por solo mencionar algo al respecto

Hemos estudiado a cientos de profesores con competencias digitales en niveles aceptable y muy por encima del promedio, y con dominio del contenido en niveles también aceptable y alto del contenido de enseñanza que solo son capaces de «colgar» información, dar orientaciones estandarizadas, hacer preguntas la mayoría de reproducción o fácil localización de las respuestas, y que entre otras cosas son incapaces de hacer correcciones que le permitan a sus estudiantes moverse en su zona de desarrollo próxima. Los chats y fórums de discusión dejan mucho que desear en cuanto a la construcción social del conocimiento de los alumnos.

Aquí las preguntas que le hacemos a los profesores que participan en nuestras investigaciones, todos ellos con competencias digitales y profundo conocimiento de la plataforma que emplean para «enseñar», ya sea WebCT, Blackboard, Moodle, o de fabricación institucional / doméstica: ¿Cómo recapitulas? ¿Cómo repasas un tema dado los resultados de las evaluaciones aplicadas? ¿Cómo orientas la atención de tus estudiantes en el tema a desarrollar? ¿Cómo los motivas? ¿Cómo logras que procesen la información? ¿Cómo realizas la evaluación formativa? ¿Cómo logras que reflexionen sobre el proceso y resultado de su aprendizaje?

Ya habíamos demostrado que no basta con el amor a los niños y jóvenes ni conocer la materia, el contenido de enseñanza (Ferreiro *et al.* 1992) y ahora que tampoco basta con tener las competencias digitales (Ferreiro, 2008). Ambas cosas son condiciones necesarias, pero no suficientes. Se requiere además de las competencias didácticas que hagan posible que el contenido y las competencias digitales permitan la transformación en

aprendizaje lo que se lee, lo que se escribe y lo que se intercambia como parte del procesamiento de la información que permite la construcción social del conocimiento. Las plataformas electrónicas tienen extraordinarias potencialidades para la formación, y enfatizamos formación y no tan solo información de los alumnos pero está condicionado por la formación didáctica del profesor y su condición de «residente» en términos de lo que el profesor David White de la Universidad de Oxford desarrolla en su blog «*Tall blog*».

4.5. Competencias profesionales del método ELI

El método ELI, enseñanza libre de improvisación, es una respuesta a la necesidad de que los maestros de uno u otro nivel de educación cuenten con procedimientos metodológicos fundamentados científicamente.

Investigaciones realizadas (Marzano, R. Pickering, D., Pollock, J., Ferreiro, R., Zabalza, M., Fernández, M.) demuestran que muchos docentes improvisan, o bien siguen al pie de la letra el libro de texto. En cualquier caso, no planifican sus lecciones o lo hacen sin rigor alguno desconociendo procedimientos metodológicos probados y las ventajas de tener en consideración previamente los distintos factores que influyen y determinan el aprendizaje escolar.

El método ELI es producto del trabajo científico de más de 30 años en que se emplearon distintas metodologías y recursos de investigación como la observación de clases a maestros, el estudio en profundidad de las mejores prácticas de maestros, las entrevistas grupales y personales, así como los «*focus groups*» y el seguimiento y monitoreo a las comunidades de aprendizajes de los maestros participantes, con el propósito de encontrar las variables sensibles cuyo cumplimiento aumenta las probabilidades del aprendizaje escolar.

A partir del establecimiento de las funciones didácticas críticas a cumplimentarse para contribuir a que el alumno aprenda se comprobó su eficacia en estudios experimentales contrastándose los resultados entre los grupos experimentales y de control al término del período establecido, y de pruebas de retención de aprendizajes a los cuarenta y cinco, y noventa días.

El experimento didáctico formativo, de «corte» vigotskiano, se ha aplicado en reiteradas oportunidades en los últimos 15 años en los diferentes niveles de educación desde el preescolar hasta aulas universitarias lo que ha permitido el perfeccionamiento del procedimiento metodológico que se propone.

En el establecimiento del método ELI se partió de las categorías y principios de la didáctica general como ciencia, de los planteamientos del constructivismo social como teoría de aprendizaje y del aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza para hacer posible la construcción personal del conocimiento en entornos sociales.

El método ELI es el resultado de una investigación que aunó estudios longitudinales, consistente en el seguimiento de cohortes de alumnos en su recorrido por la enseñanza preescolar, primaria, secundaria y preparatoria; con estudios transversales a nivel de distintas materias escolares de los diferentes niveles, así como de cursos presenciales y en línea, su validez científica está avalada por la Escuela Fischler de Educación de Nova Southeastern University.

Las observaciones a clases de maestros y la revisión de la literatura fueron dando claridad sobre aquellas funciones didácticas sensibles que garantizan el aprendizaje por parte de los estudiantes. Primero fue el estudio de las lecciones de los mejores maestros de las instituciones objeto de trabajo, dado por el criterio del director y/o jefe inmediato, las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes, la opinión de los propios alumnos e incluso de los padres de familia. Más tarde, la visita y grabación para su análisis posterior de las clases de cientos de maestros de diferentes características, unos definidos por sus jefes como mediocres o malos, para determinar por contraste lo que dejan de hacer o no saben realizar correctamente. Al final tuvimos una lista de funciones didácticas críticas, ahora preferimos llamarlas sensibles, que aumentan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Entre ellas están la planificación de la lección. La competencia de planificación es esencial para el desarrollo de una buena lección. Los buenos resultados los obtienen fundamentalmente los maestros que planifican y lo hacen bien, ajustándose a condiciones reales, el conocimien-

to del grupo y el cumplimiento en un porcentaje muy alto del plan elaborado previamente.

La recapitulación, la activación de los recursos cognitivos y afectivos, la orientación de la atención hacia el objetivo a lograr, el empleo de diversas estrategias para que procesen información sobre el tema y trabajen en determinado momento del desarrollo de la lección en equipo, la estimulación de las habilidades metacognitivas para que capten el sentido y significado de lo que están aprendiendo y cómo lo están haciendo, así como hacer la transferencias de los posibles empleos o utilidad de lo que se aprende así como el desarrollo de distintas modalidades de evaluación formativa, son las funciones detectadas como decíamos «sensibles» para garantizar la actividad independiente y el trabajo en comunidad de aprendizaje que permita aprender por comprensión y desarrollar las competencias que el tema de la lección propicia.

4.6. Las investigaciones hablan

Nuestra experiencia e investigaciones han demostrado que cuando los maestros y más aún la institución en su conjunto, hace suya la filosofía de vida y la concepción de enseñanza del aprendizaje cooperativo y del método ELI y sus estrategias propias por momentos del método, los resultados se muestran tanto en los alumnos como en los maestros, y unos y otros crecen y desarrollan su potencial creativo:

1. Con relación al maestro:

El maestro «ve» crecer su nivel profesional, dado que asume su trabajo con mayor seguridad y entusiasmo. Convirtiéndose poco a poco de consumidor de ideas y simple aplicador de técnicas a un profesional que comparte sus criterios, contribuye a la construcción del modelo educativo de la institución y perfecciona constantemente su propio modelo didáctico, todo ello en comunidad de aprendizaje con colegas de la institución.

El desarrollo de nuevos ambientes de aprendizaje exige un profesional, un maestro mediador, con competencias didácticas sustentadas en una teoría y en una alternativa metodológica: la teoría constructivista socio cultural y el aprendizaje cooperativo, y de un método de enseñanza congruente con la teoría y la metodología, el método ELI.

2. Con relación a los educandos:

Los alumnos logran una perspectiva integral y contextualizada de los aprendizajes dados entre otros factores a los procesos de sentido y significado, metacognición y transferencia que se estimulan mediante el modo en que se orienta la actividad y las funciones didácticas que se cumplen, las estrategias que se emplean del método ELI, tanto de modo individual como en equipo, así como las vías y modos de participación y expresión de los aprendizajes.

Investigaciones experimentales con grupo control y experimental realizadas en la que se confrontan el rendimiento académico de diferentes modalidades educativas, que aprenden el mismo tema y en las cuales se controlan toda una serie de variables, demuestra la perdurabilidad de lo aprendido mediante la aplicación del método de construcción social ELI de aprendizaje cooperativo, pero sobre todo el nivel de pensamiento crítico y creativo que muestran en la solución de problemas, la toma de decisiones, la transferencia de los aprendizajes, la argumentación de alternativas de planteamiento y solución de problemas, etc.

Los alumnos de los grupos experimentales demuestran ser entre otros indicadores más creativos en ejercicios de solución de problemas, toma de decisiones, aplicación de conocimiento, transferencia de los aprendizajes, planteamiento de nuevos escenarios, identificación de problemas, empleo de recursos dados, respuesta a cuestionarios entre otros.

Las instituciones educativas y con ella todos los profesionales que formamos parte de ella, sentimos el reto que la sociedad impone por diversas razones entre ellas el cambio generado por la introducción de las tecnologías en pos del mejoramiento continuo de la calidad de sus procesos y resultados. La vida social y empresarial de hoy es bien distinta a la de hace algunos años. También las generaciones actuales son parecidas a las anteriores, pero son bien diferentes. La generación Zeta, que tenemos en nuestras aulas, piensa, siente y actúa de un modo bien diferente a la de las generaciones anteriores (la generación Net, X, la *baby boomer*) y todo ello condicionado por la situación socioeconómica y cultural actual.

Resulta imposible educar como antaño. Tampoco es posible hacer «educación a distancia» como la desarrollábamos hace algunos años. Se impone, para el desarrollo de la personalidad integral del estudiante, de

su pensamiento crítico y creativo y, más aún, de su formación en valores, una «nueva» forma de organizar el proceso de aprendizaje en el aula virtual y presencial. Ya no se discute la necesidad de introducción de las TIC en los procesos de aprendizaje-enseñanza. Pero se hace necesaria la toma de conciencia del empleo didáctico de las mismas, lo que implica el desarrollo profesional del maestro entre otras medidas como un mediador en que las TIC contribuyan al desarrollo pleno de la capacidad distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar, expresión todo ello de humanismo y respeto por el hombre.

El método ELI es resultado de una investigación didáctica, como ya planteamos, innovadora que integró para su determinación el empleo de recursos clásicos de la investigación didáctica como las observaciones de clases y el experimento pedagógico de base desarrolladora propuesto por Vigostky, a otras variantes metodológicas como la observación triádica y la simulación didáctica entre otras.

La búsqueda y desarrollo de nuevas variantes de investigación didáctica se presenta como una condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de una nueva didáctica acorde con las exigencias sociales actuales y la necesidad del desarrollo pleno del hombre y la mujer del siglo XXI.

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 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 un 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 la necesidad de su cumplimiento es innegable para garantizar el aprendizaje.

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.

No obstante, lo anterior requiere de competencias didácticas conocidas como transversales que, conjuntamente con las propias de la aplicación del método ELI, garantizan la enseñanza y la formación de la generación Net. 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.

Además de la competencia de comunicación tenemos 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.

4.7. El desarrollo de las competencias profesionales ELI

Las competencias se desarrollan y se logran con la práctica consciente y bien orientada. El proceso de desarrollo de competencias en general y particularmente hablando de las competencias profesionales del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo implica conocer y comprender el método, la teoría y metodología en que se fundamenta, así como las estrategias que hacen posible el cumplimiento de cada uno de los momentos del desarrollo de la lección e interiorizar el estilo de mediación como el modo educativo por excelencia. Pero no basta, se requiere práctica, mucha práctica consciente, lo que no se da de «inmediato», se da en el tiempo.

La unidad de tiempo cuando se toma la decisión de desarrollar las competencias profesionales didácticas ELI en una institución es la de un curso escolar trabajándolas de modo intensivo. Y el elemento clave es o son las comunidades de prácticas (también nombradas comunidades de aprendizaje) espacio en que los maestros agrupados por niveles o asigna-

turas comparten sus experiencias y desarrollan ejercicios vivenciales que estimulan la apropiación consciente de las competencias ELI.

Las vías y modos para el desarrollo de las competencias profesionales didácticas del método ELI son varias y entre ellas se encuentran, dada su efectividad, las siguientes:

- La modelación.
- Visita a clase de un colega-amigo (*My best buddy*).
- Visita a clase por un amigo crítico.
- La simulación didáctica.
- La socialización del desarrollo de una lección previamente grabada.
- Observación triádica.
- El portafolio.
- La grabación de la lección y la autorreflexión de la misma.
- La valoración en comunidades de aprendizaje de lecciones grabadas.

Todas y cada una de las variantes antes apuntadas ayudan de forma progresiva al desarrollo de las competencias. Todas requieren de una planificación y organización preferentemente a nivel de comunidades de práctica en la que se tenga en consideración algunos principios básicos que se reconocen como «modelación de las competencias»

4.8. Modelación de competencias

El concepto de modelación alude al de modelo y viceversa. Etimológicamente la palabra modelo procede de la palabra italiana «modelo» y ésta a su vez del latín «modulus» que significa molde, módulo, con que se expresa la cantidad que sirve de medida o tipo de comparación para determinados cálculos o estimaciones. De modelo viene el concepto de «modelación» consistente en la acción de ejemplificar algo, por ejemplo un proceso de toma de decisiones, solución de un problema, o bien realización de una tarea.

La modelación en educación es un tipo de simulación, como lo son los juegos de roles, el sociodrama, el psicodrama, etc. La modelación educativa tiene la finalidad de mostrar o ejemplificar paso a paso cómo debe hacerse algo objeto de enseñanza.

El profesor mediador que capacita o bien el maestro designado dado el desarrollo que tiene de las competencias desarrolla con un grupo de maestros una lección durante la cual «modela» el cumplimiento de las mismas. En ningún momento durante el desarrollo de la lección hace referencia a la misma, pero a posteriori se refiere a ellas. Este ejercicio puede grabarse y la reflexión y comentarios hacerse a partir de la observación del video que se detiene o regresa tantas veces como la reflexión y los comentarios que se realicen así lo requieran.

Algunas sugerencias previas que el profesor mediador del programa de certificación, debe tener en consideración aparece a continuación:

1. IDENTIFICAR la competencia. En otras palabras, precisar su nombre y con ello su contenido. Se puede iniciar con una, después con otras y así sucesivamente.
2. TRABAJAR una a una. Ocuparse primero de la más «difícil» para los miembros de la comunidad, después de otra y así sucesivamente.
3. ESCRIBIR todo lo que sabe o se imagina sobre la competencia en cuestión. En otros términos, sacar fuera y poner por escrito lo que sabe sobre cada competencia, una a una.
4. RECONOCER los componentes de la competencia. Qué conocimientos abarca, qué habilidades implica y qué valores y actitudes exige para su adquisición y desarrollo.
5. TOMAR CONCIENCIA de la trascendencia de la competencia.
6. FUNDAMENTAR teóricamente la competencia. Precisar la teoría, o posiciones teóricas, que la justifica.
7. TENER UN PUNTO DE REFERENCIA de cómo dar muestra de que se posee la competencia. Es decir, qué hacer y cómo para que otros se percaten de que tengo la competencia.
8. VISUALIZARSE desarrollando una lección y dando muestra de la competencia en cuestión.
9. SEGUIR creativamente el punto de referencia tomado como modelo para el desarrollo de la competencia.
10. PRACTICAR Y PRACTICAR. Conscientemente ejercitarse en la práctica docente para el desarrollo de la competencia.
11. EVALUACIÓN constante y consciente del nivel de logro alcanzado. Autovaloración crítica y solicitud de valoración a colegas cercanos.

Los maestros en comunidades de aprendizaje pueden planificar sesiones de modelación tantas veces como lo entiendan necesario:

- Dedicación de tiempo y esfuerzo tanto de modo individual, por parte del profesor interesado en el desarrollo de sus competencias profesionales, como grupal, del resto de los colegas implicados en la actividad.
- Revisión de información relevante sobre la competencia en desarrollo, por ejemplo aspectos conceptuales, la esencia del concepto, su justificación e importancia, conocimientos implicados, habilidades que la determinan, actitudes y valores que requiere se cumplan.
- Análisis y comprensión de las rúbricas que permiten mediante criterios (indicadores) precisar el nivel de desarrollo del desempeño profesional exigido.
- Planeación de la lección en un modelo (formato) que refleje los momentos didácticos del método ELI, las estrategias y recursos de enseñanza en unidades de tiempo de la lección.
- Visualización del desarrollo de la lección. En otras palabras, verse «con los ojos de la mente» desarrollando la lección en el aula con sus estudiantes.
- Reunirse con su colega previamente y tomar las medidas necesarias para que el proceso de visita al aula ocurra según lo acordado y normado para este tipo de actividad académica de desarrollo profesional.
- Tomar conciencia, cada vez más, de que está inmerso en un proceso de «incorporación» de desempeños profesionales que además de tiempo, requiere cumplimiento de las normas establecidas para que se traduzca en realidad un comportamiento profesional que impacta el rendimiento y la formación de los estudiantes.

4.9. Visita a clase de un colega-amigo

La estrategia «Visita a Clase de un Colega-Amigo» consiste como su nombre lo indica, en realizar de mutuo acuerdo una visita de observación al desarrollo de una lección de un colega cercano previamente acordada. En otras palabras, dos maestros acuerdan visitarse mutuamente sus clases para observarse el desarrollo de sus lecciones y posteriormente compartir ideas sobre el desarrollo de las competencias básicas del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo.

La visita a clase constituye una experiencia de aprendizaje y crecimiento profesional por facilitar el intercambio de ideas a partir de la observación del hecho educativo al desarrollarse didácticamente un contenido de enseñanza determinado en pos del logro de determinados objetivos de aprendizaje.

El proceso de preparación para ser observado y ser observado, el desarrollo de la lección por uno y la observación propiamente por el otro, así como el intercambio posterior de ideas y criterios en un ambiente relajado pero exigente de compañerismo profesional permite entre otras cosas la superación de insuficiencias, la eliminación de deficiencias y el desarrollo de las competencias que una teoría como el constructivismo socio-cultural postula, y una metodología como el aprendizaje cooperativo exige para el real aprendizaje de todos los miembros del grupo.

4.10. Visita a clase de dos colegas

Una variante de la visita a clase de un colega es la visita a clases de la de dos colegas. En esta oportunidad y a partir de la experiencia lograda en la visita realizada a un colega cercano el mes anterior nos disponemos a visitar ahora a dos colegas cercanos uno de los cuales puede ser nuevamente, si así lo entendemos, el que ya visitamos en octubre y uno más que visitaremos de mutuo acuerdo.

4.11. Visita a clase de un amigo crítico

La estrategia «Amigo Crítico» consiste, como su nombre lo indica, en seleccionar o que se nos asigne a un amigo cercano, distinto al colega que hasta ahora nos ha visitado, para que nos brinde una apreciación crítica en profundidad y nos permita intercambiar ideas con ella/él sobre cómo mejorar nuestras competencias profesionales didácticas ELI.

En otras palabras, un maestro acuerda visitar la clase de un colega mientras que otro diferente le observa su clase. La estrategia «Amigo Crítico» supone una observación en cadena; es decir, yo te observo a ti y a ti te observa otro.

La visita a clase como lo hemos demostrado constituye una excelente experiencia de aprendizaje y crecimiento profesional; dado entre otras

razones por el intercambio de ideas a partir de lo observado y más aún por las posibles sugerencias de cómo ser mejor maestro.

El «Amigo Crítico» es un colega, un «par», que se debe caracterizar por estar interesado en el crecimiento profesional del otro, que al observar el desarrollo de la lección va a «ver» más allá y proponer vías, formas o medios de superación para un mejor desarrollo de las competencias ELI. Es importante describir el desarrollo de la lección, hacer una valoración crítica de ella y, a partir de esto, reflexionar en equipo para concretar las sugerencias para ser mejor maestro.

Pasos a seguir:

- Determinación del colega «Amigo Crítico».
- Consensuar día, lugar, hora y contenido de la lección a observar.
- Observar la lección cumpliendo las «Normas del Buen Observador» y tener presente la rúbrica de las competencias básicas ELI.
- Realizar una lista de todos los factores que contribuyeron a un buen desempeño docente y de aquellos que conspiran contra el mismo.
- Intercambiar con el observado TRES ASPECTOS DESTACABLES que contribuyeron a su buen desempeño y TRES ASPECTOS a superar de inmediato.
- Enlistar SUGERENCIAS para ser mejor maestra/o.

4.12. Intercambio sobre la visita

Después de la visita a clase, los colegas deben dedicar un tiempo al intercambio de ideas sobre lo observado. Deben seleccionar un momento y un lugar en que nada ni nadie los interrumpa, para realizar un análisis profundo del desarrollo de la lección observada.

Después del saludo, sugerimos que por consenso el AMIGO CRÍTICO dé a conocer al observado la LISTA de los factores (variables) que lo hicieron tener un buen desempeño docente y aquellos que conspiraron contra el mismo. Es importante tener presente que el foco de atención es el cumplimiento de los momentos del método constructivista ELI de aprendizaje cooperativo y por tanto la demostración de las competencias en el transcurso de la lección. El interlocutor escucha sin interrumpir y después expresa sus comentarios evitando en todo momento la justificación.