

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	17
----------------------	----

FORMACIÓN DOCENTE BÁSICA

Capítulo 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: GARANTÍA DEL DESARROLLO Y MEJORA DE LA DOCENCIA

<i>M.^a C. Domínguez Garrido (UNED), Antonio Medina Rivilla (UNED) y Antonia Blanco Pesqueira (Universidad de Vigo)</i>	21
---	----

Introducción	21
Competencias	22
Objetivos	22
Mapa conceptual	23
1. Programas de formación del profesorado	23
2. La construcción de modelos de formación de profesorado: base para los programas de capacitación en la docencia	25
3. Modelos para la formación en la mejora de la docencia	27
4. La puesta en práctica de un programa para la formación inicial del profesorado en la mejora de la docencia	40
5. Acciones orientadas a capacitar al profesorado en la mejora continua de la docencia	42
Síntesis	45
Actividades	46
Autoevaluación	47
Bibliografía	48

Capítulo 2. LA INNOVACIÓN COMO BASE PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

<i>Ramón Pérez Pérez (Universidad de Oviedo)</i>	51
--	----

Introducción	51
Competencias	53
Objetivos	54
Mapa conceptual	55
1. El punto de partida. Innovación y formación	55
2. La innovación educativa como concepto	57
3. La función docente en el contexto de la innovación educativa	63
4. Caracterización del docente como investigador e innovador	67
5. El desarrollo de la profesionalidad, entre la formación y la innovación.	71
6. La formación de profesorado en la innovación	78
6.1. La formación para la innovación como estrategia	78
6.2. Cómo hacer que la innovación sea la base de la formación del profesorado	85
Síntesis	91
Tareas	92
Bibliografía	95
Glosario	97

Capítulo 3. LA INVESTIGACIÓN BASE DE LA INNOVACIÓN DE LA DOCENCIA

*Antonio Medina Rivilla (UNED), Antonia Blanco (Universidad de Vigo) y
María Medina (UNED)*

105

Introducción	105
Competencias	106
Objetivos	106
Mapa conceptual	107
Estudio de caso	107
1. El proceso de innovación, base de la innovación de la docencia ..	108
2. Perspectivas/visiones de la investigación de la docencia	111
3. Objetivos de la investigación de la docencia	120
4. Innovación de la docencia	120
5. Métodos de investigación para propiciar la mejora de la docencia ..	121
6. Complementariedad entre la innovación y la investigación de la docencia	125
7. Claves para diseñar y aplicar un programa para la formación de docentes en la investigación de la práctica didáctica	128

Síntesis	134
Actividades	136
Autoevaluación	137
Bibliografía	139

Capítulo 4. MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADO EN LAS COMPETENCIAS (DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES)

<i>Antonio Medina Rivilla (UNED)</i>	141
Introducción	141
Competencias	143
Objetivos	143
Mapa conceptual	144
1. Planificación	144
2. Competencia de comunicación	149
3. Competencia metodológica	152
4. Competencia de motivación	156
5. Competencia tutorial	158
6. Competencia para el diseño e integración de medios en el proceso educativo	161
7. Competencia de evaluación	164
8. Competencia de investigación	167
9. Competencia de innovación	169
10. Competencia de interculturalidad (encuentro intercultural)	170
Síntesis	172
Actividades	174
Autoevaluación	175
Bibliografía	177

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN ÁREAS CURRICULARES ESPECÍFICAS

Capítulo 5. FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

<i>Blas Campos Barrionuevo (UNED)</i>	181
Introducción	181

1. La formación docente: la formación inicial y la formación permanente	182
1.1. El escenario complejo de la profesión docente y la formación «hoy»	182
1.2. La formación inicial del profesorado	185
1.2.1. La formación permanente del profesorado	186
1.2.2. Paradigmas en la formación del profesorado	187
1.2.3. La formación del profesorado desde una dimensión integradora y funcional	189
2. Fundamentación global de la didáctica de las Ciencias Sociales ..	192
2.1. Las Didácticas Específicas y su contextualización en el área de las Ciencias Sociales	192
2.2. Justificación del desarrollo de una Unidad Didáctica en el área de Ciencias Sociales: funcionalidad curricular en Ciencias Sociales en la ESO	194
3. Formación del profesorado y didáctica de las Ciencias Sociales	206
Autoevaluación	209
Bibliografía	209
 Capítulo 6. FORMACIÓN EN MATEMÁTICAS Y CIENCIAS EXPERIMENTALES <i>Genoveva Leví Orta y Eduardo Ramos Méndez (UNED)</i>	211
Introducción	211
Competencias	212
Objetivos	212
Mapa conceptual	213
1. Las Matemáticas en la sociedad del conocimiento	213
2. La noción de competencia matemática	215
3. La competencia matemática según el National Council of Teachers of Mathematics	215
4. La competencia matemática según el proyecto internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA)	216
5. Hacia una visión de síntesis de la competencia matemática	220

6. Visión transdisciplinar de la formación del profesorado de matemáticas	221
7. Dominio de las competencias docentes necesarias para mejorar la docencia en el área de matemáticas	222
8. Estructura conceptual y elementos de conocimiento didáctico para la formación inicial y permanente del profesorado en el área	224
9. Competencia matemática y programación de áreas y materias ...	224
10. Resolución de problemas	227
11. El método heurístico de Pólya	228
12. El modelo de PISA	229
13. El método de invención-reconstrucción de situaciones problemáticas	232
Síntesis	236
Autoevaluación	237
Bibliografía	238
Webgrafía	239

Capítulo 7. FORMACIÓN EN COMUNICACIÓN Y TECNOLOGÍA

<i>Lourdes Pérez Sánchez (UNED)</i>	241
Introducción	241
Competencias	243
Objetivos	243
Mapa conceptual	244
1. Planes y programas de formación de profesorado en el área	244
1.1. La formación inicial docente	245
1.2. La formación permanente docente	246
2. Visión transdisciplinar de la formación del profesorado	255
3. Dominio de la competencia docente necesaria para mejorar la docencia en el área	257
4. Estructura conceptual y elementos de conocimiento didáctico para la formación inicial y permanente del profesorado en el área	263
Actividades	266

Bibliografía y Webgrafía	266
Legislación	268
Para saber más	268
 Capítulo 8. FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA	
<i>Javier Cachón Zagalaz, Eufrasio Pérez Navío y María Luisa Zagalaz Sánchez (Universidad de Jaén)</i>	269
Introducción	269
Normativa legal	270
Competencias que pretende la Educación Física escolar	271
1. Competencias básicas Educación Primaria (RD 1513/2006)	271
2. Competencias básicas ESO (RD 1631/2006)	273
3. Competencias profesionales del Profesorado	274
Mapa conceptual	281
1. Planes y Programas de Formación en el Área	282
1.1. Formación del profesorado y evolución de la situación actual	282
2. Visión transdisciplinar de la formación del profesorado	283
3. Dominio de la Competencia Docente necesaria para mejorar la docencia en el área	284
3.1. Investigaciones relevantes en la formación del profesorado inicial y permanente	284
3.2. Prácticas innovadoras: garantía del desarrollo profesional del profesorado	286
4. Estructura conceptual y elementos de conocimiento didáctico para la formación inicial y permanente del profesorado en el área	286
4.1. Definición de los conceptos	286
Síntesis	290
Autoevaluación	291
Bibliografía	292
Webgrafía	294
Glosario	294

Capítulo 9. FORMACIÓN EN ARTES. LA MÚSICA Y LA DANZA

<i>Pilar Lago Castro (UNED)</i>	297
Introducción	297
Competencias	299
Objetivos	301
Mapa conceptual	303
1. Diseño de modelos de formación del profesorado en Música y Danza	303
2. Investigaciones relevantes en la formación del profesorado en Música y Danza	310
3. Prácticas innovadoras: garantía del desarrollo profesional del profesorado en Música y Danza	314
4. Interdependencia entre la mejora de la docencia y el empleo de la investigación como garantía de la calidad y adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación integral de los estudiantes	320
5. Desarrollo profesional del profesor de música y danza basado en el dominio de las competencias docentes. ¿Y dónde está la creatividad?	321
5.1. Breves aportaciones sobre creatividad	323
5.2. Algunas ideas acerca de los materiales y recursos básicos ...	324
Síntesis	325
Autoevaluación	327
Bibliografía	329
Webgrafía	332
Glosario	333

Capítulo 10. FORMACIÓN EN TRANSDISCIPLINARIEDAD Y ECOFORMACIÓN

<i>Antonio Medina Rivilla (UNED)</i>	335
Introducción	335
Competencias	335
Objetivos	336
Mapa conceptual	336
1. La acción educativa y la práctica docente	337

2. Transdisciplinariedad	338
3. Modelo didáctico orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje	339
4. Proceso y metodología de transdisciplinariedad para mejorar la formación del profesorado	343
5. Acciones para el desarrollo de la transdisciplinariedad	344
6. Ecoformación, escenario para la transdisciplinariedad: aportaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje	346
7. Enseñar-aprender en un contexto ecoformador	346
8. Prácticas docentes coherentes con las transdisciplinariedad	348
8.1. Acciones para aplicar las transdisciplinariedad desde una perspectiva transformadora	350
9. Formación de competencias básicas de estudiantes y docentes ..	351
10. Los procesos formativos de carácter ecoformador: retos de la transdisciplinariedad	354
11. Formación del Profesorado para responder a los principios de transdisciplinariedad y ecoformación en la educación	356
12. Decisiones para la mejora de la práctica docente ecoformadora y transdisciplinar	358
Síntesis	359
Actividades	360
Autoevaluación	360
Bibliografía	362

CAPÍTULO 4

MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADO EN LAS COMPETENCIAS (DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES)

Antonio Medina Rivilla

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado, se concreta en el diseño de planes y programas más pertinentes para capacitarlos y llevar a cabo una docencia de calidad mediante la que educar integralmente a los estudiantes y compartir el reto de desarrollar las Instituciones educativas.

El docente es un profesional que asume el saber y el hacer de la educación como la tarea más rigurosa, mediante la cual transformar la acción formativa, pero en la base, todo experto en el desempeño de su actividad formativa, ha de dominar los saberes, su óptima aplicación y hacer emerger actitudes que le dispongan al pleno desempeño de estas nuevas formas de hacer avanzar de modo integrado estas dimensiones, que en su plena complementariedad y combinación adecuada, constituyen la competencia.

Este tema presenta algunas de las competencias más relevantes que docente y discentes han de compartir para desempeñar con gran pertinencia y adaptación el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado ha de tomar conciencia del conjunto de funciones que la práctica educativa le demanda y en cuya base se requiere del dominio de las competencias más relevantes para aplicarlas con rigor y precisión, a la vez que se necesita del profesorado un avance permanente en el desempeño de las mismas.

La propuesta formativa basada en la educación integral de los estudiantes ha de lograr que dominen las competencias básicas, y requiere, como contrapunto, el avance del profesorado en aquellas que son esenciales para comprender, que tal capacitación de los estudiantes, precisa que el docente tome conciencia del significado, las concepciones y la práctica orientada al dominio de tales actuaciones. El profesorado ha de trabajar su propia formación en el dominio de las competencias; así, nos planteamos: ¿Cómo formar al profesorado en ese dominio? ¿Qué implica la prioridad formativa de

profesionales ocupacionales y mundo laboral en el avance en y más allá de las competencias?

Le Boterf (2011), Medina (2009), Domínguez y García (2012), entre otros autores, subrayan el papel creativo, transformador y de rigor, junto a la claridad e implicación que los docentes han de asumir, si se desea que el trabajo del profesorado tenga una auténtica base en esta orientación.

Los saberes propician las teorías, modelos y concepciones diversas de la Didáctica para tomar consciencia del papel innovador que tal saber teórico aporta a los múltiples episodios, estilos de toma de decisiones y de conciencia para todos los implicados en acciones formativas.

Los saberes constituyen la base de las competencias docentes y desde ellos hemos de valorar el verdadero papel del conocimiento, en cuanto anticipador de acciones docentes, pero a su vez, enriquecedores de nuevo conocimiento, en este puente entre conocimiento riguroso y práctica reflexiva o conocimiento práctico, que emerge como fecunda base y modalidades expresivas de la acción/actuaciones, se consolida el valor y papel de la competencia, mediante eficiente acción y aplicación del conocimiento generado y a su vez, modos constructores de nuevo conocimiento, fruto de la solución de numerosas prácticas, que generan saberes desde la misma, ampliando cuanto se conoce y mejorando continuamente el estilo de toma de decisiones, al consolidarse nuevas habilidades e inteligencia práctica que se enriquece desde cada problema resuelto, mejorado y compartido entre docentes. Este saber emergido de la práctica construye el estilo docente propio de cada educador, que se enriquece desde y más allá de cada práctica, al ampliarse y consolidarse mediante las actitudes, valores y emociones que acompañan y dan sentido al más amplio modo de interactuar y compartir pensamientos, actitudes y complejas atracciones formativas.

La formación en y desde las competencias, implica capacitar a los docentes para que construyan modelos innovadores, conozcan los desafíos de la docencia y desempeñen con gran dominio las prácticas educativas y el proceso de enseñanza-aprendizaje en particular, conscientes de los nuevos valores y actitudes que la educación, en los límites del siglo XXI, está planteando al profesorado, estudiantes y a toda la sociedad, dado que al disponerse con la máxima flexibilidad y fluidez de las amplias bases de datos y la *web-grafía* ingente, el profesorado ha de replantear la pluralidad de fuentes

y el nuevo papel de selección, adaptación y ajuste de las mismas a las actuales finalidades educativas y a la capacitación de los profesores en las competencias más valiosas y pertinentes que estimulen la máxima preparación de todas las personas a lo largo de su vida.

COMPETENCIAS

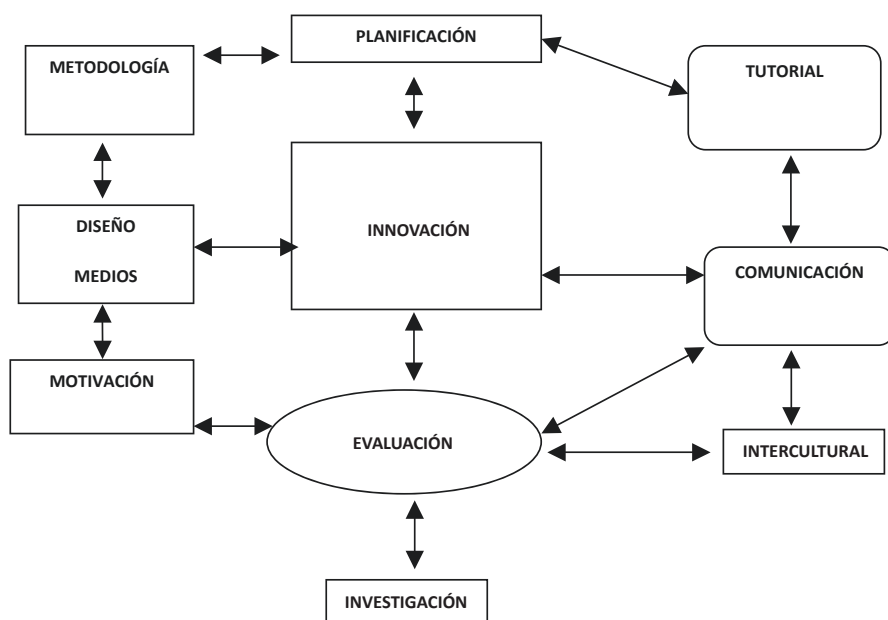
- A.** Las expresadas para el dominio de las competencias de la materia: *Didáctica y Formación de Profesorado*.
- B.** Diseño de Planes y Programas para el desempeño de las acciones adecuadas a la formación de docentes y formadores.
- C.** Construcción de modelos y actuaciones que propicien la innovación de la docencia y el desarrollo de prácticas originales y transformadoras.
- D.** Diseño del mapa de competencias docentes y avance en el dominio de las más representativas para los equipos de docentes elegidos, representativos de la Etapa/Nivel educativo.

OBJETIVOS

- a) Construir algún mapa de competencias docentes que oriente las decisiones de formación y desarrollo profesional de los docentes implicados.
- b) Seleccionar al menos tres competencias y proponer las tareas más adecuadas para su óptimo desarrollo.
- c) Identificar las dimensiones esenciales de modo integrado e innovador, como un proceso de plena formación transformadora.
- d) Aplicar la competencia elegida a algún proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciando el papel de la misma para la mejora de tal proceso.
- e) Proyectar la mejora continua de las competencias elegidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando un clima de plena colaboración entre los docentes.

- f) Consolidar el mapa de competencias diseñado mediante la implicación de cada docente en la mejora conjunta de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- g) Configurar un escenario de apoyo y afianzamiento de relaciones y discurso coherente con el óptimo aprovechamiento de las competencias a trabajar.
- h) Elaborar un auto-informe expresando el dominio alcanzado en las competencias docentes elegidas.

MAPA CONCEPTUAL



1. PLANIFICACIÓN

La competencia de planificación implica que el profesorado conoce las principales previsiones del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de los planes que afectan a la institución educativa, como su proyecto institucional, y toma las decisiones más adecuadas para proponer las mejo-

res acciones formativas para lograr la educación integral de los estudiantes, realizándolas con actitudes favorables a la mejora continua de los valores, concepciones y prácticas educativas.

La competencia de planificación es esencial para prever las actuaciones docentes más pertinentes para propiciar una educación adecuada a cada estudiante, las comunidades y los múltiples desafíos de la sociedad del conocimiento.

La planificación se ha consolidado como una competencia esencial para la mejora integral de la docencia y para estimular la iniciativa de los equipos docentes, asumiendo la complejidad de los quehaceres educativos y la urgencia de ajustarlos a la amplitud de tareas y retos del profesorado en la sociedad actual.

La competencia de planificación ha de facilitar al profesorado responder a las cuestiones más relevantes para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como:

- Para qué planificar el acto de la educación y el conjunto de decisiones que afectan a la mejora de las prácticas docentes y de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Finalidades, Competencias, Objetivos).
- Cómo se ha de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje seleccionando los métodos, actuaciones-tareas y medios de organización del tiempo, mediante los cuales lograr los óptimos procesos educativos.
- Por qué, tomar unas u otras decisiones y qué razones tenemos para pensar anticipadamente las actuaciones docentes y discentes más valiosas.
- Dónde y cuándo llevar a cabo las acciones educativas. Se concretan las disponibilidades reales de tiempo, espacio y evolución de las acciones formativas, al convertir la comunidad educativa, las aulas y los escenarios de patrimonio (museos, espacios ecológicos, etc), en los más amplios escenarios/ámbitos en los que se lleva a cabo la tarea educativa, ajustando al proceso de enseñanza-aprendizaje los tiempos y aprovechando el bien mas finito que caracteriza a los seres humanos, disponer de la adecuada distribución de las tareas más formativas y valiosas, en los periodos temporales, que se han de

adaptar permanentemente a las múltiples necesidades de cada persona, equipo, comunidad educativa y sociedad en continua evolución.

- Qué impacto se espera de las acciones formativas que incida en la mejora continua del conocimiento, las vivencias y las prácticas formativas en su globalidad, situando a docentes y estudiantes en los principales protagonistas.

El aprendizaje de esta competencia requiere que el profesorado se plantee las múltiples posibilidades de intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, actualizando los planes de estudios (*Curriculum Oficial*), en función de las auténticas demandas de la sociedad del conocimiento, el impacto de la crisis y la toma de conciencia del papel de cada ser humano ante la pluralidad de desafíos y de ingentes cambios en la aldea global, mundo interdependiente, caracterizado por su gran interactividad y el impacto de las redes y nuevos escenarios virtuales interconectados.

Al analizar los planes de estudio y programas y Proyectos de las Instituciones educativas, cada docente descubre:

- a) Las **finalidades y metas** más valiosas de la educación en el marco de las sociedades y estados en continua evolución (Autonomías, Países, Europa, un mundo en interdependencia), que han de actualizarse y valorar y tomar conciencia ante la continua complejidad, incertidumbre y cambiantes valores.
- b) Las **competencias básicas**, síntesis combinadas de saberes, acciones, actitudes y valores que han de trabajarse para responder a las cambiantes expectativas, necesidades y problemas de cada ser humano, comunidades culturales, etnias y nuevas organizaciones con y desde las que actúan, anticipándose a los más difíciles problemas personales, ambientales, sociales, etc; definiendo, en última instancia, nuevos resultados, objetivos y logros de aprendizaje para alcanzar un mapa de las competencias más valiosas e integrarlas.
- c) La **transdisciplinaridad y eco-formación**, una nueva perspectiva integrada de las disciplinas, las ciencias, artes, tecnología, etc., acerca del universo, las culturas y los contenidos instructivos clásicos, que demandan un modo nuevo de analizarlos y compartirlos.

Este *curriculum* global de los países, regiones y Administraciones ha de adaptarse a las exigencias, proyección y razón de ser del PROYECTO INSTITUCIONAL de cada escuela, convertida en el núcleo de saber, mejora de la cultura y proyección más importante.

Este proyecto institucional integra las bases del PROYECTO EDUCATIVO de la institución, el proyecto de enseñanza-aprendizaje (curricular) y los programas de innovación, refuerzo, atención a la diversidad, etc, que caracterizan los procesos formativos, que finalmente han de servir de marco para que cada equipo de departamento, ciclo, curso y aula lleven a cabo la PROGRAMACIÓN DE AULA, creativa, formativa y pertinente, en su adaptación a los estudiantes.

El aprendizaje innovador de la programación didáctica implica que el profesorado ha de armonizar las siguientes decisiones.

- Conocimiento y diagnóstico del aula como escenario innovador, sensible a la construcción de un equipo y equipo humano con gran compromiso en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Selección, adaptación y reelaboración del programa de estudio-proyecto curricular adecuado a los estudiantes, ajustando el proyecto institucional de la escuela al aula, transfiriendo las directrices del plan de estudio-*curriculum* oficial a las necesidades de cada persona de la clase y creando un espacio investido que demuestre que se avanza integrando los saberes más relevantes, actuales, transdisciplinares, así como los valores y actitudes orientados a resolver los problemas, proyectos, expectativas y necesidades manifestadas por los estudiantes, los diversos grupos humanos y las sociedad mundializada y de la complejidad en su conjunto.

Se pretende que el enfoque formativo orientado a la creatividad de cada estudiante y al óptimo desempeño y armonía humanas se sintetice desde una visión holística e integrada, que implica el avance singularizado y en equipo para dominar las competencias pretendidas, cuya base son los saberes transdisciplinares y ecoformativos, que demandan de cada ser huma-

no su máxima implicación, al resolver sus auténticos problemas, secuenciando los mejores resultados y objetivos a lograr.

La gran decisión implica configurar los métodos, tareas, medios e interacción socio-comunicativa para que se lleven a cabo las acciones docentes más coherentes con la formación integral de las competencias docentes-discentes, sentando las bases de un diseño formativo, que prepare a los estudiantes en la línea de la innovación, investigación y desarrollo integral de las personas y las comunidades en un proyecto de respeto a todas las personas en los más diversos contextos-culturas y actuaciones educativas.

El avance ha de ser en la línea del conocimiento y reflexión acerca del programa educativo, que orienta la etapa y los niveles, en los que se trabaja en las actuaciones más valiosas en el centro (INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN), planteado un verdadero y contextualizado proyecto innovador que sirva de enmarque y especialmente, la responsabilidad y autonomía de búsqueda de soluciones permanentes y formadoras.

Esta competencia en su dominio y construcción requiere del avance y toma de sentido en el resto de las propuestas; su auténtica proyección se concreta en el dominio e interrelación con los restantes, singularmente con los que posibilitan que lo diseñado pueda aplicarse en las aulas y adquiera su verdadero sentido, tales como: **comunicación, metodología, medios, motivación y tutoría**, que han de ser valoradas mediante procesos evaluativos en el doble sentido, de avance en el dominio de la competencia para el profesorado, como actor y responsable de la construcción de este proceso de innovación, y de capacitación de los estudiantes, auténticos generadores de sentido y coprotagonistas de cada acto didáctico, en sintonía y complementariedad comunicativa, en el uso inteligente de TIC y en el significado profundo de su innovación vital para emprender proyectos de mejora integral para si, su comunidad y la sociedad mundializada en la que ha de compartir proyectos y redes.

El aprendizaje profesional de esta competencia conlleva valorar y participar en las actualizaciones globales de los planes de estudio en los escenarios democráticos, en el respeto y avance como auténticos creadores de proyectos institucionales en las múltiples comunidades y centros educativos, configurando culturas de colaboración a partir de las acciones más

valiosas, que los agentes educativos han de desarrollar, implicándose en la escuela como organización generadora de nuevos e intensos procesos de enseñanza-aprendizaje y adaptando los planes generales del Estado y Europa.

2. COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN

El docente lo es, si logra comunicarse con los estudiantes y compartir con ellos los auténticos planes institucionales, las programaciones de aula y su compromiso personal, multicultural y de respeto profundo a la diversidad de cada ser humano en su plural y valioso proyecto vital y profesional.

La competencia de comunicación se explicita en el conocimiento profundo de los textos-discursos que se comparten en los espacios y escenarios multiculturales que se desarrollan y en los nuevos marcos de auténtico encuentro y diálogo entre los seres humanos (Medina, 2013), en cuyo espacio real y virtual interactúan para dar respuesta al conjunto de acciones, que demanden una profunda y sincera interacción, empleando de modo fecundo y amplio los más diversos códigos (verbal no verbal, icónico, integrado, emocional, etc.) que requieren del profesorado una nueva forma de estar y comportarse en ambientes:

- Reales: ARAM (Ambientes Reales de Aprendizaje Multicultural)
 - Virtuales: AVAM (Ambientes Virtuales de Aprendizaje Multicultural)
- (Ricardo, 2013).

Estos escenarios requieren una auténtica interacción y un nuevo estilo de crear, compartir y desarrollar el conocimiento los modos y formas de actuar en las relaciones humanas y el proceso comunicativo como síntesis de intercambios y de avances entre todas las personas, especialmente en las intervenciones en los procesos educativos en las aulas, instituciones y comunidades en diálogo abierto (Medina y Domínguez y Medina, 2012), al replantear los procesos más significativos de intercambios entre todos los seres humanos, en la auténtica dirección de una educación para el diálogo compartido entre todas las personas, los grupos y las comunidades.

¿Qué dimensiones conforman esta competencia?

Medina (2009). Hemos presentado la síntesis de los saberes, que asumimos y hemos de trabajar, si deseamos avanzar en ella como docentes competentes, que se centran en:

- Dominio del discurso en sus aspectos semánticos (riqueza de textos, vocabulario y formas expresivas de cercanía al interlocutor), ampliado con el valor sintáctico, de óptima relación entre todos sus componentes, pero el de gran incidencia en cada aula es el PRAGMÁTICO, que nos demanda una empatía y armonía emocional con cada persona, equipo y grupo de clase comprendiendo la pluralidad de las culturas, de sus problemas y de la riqueza léxica que les caracteriza. Así hemos de avanzar en el valor de los códigos, especialmente de los no verbales y paraverbales que singularizan cada cultura y a cada persona.

Este amplio marco de conocimiento se consolida con la intensa lectura, el análisis crítico y la poética vivencial en la selección y adaptación continua de los más diversos foros literarios, geohistóricos, artísticos, sociolingüísticos, etc, que propician al profesorado las claves y auténticas maneras de entenderse a sí mismos e interactuar con el resto de los seres humanos.

El conocimiento y la conformación del discurso docente es un proceso abierto en continuidad, que marca desde la cadencia expresiva de las más intensas formas de aceptar y compartir las frases con las personas de su entorno, del aula como escenario humano y del conjunto de intercambios que genera con colegas ,estudiantes y sociedad circundante. La base de esta competencia en el saber es intensa y de gran impacto para el resto de las dimensiones y, en su globalidad, constituye el verdadero núcleo expresivo, que cada docente configura en interacción con los estudiantes, a la vez que su riqueza y fluidez, es esencial para la calidad de los procesos educativos.

Los componentes complementarios de la competencia se explicitan en:

El ser (del comunicador), valores y actitudes y en lo más expresivo (actuar y aprender a comunicarse como el gran reto y la base para el pleno dominio de esta competencia, que en su hacer evidencia si realmente nos comunicamos con estudiantes, colegas, familias, comunidad educativa y, nuevos escenarios de interacción didáctica.

El comunicador ha de sentirse activo participante en el proceso formativo y tomar conciencia del impacto que la acción formativa genera en cada estudiante, aula y grupo/s de estudiantes implicados, asumiendo que la base del proceso educativo radica en la pertinencia de la actuación docente y en el nivel de empatía que se construye con cada estudiante.

El proceso de comunicación integra el modo de ser de cada educador en la acción creativa, que cada proceso comunicativo entraña, interrelacionándose la pertinencia y la cercanía del ser del educador que se comunica y que valora profundamente (con) la acción comunicativa en sí, como práctica que presenta a la figura docente en toda su amplitud expresiva del dominio de vocabulario, manejo de gestos, espacios y escenarios, junto a lo más valioso en la toma de decisiones que en cada proceso de aprendizaje vertebró el modo de ser y el de comunicarse en su globalidad.

Aprender y desarrollar esta competencia es la principal finalidad para el futuro de la educación, dado que solo educa aquel docente que se comunica con empatía y armonía emocional, a la vez que es capaz de construir de modo transdisciplinar los saberes, las formas de aprender y el sentido pluricultural, evolutivo y adecuadamente fundamentado de los contenidos, que hemos de compartir, aprender y mejorar con cada estudiante en un continuo proceso de interacción escolar en los más complejos escenarios.

¿Qué tareas propician la formación de la competencia de comunicación como docentes?

La integración de un modelo de comunicación empático y cercano a los estudiantes con un proceso de mejora continua de la práctica, mediante la grabación en audio y video, completada con escenarios de comprensión y análisis de la calidad de las prácticas realizadas, así la tarea por excelencia es la auto-observación y coobservación en diadas, apoyada con la visión de los estudiantes de algunas de las clases realizadas, generando una agenda de trabajo en torno al conjunto de decisiones a llevar a cabo durante al menos dos meses cada curso, que se configuran de la siguiente manera: *a)* el primer mes del semestre, diseño y organización del análisis de las prácticas a llevar a cabo, y *b)* los dos siguientes meses (2.º y 3.º), selección del conjunto de horas de clases a ser grabadas y convertidas en un proceso de estudio metódico, a modo de un laboratorio de análisis de la comunicación

real mantenida con los estudiantes, tal conjunto de clases oscila entre un 15 y un 30% del total de las desempeñadas durante estos dos meses.

Diseñar la agenda de grabación de clases, para su estudio inmediato, análisis y toma de decisiones para la mejora del contenido semántico-formativo o proceder a valorar el dominio y calidad transdisciplinar de los saberes, trabajados en las aulas, que implica la estimación de su claridad, rigor, coherencia y dominio-adaptación del metalenguaje de las disciplinas enseñadas-aprendidas en las aulas. Se completa con el conocimiento del código verbal y de su adaptación y complementariedad con el no verbal, dominio y adaptación de los gestos y calidad de lo trabajado ampliado con el conocimiento profundo del código paraverbal.

3. COMPETENCIA METODOLÓGICA

La competencia de metodología didáctica implica avanzar en el saber más creativo y transformador, en la óptima organización y desarrollo de los caminos más pertinentes para alcanzar el fin y en la aplicación de las estrategias pertinentes en los contextos más complejos, asumiendo los valores y generando actitudes propicias al dominio de un sistema metodológico creativo, formativo y en transformación continua.

El avance en esta competencia implica el conocimiento amplio y riguroso de los métodos más pertinentes en coherencia con los hallazgos innovadores y las demandas de la sociedad del conocimiento, retomando lo más valioso de las prácticas pedagógicas desde la *Paideia* Griega (Jaeger), hasta los métodos de Rulf y Gally (1998). La visión de Huber (2009), el sistema integrado de Métodos (Medina, 2010), la opción transdisciplinar y ecoformadora de (De la Torre, 2010), que plantean la acción docente en coherencia con una visión del mundo y de las prácticas profesionales en permanente adaptación y transformación.

El sistema metodológico como el de Rulf y Gallin, (1998), aporta las acciones más valiosas que han de llevarse a cabo para lograr la óptima comunicación entre los miembros de un grupo y, especialmente, entre docente y discente, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiendo la metodología en la competencia que mejor aplica y consolida la competencia de comunicación, dado que se identifica los núcleos más singulares