

# EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EXPERIENCIA CON LA COMPETENCIA APRENDIZAJE AUTÓNOMO

GONZALO ALBERTO CARRILLO URETA  
LILIANA PÉREZ MIGUEL<sup>1</sup>  
ANGIE VÁSQUEZ ABÁSULO<sup>2</sup>

Pontificia Universidad Católica del Perú  
perez.liliana@pucp.pe

Fecha de aceptación: 14-11-2018

## RESUMEN

El presente artículo resume la experiencia de un proceso de implementación de la competencia de aprendizaje autónomo en el curso de Historia del Siglo XX en Estudios Generales Letras. Señala la importancia de las competencias para la educación superior y su contribución a lograr los principios formativos PUCP. Asimismo, describe algunas actividades realizadas para desarrollar la competencia, así como los retos, dificultades y ventajas del desarrollo de esta asignatura bajo un programa de competencias.

---

**Palabras claves:** competencia, aprendizaje autónomo, resultado de aprendizaje, educación superior

---

<sup>1</sup> Departamento de Humanidades, especialidad de Historia

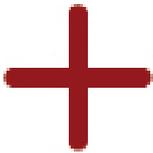
<sup>2</sup> Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP

## ABSTRACT

This article summarizes the experience in the implementation of autonomous learning competence in the course of History of the XX Century in the Humanities General Studies program. It indicates the importance of competencies for higher education and its contribution to achieving PUCP formative principles. It also describes some activities carried out to develop this competence, as well as the challenges, difficulties and advantages of the development of this subject under a competence program.

---

**Key words:** competences, autonomous learning, learning outcome, higher education



## INTRODUCCIÓN

Nuestra universidad posee más de cien años de experiencia en el desarrollo académico y la formación de personas. A lo largo de este camino, ha preservado, hasta la actualidad, elementos que la caracterizan, tales como la rigurosidad académica, la pluralidad de enfoques científicos y humanistas, la adopción de principios éticos y valores católicos, así como la tolerancia y el compromiso con el desarrollo del Perú. Conforme a ello, se proponen dos principios que rigen la formación en la PUCP: la formación integral y humanista, y la excelencia académica (PUCP, 2016a).

Con el fin de mantener estos principios y su misión a través del tiempo, a la par de mantener su vigencia y ofrecer respuesta a las necesidades de la sociedad, la universidad ha realizado un conjunto de esfuerzos para actualizarse y ampliar su desarrollo. Estas medidas incluyen el incremento de su oferta formativa, el crecimiento ordenado del campus, el apoyo a la investigación y el establecimiento de lineamientos para asegurar la calidad de la formación, así como los procesos de acreditación, la revisión de su propuesta curricular y de apoyo a la docencia.

Todos estos esfuerzos se han resumido en el *Modelo educativo PUCP* (PUCP, 2016a).

La presente experiencia se enmarca dentro de la propuesta de lineamientos curriculares de la universidad, que ha apostado por un enfoque basado en competencias. En ese sentido, se describe el contexto actual que enfrenta la educación superior y el aporte de las competencias para mantener las características de formación de nuestra universidad. A continuación, se describen las actividades realizadas para desarrollar la competencia de aprendizaje autónomo en un curso. Finalmente, se desarrollan algunas reflexiones en torno a la experiencia que permite esbozar algunos aprendizajes.

## LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Reflexionar sobre el modelo educativo que se desea brindar es especialmente relevante, ya que la educación superior enfrenta diversos retos desde hace algunas décadas. Por ejemplo, la acelerada transformación del conocimiento y el creciente cúmulo de información (Bindé, como se citó en Jonnaert, 2005; Barrette, Masciotra & Yaya, 2006; Juliá, 2015), así como su accesibilidad masiva a través de publicaciones científico-académicas digitales (García, 2015) hacen imposible mantener la concepción tradicional del conocimiento como una entidad estática que debía encontrarse principalmente en las aulas universitarias y ser reproducida por el estudiante conforme era transmitida por el docente (Jonnaert et al., 2006). Por el contrario, en la actualidad, se requieren estudiantes con la capacidad de acceder a la información disponible y manejarla por medio de las TIC (Jonnaert et al., 2006) para actualizarse permanentemente y lograr transformar esta información en conocimientos (Juliá, 2015).

Esta revolución en el campo del saber impacta el ámbito laboral. El anterior modelo "taylorista" de producción en cadena

requería la ejecución de tareas específicas y aisladas. En comparación, la acelerada generación de conocimiento actual involucra la formación de nuevas disciplinas, un mayor nivel de especialización y un enfrentamiento con tareas más complejas con abordajes multidisciplinares (García, 2015; Jonnaert et al., 2006). Por tanto, se requiere formar capacidades como analizar críticamente, aprender constantemente por uno mismo, comunicarse eficazmente, trabajar en equipo y emplear las tecnologías (Villardón-Gallego, 2016).

Adicionalmente, la educación superior, también, ha cambiado; se ha masificado en el mundo y en la región. En nuestro país, desde la década de 1990, se observó un incremento en la creación de instituciones de educación terciaria, lo que incluye universidades (Figallo, 2015). Sin embargo, no fue hasta el año 2014, con la promulgación de la “Nueva Ley Universitaria” (ley N° 30220), que aparecieron organismos estatales reguladores como, por ejemplo, la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) o el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con el objetivo de verificar que estas instituciones brindaban una formación con estándares mínimos de calidad.

La mayor oferta en educación superior se ha visto respaldada por el notable incremento de estudiantes que buscan acceder a ella. Este mayor acceso implica la recepción de estudiantes con capacidades y antecedentes educativos, lo cual, en muchas ocasiones, supone un gran reto para los docentes a la hora de mantener “el nivel académico” (Biggs, 2010). Al respecto, en el Perú, los resultados de la evaluación internacional PISA (MINEDU, 2017) revelan que los estudiantes de educación básica no necesariamente alcanzan las competencias científicas, matemáticas y de comprensión lectora esperadas. Estos datos nos permiten suponer que los estudiantes que acceden a las instituciones terciarias, incluidas las universidades, poseen rendimientos

distintos.

Entonces, ¿cómo mantener una formación integral, humanista y de excelencia con estudiantes que tienen capacidades distintas en un mundo altamente tecnologizado y en donde los conocimientos están en constante evolución? La universidad ha pensado que una buena manera de enfrentar estos retos es apostar por una formación basada en competencias. Una **competencia** es un conjunto de comportamientos y habilidades que permiten desempeñar adecuadamente un papel, una actividad o una tarea. La competencia integra un conjunto de capacidades, conocimientos, actitudes y valores que serán útiles para la vida (Román, 2006). Por tanto, permite que una persona pueda ser capaz de asumir situaciones de reto y resolver situaciones problemáticas; todo ello se entiende como fruto de un proceso de aprendizaje significativo y orientado a la autonomía del aprendiz (Tobón, 2008).

El concepto de competencia es multidimensional e incluye distintos niveles como saber (datos, conceptos, conocimientos), saber ser (actitudes y valores que guían el comportamiento), saber estar (capacidades relacionadas con la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo) y saber hacer (habilidades, destrezas, métodos de actuación). En consonancia con lo anterior, el modelo curricular de nuestra universidad define una competencia como “un saber actuar que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos frente a una situación” (PUCP, 2018a; Tardif, 2008).

Como puede observarse, la formación basada en competencias contribuye a explicitar el carácter integral de una propuesta formativa (Yáñez, 2008; Yáñez, 2015), pues propone que el estudiante desarrolle actuaciones o desempeños, es decir, aprendizajes complejos que incluyen el uso combinado de distintos tipos de recursos o saberes: conceptos, habilidades, procedimientos,

valores, actitudes (recursos internos), así como la relación con otras personas, equipos, software, documentos, entre otros (recursos externos). Es decir, una competencia integra distintos tipos de saberes y es dinámica, lo que le permite al individuo adaptarse a las características particulares de la situación que aborda para lograr un desempeño eficaz en ella (Jonnaert et al., 2006; PUCP, 2018a; Tardif, 2006).

De esta manera, la formación basada en competencias representa un enfoque que permite formar estudiantes más preparados para los cambios en la producción del conocimiento y de tareas más complejas e interdisciplinarias, como las que se mencionaban anteriormente. En consecuencia, el quehacer docente debe enfocarse en proponer actividades que requieran la integración de conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes aplicados a situaciones cercanas o similares a las tareas académicas y profesionales reales (Lago & Ospina, 2015).

Por otro lado, dado que las competencias requieren ser trabajadas de forma progresiva a lo largo de los años de estudio, obligan a brindar varias oportunidades de aprendizaje a los estudiantes para desarrollarlas. De esta manera, los estudiantes con desventajas académicas, también, tienen posibilidades de alcanzar los aprendizajes esperados, lo que fomenta la equidad en la formación (Juliá, 2015) y contribuye a mantener un estándar de excelencia académica.

### **LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS PUCP**

Teniendo en cuenta los antecedentes descritos, la PUCP ha seleccionado aquellas competencias genéricas que reflejan el carácter de su formación y que todos sus egresados deben desarrollar, independientemente de la especialidad a la que pertenezcan (PUCP, 2016a). Dichas competencias son las siguientes:

aprendizaje autónomo
ética y ciudadanía
comunicación eficaz
razonamiento matemático
investigación
trabajo en equipo
participación en proyectos

Este tipo de competencias pueden emplearse en diferentes contextos como el académico, el profesional o el personal. Por lo tanto, resultan útiles para que los estudiantes puedan afrontar la vida universitaria y se formen no solamente como profesionales, sino también como personas; es decir, contribuyen a la versatilidad de los egresados.

De acuerdo con el modelo curricular, la PUCP ha establecido que cada competencia, ya sea específica o genérica, se desarrolle de forma paulatina a lo largo de los cinco años de formación. En el caso de las competencias genéricas, se definieron tres niveles de desarrollo: el nivel básico, el cual debería desarrollarse durante los cuatro primeros ciclos, que, en variadas especialidades, coincide con la formación general; el nivel intermedio, que debería lograrse hacia el séptimo ciclo; y el nivel avanzado, que debería lograrse al egreso (PUCP, 2018b).

Durante los años 2016 y 2017, se llevó a cabo un proyecto piloto para implementar el nivel fundamental de tres de las siete competencias mencionadas en los Estudios Generales de la PUCP<sup>3</sup>. A continuación, se describe la experiencia con la competencia de aprendizaje autónomo en el curso Historia del Siglo XX de Estudios Generales Letras.

<sup>3</sup> Los resultados completos del proyecto piloto de implementación de competencias genéricas se detallan en un conjunto de reportes no publicados hasta la fecha de redacción de este artículo. Para más información, contactar a la Oficina de Gestión Curricular de la Dirección de Asuntos Académicos de la PUCP.

## EXPERIENCIA DOCENTE: LA COMPETENCIA DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El aprendizaje autónomo (AA) es una competencia, mediante la cual el estudiante “**aprende a aprender**”. Implica un proceso metacognitivo, ya que el alumno autorregula su aprendizaje en la medida en que toma conciencia de sus procesos cognitivos y socioafectivos (Crispín et al., 2011). Dado que su desarrollo debe ser progresivo, el AA se ha incorporado a cursos desde los primeros ciclos en la universidad. El perfil de egreso de los Estudios Generales Letras, correspondiente a los cuatro primeros ciclos de formación del estudiante, determina que el alumno que finaliza esta etapa tiene que haber alcanzado el nivel 1 de la competencia de **aprendizaje autónomo**:

El estudiante gestiona su aprendizaje de manera autónoma organizando su tiempo, planificando las acciones necesarias para alcanzar sus objetivos académicos y empleando métodos de aprendizaje efectivos. El estudiante toma conciencia de sus aciertos y errores, al revisar cuidadosamente su producción académica antes de entregarla, y de la retroalimentación de sus profesores y compañeros. (EEGGLL, 2015)

A pesar de la indudable importancia de esta competencia, el desarrollo específico del AA no ha sido incluido generalmente en las mallas curriculares de educación superior. Esto es comprensible en los modelos educativos centrados en el profesor, ya que, en ellos, es el docente quien marca los contenidos a aprender y define implícitamente los mecanismos de aprendizaje. Estos modelos compatibilizaron con las concepciones del conocimiento como una entidad estática que debía ser reproducida por el estudiante (Jonnaert et al., 2006), por lo que se les asociaba generalmente a la memorización y reproducción. Por otra parte, tradicionalmente, se ha asumido, de modo erróneo, que el estudiante llegaba a la universidad con un bagaje de estrategias de

aprendizaje adquirido durante la educación escolar o que, incluso, ciertas estrategias podían ser desarrolladas de manera natural por el común de los alumnos sin un proceso de tutelaje ni apoyo por parte de la institución educativa.

Como se señaló anteriormente, las anteriores afirmaciones no corresponden con la realidad, ya que gran parte los estudiantes no ha desarrollado en su educación escolar las herramientas necesarias para afrontar de manera exitosa los retos académicos que supone la vida universitaria. Además, la mayor complejidad de las asignaturas, el volumen de trabajo académico y un nuevo sistema de evaluación, que suele involucrar un mayor número de pruebas y trabajos, hacen que muchos estudiantes se vean abocados a un periodo de adaptación, más o menos largo, y, en muchos casos, insatisfactorio o, incluso, al fracaso académico y, consecuentemente, al abandono de los estudios. Es por este motivo que implementar actividades conducentes a guiar el aprendizaje autónomo desde los primeros cursos de la malla curricular se presenta no solamente como deseable, sino indispensable.

## UN ESTUDIO DE CASO: HISTORIA DEL SIGLO XX Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO

El curso de Estudios Generales Letras en el que se ha implementado el piloto de desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo es Historia del Siglo XX. Esta asignatura corresponde al primer ciclo de Estudios Generales Letras y tiene un carácter obligatorio, lo que supone que todos los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias agrupadas bajo la denominación “Letras” deben aprobarlo. Dicha asignatura busca ofrecer un panorama de los principales procesos históricos ocurridos durante el siglo XX en el contexto mundial, latinoamericano y peruano. El acercamiento a los procesos históricos relevantes se realiza de manera temática, de modo que el alumno pueda tener una mirada coherente sobre lo ocurrido en el

último siglo. Su carácter de obligatoriedad, así como la propia dinámica de su impartición fueron los motivos por los cuales se seleccionó dicho curso para el piloto.

Para incorporar el enfoque por competencias en el curso, fue necesario identificar qué aprendizajes se esperaba que logren los estudiantes al conocer estos temas. De igual forma, se discutió qué aspectos de la competencia de aprendizaje autónomo eran posibles trabajar según las actividades y evaluaciones del curso, para así incluirlas. Al hacer esta revisión, fue evidente la necesidad de articular mejor las clases

teóricas y las clases prácticas. Además, la competencia aprendizaje autónomo requería que los estudiantes empleasen procesos metacognitivos para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Como se reflexionará más adelante, los cambios enriquecieron las actividades del curso orientadas a que los estudiantes relacionen distintos temas y realicen análisis y crítica histórica. Estas modificaciones se plasmaron en el sílabo que los docentes de los horarios piloto del curso emplearían.

La siguiente tabla resume algunas de las principales modificaciones hechas al curso:

**Tabla 1. Comparación entre el curso común y el curso piloto**

	Curso común	Curso piloto
1	Silabo por contenidos	Silabo por competencias
2	Objetivos vinculados solo a la disciplina histórica	Resultados de aprendizaje vinculados al análisis histórico y a la competencia aprendizaje autónomo
3	Clases y prácticas independientes	Integración de clases y prácticas
4	No incidencia en procesos metacognitivos	Incorporación de mecanismos de autoevaluación con el objetivo de desarrollar mayor conciencia y control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje

Como parte de los **resultados de aprendizaje** específicos del curso se espera que, al finalizar el mismo, el alumno sea capaz de comprender los procesos históricos que han dado forma al mundo actual, así como poder contextualizar, dentro de estos procesos, el desarrollo histórico latinoamericano y peruano. A lo largo del curso, se espera, también, que el estudiante desarrolle la competencia de AA mediante el logro de varios resultados de aprendizaje (RA), entendidos estos como “la declaración escrita de un objetivo medible que se espera que el estudiante sea capaz de alcanzar al final del

proceso de aprendizaje, en una unidad de enseñanza o asignatura” (PUCP, 2016b; The Council for Higher Education Accreditation, 2006). Los resultados de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en el curso de Historia del Siglo XX son los siguientes:

- RA 1- Establece sus objetivos académicos, los asocia con sus intereses profesionales y planifica las acciones necesarias para conseguirlos.
- RA 2- Organiza la producción de sus trabajos y los revisa minuciosamente

asegurándose de entregar la mejor versión final posible de lo encomendado.

- RA 3- Organiza su tiempo tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades para responder a las exigencias académicas en los distintos cursos en los plazos establecidos.
- RA 4- Evalúa sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos académicos.
- RA 5- Desarrolla métodos personales de aprendizaje efectivos que le permiten recoger, adquirir, organizar y emplear la información.
- RA 6- Analiza críticamente su propia producción académica evaluada (como exámenes, exposiciones prácticas, trabajos, etc.) identificando aciertos y errores, proponiendo alternativas para resolverlos, y aprendiendo de ellos en diálogo con sus propios compañeros y profesores.

Estos **RA** se desarrollan a través de diversas actividades y materiales diseñados por la Oficina de Gestión Curricular de la universidad, adaptadas a las características del curso. Dicho curso de Historia del Siglo XX está compuesto por tres horas semanales de teoría, dirigidas por el docente principal del curso, y dos horas de práctica, que se orientan a que los alumnos, ya sea de manera individual o cooperativamente, analicen fuentes históricas y aprendan a plantear argumentos históricos, bajo la supervisión de un jefe de práctica. Debido a esta dinámica, las sesiones de práctica incluyen mecanismos de evaluación continua (controles de lectura, prácticas calificadas, pequeñas tareas) que obligan al alumno a planificar de manera frecuente su tiempo y estrategias de trabajo académico autónomo. Por ello, la mayoría de las actividades calificadas orientadas a fortalecer **AA** se ha desarrollado en dicho espacio, aunque también se han desarrollado algunas actividades en las horas de aprendizaje teórico. Estas últimas se presentan a continuación.

## ACTIVIDADES DE AA EN LAS SESIONES TEÓRICAS

### 1. *Elaboración de un calendario de actividades*

Al iniciar el curso, el docente explica a los alumnos que se trabajará en el desarrollo de la competencia de **AA**. En ese marco, se les solicita, como primera actividad no calificada, que elaboren un calendario virtual usando Google Calendar u otra herramienta online (se aceptan también opciones no digitales, como una agenda tradicional), donde se deben identificar las fechas de las actividades y evaluaciones del curso, así como el tiempo estimado necesario para su desarrollo o estudio. Con este propósito, se les proporciona materiales de apoyo en formato digital con el título “Bienvenido a la PUCP - Cuáles son mis metas” y “Cómo organizar mi tiempo”, en los que se detalla la utilidad de este tipo de calendario digital y se ofrece acceso a tutoriales. Se hace énfasis en el uso de Google Calendar debido a que la comunidad universitaria de la PUCP utiliza la plataforma de Google (correo electrónico, almacenamiento en la nube) en sus actividades académicas y administrativas oficiales, lo cual permite una mayor interconectividad con esa aplicación online.

Mediante esta actividad, se busca que el alumno calendarice todas las evaluaciones que debe desarrollar a lo largo del ciclo, de manera que pueda sincronizarlas y consultarlas desde su *smartphone* u otro dispositivo electrónico de acceso habitual. Esto ayudará al alumno no solo a tomar conciencia de las evaluaciones que tendrá en la asignatura, sino, además, a organizar su tiempo de estudio de manera realista en función de las actividades planteadas. De este modo, esta actividad contribuye a alcanzar varios **RA**:

- RA 1- Establece sus objetivos académicos, los asocia con sus intereses profesionales y planifica las acciones necesarias para conseguirlos.

- RA 3- Organiza su tiempo tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades para



Figura 1. Vista del material virtual “Estrategias para aprender” (PUCP, 2016c)

Figura 2. Vista de la sección “¿Cómo organizar mi tiempo?” del material virtual “Estrategias para aprender”. (PUCP, 2016c)



responder a las exigencias académicas que se le plantean en los distintos cursos en los plazos establecidos.

**2.Desarrollo de una ficha de metacognición después de las evaluaciones**

Otra actividad que se lleva a cabo en las sesiones de teoría es el desarrollo reflexivo de una ficha de metacognición, es decir, de autoevaluación, acerca de su desempeño

en el examen parcial del curso. En una ficha que puede ser bien digital o bien impresa, a elección del docente, el alumno contesta de manera individual varias preguntas de reflexión acerca de su actuación y resultado de la evaluación parcial. Posteriormente, el docente abre una discusión grupal sobre las respuestas de los alumnos.

Mediante esta actividad, se busca que el alumno responda y reflexione acerca de su

rendimiento académico en relación con las estrategias de aprendizaje utilizadas y la organización del tiempo de estudio. Asimismo, se propicia que discuta con el docente acerca de los principales fallos en el desarrollo y presentación de la evaluación. De esta manera, nuevamente, se desarrollarían varios resultados de aprendizaje:

- RA 3- Organiza la producción de sus trabajos y los revisa minuciosamente asegurándose de entregar la mejor versión final posible de lo encomendado.
- RA 4- Evalúa sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos académicos.
- RA 6- Analiza críticamente su propia producción académica evaluada (como exámenes, exposiciones, prácticas, trabajos, etc.), identificando aciertos y errores, proponiendo alternativas para resolverlos, y aprendiendo de ellos en diálogo con sus propios compañeros y profesores.

## ACTIVIDADES DE AA EN LAS SESIONES DE PRÁCTICA

Las **sesiones de prácticas** de **Historia del Siglo XX** se orientan al desarrollo de habilidades básicas de análisis y contextualización de fuentes históricas, y a la revisión crítica de posturas historiográficas. Su naturaleza es eminentemente práctica, ya que se desarrolla bajo una dinámica de taller, en la cual los alumnos desarrollan de manera individual o grupal una serie de ejercicios breves con materiales proporcionados en el aula bajo la supervisión de un jefe de práctica. Estas sesiones de práctica se desarrollan con grupos reducidos, de en torno a veinte alumnos, lo cual permite un seguimiento más individualizado del estudiante.

Las evaluaciones incluyen controles de lectura de frecuencia semanal, que permiten asegurar la comprensión de los textos académicos básicos con los que se trabaja en el aula, y tres prácticas calificadas en las que se evalúan las competencias específicas del curso que se

han venido trabajando de manera práctica en las sesiones previas. En el contexto de estas actividades, se han implementado algunas acciones orientadas a desarrollar la competencia de **AA** que permitan, a su vez, mejorar el desempeño del estudiante en dos apartados: interacción con textos académicos y análisis del desempeño en evaluaciones. A continuación, se pasa a reseñarlas.

### 1. *Elaboración de organizadores de información*

Los alumnos deben llegar a su sesión semanal de prácticas habiendo revisado un texto académico de lectura obligatoria. Esta lectura previa sirve de base de conocimientos históricos, a partir de lo visto en las clases de teoría, y es indispensable para desarrollar trabajo práctico en el aula. Las lecturas asignadas son textos académicos con un cierto grado de especialización, habitualmente capítulos de libros con una extensión media de 30 páginas, y, en la mayoría de los casos, su lectura constituye el primer acercamiento de los alumnos a la lectura académica, con la complejidad que ello implica: abordar una exposición organizada de ideas que implica un desarrollo argumental complejo.

Habitualmente, se ha asumido que el estudiante universitario debería estar preparado para este tipo de actividad. Sin embargo, esto no resulta tan sencillo: muchos de los estudiantes del curso tienen problemas para interactuar con lecturas extensas y más complejas que las que utilizan en la vida escolar. Por ello, como parte de su desarrollo en la competencia de **AA**, se propone que pongan en práctica, de manera supervisada, diferentes estrategias de lectura que les permitan alcanzar una mejor comprensión de los textos. Dichas estrategias incluyen el uso de resúmenes, esquemas de lectura y organizadores gráficos de información (mapas mentales y conceptuales). La idea es que el alumno pueda probar diferentes estrategias de lectura y se quede con aquellas que mejor se adecúen a su estilo de aprendizaje.

Para que los alumnos puedan sacar provecho de las diferentes estrategias de lectura, se pone a su disposición material en formato

digital con pautas claras para desarrollar cada una de ellas, cuyo contenido se revisa brevemente en el aula. Hay que tener en cuenta que, en la medida en que este no es un curso de técnicas de estudio, la práctica de las técnicas planteadas se realiza fuera del aula, de manera autónoma, y el jefe de práctica ofrece retroalimentación a partir de los resultados obtenidos. Por ello, a lo largo del curso, los alumnos tienen varios controles de lectura calificados al inicio de la sesión de práctica, antes de los cuales deben presentar los organizadores de información que han desarrollado para estudiar (estos tienen una pequeña nota y se devuelven con algunos comentarios). Alumnos y jefes de práctica tienen la oportunidad de analizar la utilidad y buen uso dado a los organizadores de información al contrastarlos con los resultados de la evaluación semanal.

En resumen, mediante esta actividad, los alumnos prueban diferentes métodos de organización de la información para una lectura eficaz. Asimismo, eligen los métodos de organización de la información que más se adecúan a sus necesidades y características personales de aprendizaje. Finalmente, adquieren prácticas eficaces de lectura académica con vistas al desarrollo exitoso de los controles de lectura del curso y de su vida universitaria en general. Así, se espera que desarrollen los siguientes RA:

- RA 5- Desarrolla métodos personales de aprendizaje efectivos que le permiten recoger, adquirir, organizar y emplear la información.

- RA 6- Analiza críticamente su propia producción académica evaluada (como exámenes, exposiciones, prácticas, trabajos, etc.), identificando aciertos y errores, proponiendo alternativas para resolverlos, y aprendiendo de ellos en diálogo con sus propios compañeros y profesores.

## **2. Autoevaluación - controles de lectura del curso**

De la mano con las anteriores actividades,

durante la primera y la última sesión de prácticas del curso, se propone a los alumnos discutir acerca de sus prácticas de lectura y estudio. Estas discusiones se generan a partir de la revisión grupal de los resultados de unas breves encuestas anónimas de autoevaluación online que los propios alumnos resuelven de manera individual en el aula. Las fichas de autoevaluación incluyen preguntas de reflexión sobre las técnicas de estudio, comúnmente empleadas, y su utilidad constatada para afrontar exámenes. Desarrollar esta labor de introspección al inicio y final del curso permite al alumno reflexionar sobre los hábitos de estudio que ha traído consigo y su eficacia, así como, una vez puestas en práctica las estrategias planteadas en el curso, determinar cómo han cambiado dichos hábitos. Mediante esta actividad, se busca que el alumno desarrolle los siguientes resultados de aprendizaje:

- RA 4- Evalúa sus fortalezas y debilidades para el logro de sus objetivos académicos.

- RA 6- Analiza críticamente su propia producción académica evaluada (como exámenes, exposiciones, prácticas, trabajos, etc.), identificando aciertos y errores, proponiendo alternativas para resolverlos, y aprendiendo de ellos, en diálogo con sus propios compañeros y profesores.

## **3. Autoevaluación - revisión de evaluaciones y trabajos antes de entregarlos**

Finalmente, también se brinda al alumno algunos consejos útiles sobre cómo repasar los trabajos y evaluaciones antes de su entrega. Para ello, se pone a disposición del alumno un material virtual titulado "Cómo revisar mis evaluaciones y trabajos antes de entregarlos". El resultado de aprendizaje esperado es el siguiente:

- RA 2- Organiza la producción de sus trabajos y los revisa minuciosamente asegurándose de entregar la mejor versión final posible de lo encomendado.

## REFLEXIONES FINALES

La implementación de competencias genéricas ha constituido una considerable mejora para el curso Historia del Siglo XX. En primer lugar, al trabajar en base a un sílabo por competencias, se ha enfatizado la utilidad del curso en cuestión dentro la formación universitaria. Esto se hace más palpable en un curso como el de Historia del Siglo XX, en el que los alumnos no tienen una percepción muy clara de la utilidad de sus contenidos como parte de su desarrollo integral. Así, el estudiante comprende que el curso se enfoca a desarrollar un análisis crítico de los principales procesos de la sociedad globalizada en que vive desde una perspectiva histórica y, a su vez, que se están poniendo en práctica estrategias de aprendizaje necesarias para su éxito en la universidad a lo largo de toda su carrera académica.

Por otra parte, la implementación de la competencia AA ha mejorado los resultados de aprendizaje de los estudiantes. La inclusión de la competencia aprendizaje autónomo, y su trabajo en las sesiones de clase y prácticas les permite desarrollar un mejor trabajo con los materiales del curso. Como consecuencia, llegan mejor preparados a sus evaluaciones. Esto se refleja en el plano estrictamente académico (cuantitativo), ya que se ha percibido un incremento del rendimiento de los alumnos, particularmente en las prácticas, lo cual se ha visto reflejado en un aumento de la nota de sus evaluaciones, especialmente en sus controles de lectura. Los mismos alumnos han señalado, a través de las fichas de autoevaluación, cómo los diversos métodos de organización de información puestos en práctica como parte del curso piloto de AA les habían ayudado de manera positiva en dichas evaluaciones. Por lo tanto, la percepción del alumnado es mayormente positiva frente a esta competencia.

Finalmente, se ha fomentado la autonomía del alumnado en la gestión de sus obligaciones académicas, al ayudarlos a desarrollar estrategias relativas no solo a su producción académica y métodos de estudio, sino, también, a una gestión efectiva de su tiempo. Dado que

desde el principio se entregó un sílabo que detallaba cada una de las actividades extra como parte del piloto (entrega de materiales y otras actividades), no ha sido necesario recordar a los alumnos la realización de estas, sino que ellos se han encargado de las mismas. En relación a este aspecto, hay que destacar la utilidad de un calendario de actividades del ciclo de este curso. Adoptar este tipo de hábitos permite que los alumnos incrementen y optimicen su trabajo. Sin embargo, al respecto, corresponde enfatizar que, a pesar de que esta competencia pretende fomentar la autonomía de aprendizaje de los alumnos al recaer sobre ellos la mayor responsabilidad, no por ello implica un desentendimiento por parte de los docentes ni jefes de práctica. Por el contrario, estos deben tratar de conocer más a sus alumnos y ayudarlos a responder a las exigencias planteadas por la competencia para lograr resultados óptimos (Amaya de Ochoa, 2008).

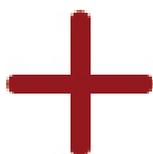
Por otro lado, al implantarse, por primera vez, el curso por competencias, se ha requerido realizar algunos ajustes. Así, con respecto a la presentación material del curso, cabe señalar que, en primer lugar, el cronograma del curso contenido en el sílabo ha crecido en tal medida que puede resultar difícil de leer para los alumnos, por lo que se ha tratado de simplificarlo, aunque es un aspecto que aún se puede mejorar. Por otra parte, algunos de los materiales adicionales resultaban poco ágiles.

Dado que la replicación de esta experiencia en el resto de secciones dependía de la disposición de diversos profesores y jefes de práctica, ha sido necesario balancear adecuadamente el trabajo extra requerido para que su aplicación sea óptima y se desarrollen las ventajas que se espera lograr. En tal sentido, se ha tenido que concienciar tanto a docentes como a JP acerca de la importancia de la implementación del curso por competencias para evitar que estas sean percibidas como un inconveniente que resta tiempo de la parte teórica.

Finalmente, es relevante destacar el acompañamiento técnico-pedagógico recibido

a lo largo de todo el proceso, pues la Dirección de Asuntos Académicos se encargó de elaborar las actividades y materiales para desarrollar el AA; asesoró a los docentes del curso en la modificación de los sílabos hacia un enfoque basado en competencias; colaboró con la capacitación a docentes y jefes de práctica; resolvió dudas; e, incluso, visitó algunas clases

teóricasy prácticas para dar retroalimentación a los docentes respecto de las actividades de AA realizadas. Resulta evidente la necesidad de un apoyo institucional de este tipo para que el profesorado logre incorporar con éxito competencias como esta en sus cursos, en especial si la competencia no se vincula de manera directa con los contenidos impartidos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaya de Ochoa, G. (setiembre, 2008). Aprendizaje Autónomo y Competencias. En *Congreso Nacional de Pedagogía*. Congreso organizado por la Fundación CONACED, Bogotá

Biggs, J. (2010). Cambiar la enseñanza universitaria. En Autor (Ed.), *Calidad del aprendizaje universitario* (pp. 19-28). Madrid: Narcea Ediciones.

Crispín, M., Caudillo, L., Doria, C., & Esquivel, M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín (Coord.), *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf\\_671.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-uia/20170517031227/pdf_671.pdf)

Estudios Generales Letras [EEGGLL] (2015). *Perfil del egresado*. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/perfil-del-estudiante/perfil-de-egreso/>.

Figallo, F. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior. En M. A. Pease, F. Figallo & L. C. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 315-341). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

García, R. (2015). Evaluación por competencias en la educación universitaria: alcances y desafíos. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate* (pp. 87-117). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jonnaert, P., Barrete, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Competencias/ORE\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Competencias/ORE_Spanish.pdf)

Juliá, M. T. (2015). Competencias generales de la formación universitaria: aportes a la calidad con equidad". En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate* (pp. 39-62). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Lago, D., & Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate* (pp. 15-37). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016a). *Modelo educativo PUCP*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016b). Los resultados de aprendizaje. *De un enfoque centrado en el profesor a un enfoque centrado en el estudiante*. Recuperado de [http://cdn02.pucp.education/academico/2016/05/19175041/nota\\_tec2\\_RA\\_profesor\\_a\\_estudiante030216.pdf](http://cdn02.pucp.education/academico/2016/05/19175041/nota_tec2_RA_profesor_a_estudiante030216.pdf)

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016c). *Estrategias para aprender*. Material virtual elaborado por la Dirección de Asuntos Académicos. Recuperado de [https://prezi.com/60\\_h9qar29ut/copia-estrategias-para-aprender/](https://prezi.com/60_h9qar29ut/copia-estrategias-para-aprender/)

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018a). *Guía para el diseño curricular y evaluación de planes de estudios*. Manuscrito inédito, Dirección de Asuntos Académicos del Vicerrectorado Académico de la PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2018b). *Las competencias genéricas PUCP*. Manuscrito inédito, Dirección de Asuntos Académicos del Vicerrectorado Académico de la PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.

Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la inserción a su implementación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875003>

Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz (Ed.), *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la educación superior. Ponencias y conversatorio* (pp.15-44). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón-Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en la educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-23). Madrid: Narcea Ediciones.

Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>