

DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE QUE POTENCIEN COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE ECUADOR

DISEÑO DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE QUE POTENCIEN COMPETENCIAS PROFESIONALES

AUTORES: Víctor Abel Romero Jácome¹Janett del Rocío Verdesoto Galeas²Deysi Adriana Pesantes Sangacha³Electra Maricela Izurieta Puente⁴DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: victor050767@yahoo.com.ar

Fecha de recepción: 06 - 09 - 2016

Fecha de aceptación: 20 - 10 - 2016

RESUMEN

Uno de los problemas de actualidad y relevancia para las universidades lo constituye la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo de competencias profesionales. En el presente artículo se argumentan algunas características de estas situaciones de aprendizaje, analizadas a través de un ejemplo en la formación inicial de profesores (futuros maestros y profesores de Educación Primaria y Secundaria) durante su práctica docente, desde la enseñanza universitaria.

PALABRAS CLAVE: competencias profesionales; situaciones de aprendizaje; enseñanza universitaria; práctica docente.

DESIGN OF LEARNING SITUATIONS THAT POTENTIATE PROFESSIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY EDUCATION IN ECUADOR**ABSTRACT**

One of the problems of relevance and relevance for universities is the conception of a teaching-learning process oriented to the development of

¹ Master en Desarrollo Educativo. Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialización Historia y Geografía. Coordinador de la Comisión de Control de Grado de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador.

² Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Diploma Superior en Docencia y Evaluación en la Educación Superior. Psicóloga Clínica. Coordinadora de Emprendimiento. Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación. Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador. E-mail: jverdesoto@utb.edu.ec

³ Licenciada en Hotelería y Turismo. Master en Gestión y Planificación de Proyectos Agroturísticos y Ecológicos. Coordinadora Académica de la Carrera Hotelería y Turismo. Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador. E-mail: dpesantes@utb.edu.ec

⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención Ingles. Master en Diseño Curricular y Evaluación Educativa. Responsable de la Subcomisión de Acompañamiento Académico de la Carrera de Hotelería y Turismo. Universidad Técnica de Babahoyo. E-mail: elizurieta@utb.edu.ec

professional skills. This article discusses some characteristics of these learning situations, analyzed through an example in the initial training of teachers (future teachers and teachers of Primary and Secondary Education) during their teaching practice, from university education.

KEYWORDS: professional competences, learning situations, university teaching, teaching practice.

INTRODUCCIÓN

El diseño de situaciones de aprendizaje que propicien la construcción por parte del estudiante de competencias genéricas y específicas necesarias para un desempeño eficiente, ético y responsable de su profesión constituye un reto para la universidad contemporánea. Este término es también llamado por otros autores como situación didáctica (Rubio, 2009) la cual es definida como el escenario de aprendizaje, la demanda que establece el docente, que cuenta con un conjunto de actividades que articuladas entre sí, propician que los y las estudiantes desarrollen la competencia. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los y las participantes, incluido el docente, quien además supervisa que se adquieran los contenidos dispuestos. Cuenta con una secuencia didáctica

En este artículo se argumentan algunas características de estas situaciones de aprendizaje en la enseñanza universitaria, analizadas a través de un ejemplo en la formación inicial de futuros profesores de educación física durante su práctica docente.

DESARROLLO

Competencias profesionales y calidad del desempeño

La calidad del desempeño de los egresados universitarios es un problema complejo que involucra tanto a las universidades como al mundo laboral. Sin embargo, el interés por la evaluación de la calidad del desempeño profesional se manifiesta desde el siglo XX, y en el siglo XXI de manera más acuciada, en el mundo del trabajo. Es hacia los años 70, en el ámbito gerencial, cuando surge el concepto de “competencia”, acuñado por McClelland (1973), ante la necesidad de encontrar criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral. McClelland (1973), al introducir el concepto de “competencias”, intenta diferenciar éstas de las “capacidades”, entendidas como potencialidades del individuo para ejecutar eficientemente una tarea profesional. Para él, las capacidades expresan la potencialidad del individuo de lograr éxito en una profesión a partir de su calificación; sin embargo, la capacidad y cualificación no garantizan siempre el éxito en el desempeño, toda vez que se puede ser capaz e incompetente. Es por ello que considera necesario introducir el concepto de competencia para diferenciar un desempeño eficiente potencial, garantizado por la capacidad del individuo, de un desempeño eficiente real demostrado en la competencia. Por tanto, concibe la competencia siempre expresada en la calidad del desempeño.

La concepción de las competencias como factor que garantiza la eficiencia en el desempeño profesional es compartida por los estudiosos del tema. Para Boyatzis (1982), las competencias constituyen un conjunto de características de una persona que están relacionadas directamente con una buena ejecución en una determinada tarea o puesto de trabajo. Spencer y Spencer (1993) definen la competencia como “una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios” (p. 3). Se trata, en definitiva, de unir causa y efecto. Se tiene la cualidad y, como consecuencia, se produce un rendimiento efectivo.

El concepto de competencia como determinante de un desempeño superior se explica, en un primer momento, en la década de los ochenta del pasado siglo, desde un enfoque estructuralista-cognitivo (González, 2006b). Desde este enfoque la competencia es entendida como rasgos, cualidades, características, de naturaleza cognitiva: aptitudes, conocimientos, habilidades, que determinan un desempeño superior en el ejercicio de una profesión en escenarios laborales específicos.

A partir de los 90 del pasado siglo la concepción de las competencias transita a un enfoque más holístico y complejo, un enfoque personológico-dinámico (González, 2006b). Desde este enfoque la eficiencia del desempeño profesional se entiende no como el resultado de cualidades cognitivas del individuo que de manera aislada y directa determinan un rendimiento superior, sino a partir de la participación del individuo que moviliza recursos personales de diferente naturaleza, cognitivos y motivacionales, los cuales, en su integración, determinan el desempeño eficiente en escenarios laborales complejos, heterogéneos y cambiantes. Bunk (1994), Escudero (2008), Le Boterf (1998, 2001), Levy-Leboyer (1997), Perrenoud (2008), Rodríguez (2006), Rodríguez, Hernández, y Díaz (2007) ofrecen ejemplos de definiciones que siguen esta concepción: Le Boterf (1998) afirma:

Las competencias no son seres o hechos que se pueden observar directamente...Las competencias no son entidades que existirían independientemente de las prácticas de evaluación que las intentan delimitar. Lo que existen son personas, equipos o redes, que proceden con más o menos competencia. (p. 144).

Le Boterf (2001), en otro trabajo, expresa:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada etc)... (p. 54).

Bunk (1994) refiere:

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y

aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (p. 9).

Para Levy-Leboyer (1997) “Las competencias son resultado de experiencias dominadas gracias a las actitudes y a los rasgos de la personalidad que hacen sacar partido de ellas” (p. 94).

En nuestros trabajos, siguiendo un enfoque personológico-dinámico, concebimos las competencias profesionales como configuraciones complejas de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de interacción social y que expresan la autodeterminación de la persona en el ejercicio eficiente y responsable de la profesión (González, 2006b; González y González-Tirados 2008).

Este enfoque es el que predomina en la actualidad. Así, Rodríguez (2006) expresa:

Esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces... (p. 34).

Las diferentes aproximaciones a una conceptualización de la competencia profesional y su evolución revelan la complejidad de su naturaleza y la necesidad de centrar la atención en la persona y cómo ésta organiza e integra sus recursos cognitivos y motivacionales en la búsqueda soluciones eficientes a los problemas profesionales.

Las unidades necesarias entre competencias genéricas y específicas en una concepción compleja de las competencias profesionales.

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no sólo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos: competencias genéricas o transversales y específicas (González y González-Tirados, 2008).

La reforma curricular universitaria que tiene lugar en el proceso de convergencia europea de Educación Superior, dirigida a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad de los profesionales en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, centra la atención en la formación en competencias profesionales (González y Wagenaar, 2003). La concepción de las competencias profesionales en el proyecto Tuning reconoce su carácter complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales: competencias genéricas (transversales, comunes a todas las profesiones) y específicas (relativas a una profesión determinada). Las competencias genéricas integran elementos cognitivos y motivacionales, e incluyen

competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento (capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, de gestión de información); competencias personales (trabajo en equipo, habilidades para las relaciones interpersonales, el compromiso ético); y competencias sistémicas (aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad y liderazgo, entre otras).

La necesidad de potenciar el desarrollo de competencias genéricas y específicas en su unidad es reconocida por los docentes. Un estudio realizado sobre la percepción de los docentes acerca de la implementación de estrategias de enseñanza dirigidas a potenciar el desarrollo de competencias genéricas en la universidad (González y González, 2008) nos condujo a dos conclusiones esenciales:

- a. Las competencias genéricas adquieren sentido en el contexto profesional.

La creatividad, la capacidad de investigación, las habilidades de comunicación oral y escrita, los valores como competencias genéricas, adquieren sentido para el estudiante universitario sólo en la medida que se vinculen al desempeño de la profesión. De esta manera, por ejemplo, la competencia para la investigación como competencia genérica es una sola. Sin embargo, se expresa de manera diferente en el desempeño profesional del médico, del abogado, del psicólogo,.. porque responde a las exigencias, características y condiciones del ejercicio de la profesión.

- b. Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

La formación de competencias en los estudios universitarios debe lograr de manera simultánea e integrada la formación de competencias genéricas y específicas. No se trata de una adición o sumatoria de competencias sino de su necesaria integración en la solución de problemas de aprendizaje profesional. Así, por ejemplo, la formación de competencias relativas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como competencias genéricas debe atender a las necesidades de utilización de estas herramientas en el ejercicio de las diferentes profesiones. Y esto debe tenerse en cuenta en el diseño de las situaciones de aprendizaje profesional en cada carrera universitaria.

Características de las situaciones de aprendizaje profesional en la Universidad

En las investigaciones que hemos realizado (Blández, González, Sierra, y López, 2004; González, Blández, López, y Sierra, 2007; López, González, y Guterman, 2005) hemos concebido las situaciones de

aprendizaje profesional en la enseñanza universitaria como actividades educativas diseñadas por el docente con el objetivo de potenciar en el estudiante la construcción autónoma y responsable de competencias genéricas y específicas, reguladores de una actuación profesional eficiente y ética en un ambiente participativo y dialógico.

Parten del reconocimiento de la necesaria unidad de las competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional.

El objetivo esencial de las situaciones de aprendizaje

Las situaciones de aprendizaje en el proceso de formación profesional deben contemplar tareas que estimulen la asunción de una postura autónoma, crítica, comprometida con la calidad del desempeño, que oriente la actuación del estudiante en la solución de problemas en el ejercicio de la profesión a partir de la movilización e integración de sus recursos cognitivos y motivacionales expresados en la conducta de manera coherente, con eficiencia, autocrítica, flexibilidad y perseverancia (González, 2009).

Las situaciones de aprendizaje en la universidad se desarrollan en ambientes profesionales reales o simulados.

Una condición esencial de las situaciones de aprendizaje en la universidad es su vinculación a la práctica profesional. Es por ello que se han de desarrollar en escenarios profesionales reales como ocurre en la práctica laboral e investigativa o simulados cuando se llevan al aula problemas de la práctica profesional a los que el estudiante debe enfrentarse a través de simulaciones, estudios de caso o juegos de roles.

Las situaciones de aprendizaje en la Universidad parten del reconocimiento del estudiante como sujeto y del profesor como orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudiante ha de ser concebido como sujeto de su aprendizaje. Es decir, debe participar con iniciativa y compromiso en la construcción de conocimientos, habilidades, motivos y valores morales reguladores de su actuación profesional. Para ello es necesario que el estudiante valore la importancia de asumir una postura autónoma y comprometida con la calidad de su desempeño profesional.

El docente ha de ser un tutor del estudiante en el proceso de formación profesional, en la medida que sea capaz de guiarlo en la construcción de los conocimientos, habilidades, motivos y valores que orienten su actuación profesional (González, 2006a). Para ello ha de ser un modelo educativo en tanto ejemplo de actuación profesional eficiente y ética, capaz de dirigir el proceso de aprendizaje de manera flexible al dar espacio al protagonismo del estudiante en un ambiente que favorezca la participación y el intercambio en un clima de tolerancia y respeto.

Las situaciones de aprendizaje exigen una comunicación dialógica entre profesores y estudiantes

El profesor, para el ejercicio de su función orientadora en el aprendizaje del estudiante, necesita desarrollar competencias para el diálogo. La competencia dialógica se expresa en el desarrollo de actitudes y habilidades para el diálogo entre profesores y estudiantes, como recurso y finalidad educativa. La competencia dialógica debe ser desarrollada por el profesor y potenciada en los estudiantes en el ejercicio de su función orientadora. Pero, además, el profesor en calidad de orientador del estudiante debe expresar su competencia dialógica al propiciar un diálogo cooperativo cuando trabaja con grupos de estudiantes, en tanto propicie que todos tengan iguales oportunidades y posibilidades de participación en un clima de aceptación, tolerancia y respeto a las diferencias.

Las situaciones de aprendizaje en la Universidad parten del reconocimiento de la necesaria unidad de las competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional

Las situaciones de aprendizaje deben estimular simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas a través de tareas profesionales. Las tareas profesionales deben plantear retos al estudiante en la aplicación ética, comprometida y responsable de conocimientos y habilidades generales y específicas en la solución de problemas de la práctica profesional. Así, por ejemplo, en un médico la búsqueda de alternativas de tratamiento a la enfermedad de un paciente debe sustentarse en competencias específicas relativas a conocimientos y habilidades acerca de la enfermedad, de sus manifestaciones en el paciente, entre otros. Pero, además, debe sustentarse en competencias genéricas, como por ejemplo, las relativas a la búsqueda y procesamiento de manera independiente de información actualizada, a la utilización de las TIC, al desarrollo de habilidades para comunicarse en un segundo idioma o al trabajo en grupos, entre otras. La unidad de competencias genéricas y específicas en este caso, se manifiesta cuando el médico es capaz de buscar información actualizada sobre investigaciones realizadas acerca de la aplicación de diferentes tratamientos para la enfermedad en cuestión y en esta búsqueda demuestra el dominio las TIC y de un segundo idioma en el estudio de bibliografía especializada. Por otra parte, deberá demostrar la capacidad de dialogo, tolerancia y respeto en el debate con otros especialistas en el que se argumenten y debatan diferentes experiencias y puntos de vista, a través de estudios de caso, acerca de la puesta en práctica de diferentes alternativas de tratamiento y su efectividad.

Análisis de un ejemplo de situación de aprendizaje potenciadora de competencias profesionales en la enseñanza universitaria

A continuación se presenta un ejemplo de situación de aprendizaje en la práctica docente de estudiantes que se forman como futuros profesores de Educación Física para los niveles primario y secundario de enseñanza en Cuba (González, 2003). En la situación que se presenta, se pretende potenciar el desarrollo de las siguientes competencias: a) Competencia genérica: Trabajo en grupos; b) Competencia específica: Dialogo cooperativo en la solución ética y responsable de conflictos morales en la práctica profesional.

La situación de aprendizaje se desarrolla durante una sesión de trabajo de los estudiantes con su tutor. Las sesiones de trabajo se realizan durante el periodo de práctica docente, con una frecuencia quincenal y una duración de 2 horas y 30 minutos. Cada tutor atiende hasta 15 estudiantes.

En la sesión anterior a la que se presenta, se trabajaron algunos componentes cognitivos y motivacionales de la competencia dialógica, tales como las habilidades de argumentación, la escucha atenta, el autoconocimiento o la disposición favorable al diálogo. Estos aspectos son retomados por el profesor-tutor en la introducción de la sesión a partir de la autovaloración del desempeño comunicativo de los estudiantes en situaciones de conflicto moral vividas en su práctica docente y recogida en sus diarios.

En la sesión de trabajo que se analiza, se trabaja el dialogo cooperativo como herramienta esencial del profesor en el cumplimiento de su función orientadora del estudiante ante conflictos morales que se presentan en su desempeño durante la práctica docente.

El diseño de la situación de aprendizaje se presenta como anexo y en él se observan tres momentos: la introducción, el desarrollo y el cierre.

En la Introducción el profesor propicia en los estudiantes la autovaloración de sus competencias para el dialogo a partir del análisis de las reflexiones registradas en los diarios acerca de situaciones de conflicto vividas en la práctica docente. Al mismo tiempo orienta la elaboración de planes individuales para el mejoramiento de la disposición la dialogo, la escucha y la argumentación según sus necesidades.

A continuación el profesor presenta el tema objeto de estudio de la sesión, sus objetivos y contenido: el dialogo cooperativo. Asimismo, motiva hacia el tema a partir del intercambio de experiencias vividas por los estudiantes en su práctica docente, en las que hayan observado diferentes opiniones y puntos de vista en el análisis de conflictos morales y en la toma de decisiones. Es un momento eminentemente orientador, aunque también cumple una función de control y evaluación a través del análisis de las experiencias y vivencias registradas en los diarios.

En el Desarrollo se procede al abordaje de los contenidos, a partir de tareas de aprendizaje en las que se utiliza una metodología de enseñanza eminentemente participativa, la cual permite propiciar la reflexión individual y grupal acerca de los contenidos que se abordan. En este caso se puede observar cómo los estudiantes realizan diferentes tareas. En una primera parte, de forma individual, estudian el material orientado acerca de las características del dialogo cooperativo, luego en dúos comentan sus impresiones acerca del material al mismo tiempo que formulan sus inquietudes, dudas e interrogantes. A continuación, en sesión plenaria, todo el grupo, con la orientación del profesor, analiza la importancia del dialogo cooperativo para el cumplimiento de la función orientadora del docente en la coordinación de grupos, en tanto sea capaz de conducir el debate de manera que todos los miembros puedan expresar y argumentar sus criterios y sean escuchados en un ambiente de tolerancia, compromiso y respeto en la búsqueda de soluciones éticas a los conflictos que se presentan.

En una segunda parte del desarrollo, se presenta una situación de conflicto moral en la práctica docente que los estudiantes deben analizar en pequeños grupos y en las que deben buscar soluciones a partir de un dialogo cooperativo. Para la realización de esta tarea, los estudiantes deben representar en una dramatización cómo se realizaría el dialogo cooperativo. La dramatización del dialogo cooperativo y su posterior análisis resulta un momento importante en el aprendizaje de esta competencia.

Todos los estudiantes participan en la elaboración del dialogo cooperativo, en su dramatización y en la evaluación de su calidad, en la medida que cumplen e intercambian los roles de elaborar el dialogo, dramatizarlo y observarlo con el auxilio de una guía de observación.

El desarrollo concluye con una sesión plenaria en la que, con la orientación del profesor, se lleva a cabo un debate acerca de la importancia del dialogo cooperativo para el docente, las posibilidades y limitaciones de los estudiantes para realizarlo, así como de las acciones que el profesor debe emprender para mejorar sus competencias para dirigir y desarrollar un dialogo cooperativo.

Como puede apreciarse, el desarrollo es un momento en el que predomina la ejecución, aunque también está presente la orientación y el control. La metodología participativa propicia la construcción individual y en grupo de las competencias profesionales (genérica y específica) en la ejecución de las tareas y permite trabajar la autoevaluación y coevaluación como elementos potenciadores del desarrollo del autoconocimiento, la autoestima, la crítica y la autocrítica del estudiante en la calidad de su desempeño.

En el Cierre el profesor, con la ayuda de los estudiantes, reflexiona en torno a las conclusiones de la actividad. Es un momento en el que predomina la función de control, en tanto se realiza la autoevaluación y la coevaluación de los participantes en el desarrollo de la sesión y se orientan las tareas individuales y grupales para la profundización en el estudio y aplicación de los contenidos abordados, las cuales se controlarán en la introducción de la siguiente sesión.

Como se puede observar, la situación de aprendizaje que se presenta exige la participación activa del estudiante en la construcción de sus competencias y la función orientadora del profesor en un proceso de dialogo en la búsqueda colectiva de soluciones a problemas de la práctica profesional.

Por último, se ha de destacar que la situación de aprendizaje diseñada exige al estudiante la integración de competencias para el trabajo en grupos y el diálogo cooperativo, en tantas competencias genéricas y específicas, en la búsqueda de una solución consensuada, ética y responsable, al conflicto moral que se presenta.

EJEMPLO DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

En sesión plenaria se realizará, bajo la guía del profesor, un análisis de las características de un diálogo cooperativo, sus ventajas y limitaciones para el desarrollo de un proceso comunicativo dirigido al entendimiento entre los participantes y a la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas con las que todos los integrantes del grupo se sientan plenamente comprometidos. (15 minutos)

Segunda parte. (45 minutos)

Los estudiantes agrupados en equipos de hasta cuatro integrantes, elaborarán un ejemplo de diálogo cooperativo a partir de una situación de conflicto de la práctica profesional presentada por el profesor. (15 minutos)

La situación es la siguiente:

Un estudiante universitario de 4° año que se forma como profesor de Educación Física, en su práctica docente comete una indisciplina por la cual debe ser sancionado. Para acordar el tipo de sanción, se reúnen en la dirección del Colegio en el que el estudiante realiza su práctica docente, las siguientes personas:

- El director del Colegio.
- El coordinador de la práctica docente.
- Un representante de los padres de familia del Colegio.
- Un representante de los estudiantes (practicantes).
- El decano de la Facultad a la que pertenece el estudiante.

La indisciplina cometida es la siguiente: El estudiante que realiza la práctica docente en un grupo de 9° grado, sorprende a uno de sus alumnos

cometiendo fraude en el examen final de su asignatura. Sorprendido y ofendido por esta conducta, insulta al alumno, le rompe el examen, lo expulsa del aula sin darle la oportunidad de explicar su conducta y decide sin consultar con su coordinador de práctica docente, desaprobar al alumno en su asignatura.

Los hechos que atenúan esta actuación del practicante son los siguientes:

El practicante había atendido de forma grupal e individual a todos los alumnos que solicitaron ayuda para el examen final. El alumno que cometió fraude se mostró desinteresado en relación a estas oportunidades de consulta y no asistió a ninguna.

El alumno que cometió fraude es un alumno indisciplinado, que falta a clases injustificadamente, que no realiza las tareas y que presenta bajas calificaciones en las actividades evaluativas de la asignatura.

El estudiante-practicante ha manifestado siempre motivación y dedicación por su labor educativa en el colegio, mantiene una buena comunicación con todos sus alumnos, incluso con los que manifiestan indisciplinas e incumplen con las tareas.

Los hechos que agravan la actuación del practicante:

No consultó al profesor coordinador su decisión de desaprobar al alumno.

Expulsó al alumno del acto de examen sin consultar ni informar su decisión a la dirección del Colegio.

Se manifestó agresivo y ofensivo con el alumno, de forma descontrolada ante el representante de los padres de familia considera que la indisciplina cometida por el practicante es tan grave que debe ser expulsado de su carrera y por tanto no continuar como practicante en el Colegio.

El objetivo de la reunión es lograr entre todos los participantes una decisión con respecto a la sanción a imponer al estudiante-practicante, que cumpla dos requisitos fundamentales:

1. Que sea una sanción justa, teniendo en cuenta las características particulares en las que se desarrolla la actividad.
2. Que sea educativa, de modo que pueda resultar una situación de aprendizaje significativo de carácter positivo para el estudiante-practicante y para el alumno que ha cometido fraude.

Teniendo en cuenta todos los elementos expresados y fundamentados anteriormente, la tarea a realizar por los subgrupos es la siguiente.

¿Cómo desarrollar un diálogo cooperativo entre los participantes de la reunión que permita proponer una sanción justa y educativa para el estudiante-practicante que cometió una indisciplina en su práctica profesional?

Dramatización (15 minutos)

El grupo se divide en dos equipos. Se procederá a la representación de dos situaciones de diálogo cooperativo en la búsqueda de solución al conflicto presentado.

Mientras se dramatiza la situación elaborada por un equipo, los integrantes del otro equipo observan la situación que se presenta, teniendo en cuenta las características de un diálogo cooperativo. Para ello se auxilian de una guía de observación.

Sesión plenaria (15 minutos)

En sesión plenaria se realizará, con la orientación del coordinador, un análisis y debate en torno a la manifestación de las características de un diálogo cooperativo en las dramatizaciones presentadas y se llegarán a conclusiones acerca de la necesidad del diálogo cooperativo, en los que todos los miembros participen y asuman una posición activa y comprometida en la elaboración y puesta en práctica de soluciones éticas y responsables a los conflictos profesionales.

Cierre 30 minutos

Para la evaluación de la calidad de las tareas realizadas se tendrán en cuenta, en las argumentaciones de los estudiantes, el cumplimiento de los indicadores que caracterizan un diálogo cooperativo contenidos en la guía de observación utilizada:

Lograr una cantidad apropiada de información en la argumentación que se presenta de manera que permita el intercambio de información necesario entre los participantes, al mismo tiempo que favorezca la comprensión de los diferentes puntos de vista.

Manifestar autenticidad, sinceridad, en la exposición y recepción de los argumentos que se intercambian en el diálogo, de modo que la conversación fluya adecuadamente.

Propiciar las intervenciones que enriquecen y aportan elementos valiosos para la comprensión de las ideas que se debaten.

Expresar las ideas de forma clara, precisa, coherente y directa de modo que los argumentos que se expongan sean interpretados adecuadamente por los otros.

Propiciar acuerdos que emanen de la elaboración conjunta de los participantes y no de posturas individuales ya sea a través del acercamiento de diferentes posiciones a partir de sus puntos de encuentro o de la clarificación de posiciones diferentes.

El profesor motivará a los estudiantes a reflexionar acerca de sus potencialidades para desarrollar un dialogo cooperativo en situaciones de conflicto moral en su práctica docente. A partir de la identificación de sus posibilidades y limitaciones en los aspectos relativos al autoconocimiento y las habilidades de diálogo en situaciones de la práctica docente, los estudiantes deberán elaborar planes de acción dirigidos a su mejoramiento, los cuales serán presentados y analizados en la próxima sesión.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se destacarán algunas ideas esenciales que se han desarrollado en el artículo.

La concepción de las competencias profesionales desde un enfoque personológico-dinámico sitúa en el centro de atención a la persona y su capacidad de integrar de forma autónoma y responsable sus recursos cognitivos y motivacionales, en la búsqueda de soluciones eficientes y éticas a los problemas profesionales.

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa en la necesidad de reconocer la expresión integral en el desempeño no sólo de sus componentes (motivacionales y cognitivos) sino también de sus diferentes tipos (competencias genéricas y específicas).

El diseño de situaciones de aprendizaje en la enseñanza universitaria ha de tener en cuenta su carácter complejo, lo que se expresa en el planteamiento de tareas que exijan al estudiante la construcción simultánea e integrada de competencias genéricas y específicas en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas profesionales.

BIBLIOGRAFÍA

Blández, J., González, V., Sierra, M. A. y López, A. (2004). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 417-422.

Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York:Wiley and Sons.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de formación profesional*, 1, 8-14.

Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*, II. Recuperado de www.redu.m.es/Red_U/m2 el 10 de diciembre de 2010.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto piloto. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, V. (2003). *El desarrollo de una actuación profesional ética y responsable en el estudiante universitario*. Barcelona: OEI. Universidad de Barcelona.

González, V. (2006a). El profesor-tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*, 26(2), 23-36.

González, V. (2006b). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. XXI, *Revista de Educación*, 8, 175-188.

González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 201-220.

González, V. y González-Tirados, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-229.

González, V., Blández, J, López, A. y Sierra, M. A. (2007). Educar la responsabilidad profesional a través de la investigación-acción. Una experiencia en la formación del profesorado en educación física. Revista de investigación educativa. Tiempo de Educar, 8(15), 113-138

Le Boterf, G. (1998). Evaluer les competences. Quels jugements? Quels criteres? Quelles instantes? Education Permanente, 135, 143-151.

Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: