

**MANUAL DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA
TRANSFORMACIÓN DE LOS GRADUANDOS EN
POTENCIAL HUMANO DE EXCELENCIA A TRAVÉS DE LAS
COMPETENCIAS TRANSVERSALES**

Marina Ventura, Jorge Lazo, Mariella Cantoni y Natalia Ventocilla

© **Manual de Buenas Prácticas para la Transformación de los Graduados en
Potencial Humano de Excelencia a través de las Competencias Transversales**

Edición:

Oficina de Cooperación Técnica Internacional de la
Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Diseño de la Portada:

Departamento de Marketing de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Pre prensa e impresión:

Punto & Grafía S.A.C.

Av. Del Río 113, Pueblo Libre, Lima 21, Perú

Telf.: 332-2328

Tiraje:

250 ejemplares

Lima - Perú, 2011

Derechos Reservados

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónica o mecánica, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en un sistema de recuperación de información o grabado si en consentimiento previo y por escrito del editor.

AGRADECIMIENTOS

A todo el equipo que forma parte del Proyecto C-PRO: Competencias para el progreso de la Enseñanza Superior; a la Comunidad Europea, al Programa ALFA, a las universidades participantes y sobre todo a los docentes y alumnos que participaron en la primera aplicación de las metodologías contenidas en este documento, cuya participación y opiniones han sido y son fundamentales para la aplicabilidad de las mismas.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO I: MODELO TREKKER	10
1. El Modelo TreKker	11
2. Implementación del Modelo	13
3. Dimensiones: Objetivos y Actividades Sugeridas	14
3.1. 1era Dimensión : Competencias de Aprendizaje Permanente	15
3.2. 2da Dimensión : Competencias Transversales	16
3.3. 3era Dimensión : Competencias de Inteligencia Emocional	19
4. Bibliografía	21
CAPÍTULO II: DIRECTRICES DE TUTORÍA PARA FUTUROS PROFESIONALES	23
1. El Proyecto de Tutoría	25
2. Implementación del Proyecto	26
2.1. Etapas	27
2.2. Beneficios	28
3. Tutoría: Relación específica	28
3.1. Equipo de Apoyo	30
3.2. Perfil del Tutor	30
4. Aprendizaje Auto-regulado	31
5. Preguntas Frecuentes	32
6. Bibliografía	36
CAPÍTULO III: INNOVACIÓN CURRICULAR	37
1. El Proyecto de Innovación Curricular	39
2. Implementación del Proyecto	40
2.1. Etapa 1: Preparación de la Intervención	40
2.2. Etapa 2: Primera Fase de Implementación	41
2.3. Etapa 3: Monitoreo y Evaluación	43
3. Bibliografía	44
ANEXOS:	45
1. Referencia Teórica	47
2. Lista de competencias para incorporar en los planes de estudio	49
3. Diagrama para mapeo de competencias	54

PRESENTACIÓN

Hablar de responsabilidad social universitaria hoy en día, es hablar del reto que tienen las universidades de garantizar la formación integral de profesionales. Es allí donde adquieren gran importancia las competencias transversales. Los futuros titulados no solo deben prepararse para las necesidades de su campo en el presente, sino también anticiparse a los futuros problemas y retos. Sin embargo, es necesario reconocer que la abrumadora velocidad de los cambios que se producen en el mercado laboral imposibilita la adecuación total de las enseñanzas universitarias a estas demandas. Se requiere, entonces, que los profesionales estén altamente especializados, pero que además cuenten con una gran flexibilidad, y un deseo de capacitación permanente.

Los empleadores buscan una combinación de requisitos técnicos y no técnicos en los potenciales Colaboradores trabajadores. Se busca por lo tanto que los estudios generen una base intelectual y de conocimiento pero también se requiere en los profesionales una gran capacidad de adaptación al cambio y búsqueda de la innovación constante. Sólo esta formación integral podrá reducir el período de adaptación de los egresados al mundo laboral real.

Esta responsabilidad de las universidades respecto a la empleabilidad de los graduados hace necesario que se hagan estudios respecto a las cualidades específicas que buscan los potenciales empleadores en sus futuros trabajadores. Y este perfil no sólo abarca los conocimientos técnicos, sino una serie de competencias transversales que hacen que el egresado sea lo que ellos necesitan. Esto implica no sólo reformas curriculares, sino una actitud más proactiva por parte de las universidades para crear sistemas que faciliten a sus alumnos y egresados estar listos para ingresar al mercado laboral actual. Y en el espíritu de entender la necesidad de sistematización sobre información que determine la empleabilidad de los alumnos de las IES nace el proyecto C-PRO.

C-pro (**C-PRO – Intervención en la promoción – Competencias para el progreso Curricular y empresarial**) fue un proyecto elegido entre muchos que se presentaron a la I convocatoria de Alfa III. El Programa Alfa III es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior (IES) de la Unión Europea y América Latina. Los países participantes son los Estados Miembros de la Unión Europea y 18 países de Latinoamérica.

El **objetivo general** del programa es contribuir al desarrollo de la Educación Superior en AL a través de la cooperación entre la UE y los países latinoamericanos, como medio de contribuir al desarrollo económico y social de la región en general y a un desarrollo global más equilibrado y equitativo de la sociedad latinoamericana en particular.

C-PRO fue elegido porque cumplió con uno de los objetivos más importantes que persigue el Programa Alfa III, al centrarse en el área de Cohesión social:

Esto significa que C-PRO ha sido visto como un Programa relevante para facilitar:

- Acceso y permanencia de los estratos menos favorecidos de la sociedad en IES;
- Vínculos con el mercado laboral y empresarial y público (IES-empresas-instituciones públicas);
- Promoción del espíritu empresarial;
- Investigación aplicada en relación con la empresa y el sector público.

C-PRO tiene por objeto desarrollar capacitación para que los estudiantes, profesores y técnicos mejoren sus relaciones con el sistema de empleo, así como para la creación de sinergias, garantizando al mismo tiempo, la igualdad de oportunidades en los diferentes grupos socioeconómicos y de género. Según la Declaración de Viena (2006), a fin de promover una asociación estratégica entre Europa y América Latina (LA), la prioridad es la creación de un Espacio Común de Educación Superior ALC-UE orientadas hacia la movilidad y la cooperación entre ellos. Además, esta cooperación entre las instituciones de educación superior europeas y AL tendrá el nivel esencial de desarrollo económico y social de estas regiones, la promoción de la creación de empleo de calidad mediante el desarrollo de **Potencial Humano de excelencia**: Se trata de contribuir al desarrollo de recursos humanos competitivos y con espíritu emprendedor.

La Universidad Inca Garcilaso de la Vega, como Universidad peruana socia de C-PRO desea compartir con las universidades peruanas las metodologías aprendidas a lo largo de estos tres años. Así, en este Manual se detallan las 3 herramientas utilizadas durante el desarrollo del proyecto: el método TreKker, las directrices de tutoría y la Integración de Competencias en los Planes de Estudio a través de la Innovación Curricular, metodologías desarrolladas por la Dra. Marina Ventura, de la Universidad Católica Portuguesa, y adaptadas a la realidad peruana por el Equipo C-PRO de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Es en este espíritu que queremos compartir con ustedes este Manual de Buenas Prácticas para la transformación de los graduandos en Potencial Humano de excelencia a través de las competencias transversales. Tenemos la seguridad de que encontrarán que las tres herramientas propuestas en este Manual son de gran utilidad para adecuar los programas de estudios al desarrollo de competencias transversales y así todos juntos, coadyuvar al progreso de nuestro amado país.

MARIELLA CANTONI BRICEÑO
PROYECTO C-PRO

Capítulo I

**Modelo TreKker para el
Desarrollo Integral de Competencias**

1. El Modelo TreKker

TreKker es un modelo de intervención para el desarrollo integral de competencias en estudiantes de educación superior. Intenta desarrollar al individuo como un todo integral a través de un enfoque holístico dirigido a Competencias Transferibles (*Transferable Skills*), Competencias de Aprendizaje Permanente (*Lifelong Learning Skills*), Competencias de Inteligencia Emocional (*Emotional Intelligence Skills*) y Competencias Técnicas (*Technical Skills*).

Trekker es un modelo de soporte complementario para la Innovación Curricular, integrado en la cultura de las Instituciones de Educación Superior (IES). Incluye una intervención con los estudiantes, presentando actividades específicas según esas dimensiones (competencias). Asumimos que, desarrollando esas dimensiones, los estudiantes estarán mejor adaptados a los desafíos y demandas de mundo siempre cambiante en el cual habitamos.

A continuación hay una representación del modelo donde el estudiante está en el centro de la intervención, teniendo la responsabilidad de su desarrollo personal. Hay cuatro círculos alrededor suyo, que representan las dimensiones del desarrollo individual: Competencias Técnicas, Competencias Transferibles, Inteligencia Emocional y Aprendizaje Permanente.

Imagen 1 – Modelo TreKker



De acuerdo con la UNESCO, el propósito principal del **Aprendizaje Permanente** (*Lifelong Learning*) es asegurar los derechos de cada individuo a la educación y el aprendizaje durante toda su vida, con base en cuatro pilares: aprender a ser; aprender a saber; aprender a hacer; y aprender a convivir con otros (Delors, 1996). De este modo, el *Aprendizaje Permanente* es definido por todas las actividades de aprendizaje llevadas a cabo en la vida en contextos formales, no formales o informales, con el propósito de promover el desarrollo del conocimiento, habilidades

o competencias en perspectiva personal, cívica y social (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), i.e., promoviendo el desarrollo holístico del individuo. Es importante preparar a los estudiantes para el desarrollo de habilidades de aprendizaje permanente en el contexto actual, caracterizado por los rápidos cambios socioculturales, económicos y tecnológicos. En esta perspectiva, notamos que es importante que los estudiantes estén equipados con una diversidad de recursos que les permitan invertir en su propio desarrollo de manera consistente y continua, adaptando sus acciones para responder a sus necesidades, intereses y etapas de vida, mostrando mayor capacidad para el autoconocimiento y la reflexión sobre sus propias experiencias de aprendizaje. Por esto, se pretende que cada estudiante desarrolle conciencia sobre cómo encajan las propias acciones y el propio aprendizaje en un contexto complejo (social, cultural, económico, etc.) limitante y que es, al mismo tiempo, el origen de su evolución y aprendizaje. En este sentido, el informe *"Developing Lifelong Learners Through Undergraduate Education"* ("Desarrollando gente que aprende continuamente a través de la educación de grado"; Candy, 1995) identifica casi 100 atributos, que más tarde fueron sintetizados en los 5 atributos del *aprendizaje permanente*, a saber: una mente inquisitiva; "visión panorámica" (*"helicopter vision"*); alfabetización informativa (*information literacy*); sentido de la propia responsabilidad (*a sense of personal agency*); repertorio de competencias de aprendizaje (*a repertoire of learning skills*).

La complejidad del mercado global actual, sumada al rápido desarrollo tecnológico, crea una constante necesidad de herramientas, productos y servicios (Stasz, 1997; Koul et al., 2009) que impulsa a las IES a buscar el desarrollo de **Competencias Técnicas** (*Technical Skills*) compatibles con la realidad contemporánea en los estudiantes. Las Competencias Técnicas pueden definirse como las competencias que integran una determinada área especializada de conocimiento (Evers et al, 1998), dando sentido a cierta estructura de un curso de estudios o a una materia determinada. Estas competencias encuentran, en el contexto académico, su espacio privilegiado para ser adquiridas y desarrolladas (Alic, 2008). A través de estas competencias, los estudiantes tienen acceso a un dominio reconocido de un cuerpo de conocimiento, que es fundamental para seguir desarrollando tanto esas como otras a través de su vida, de acuerdo con sus necesidades e intereses profesionales (Alic, 2008). Estas habilidades están relacionadas con aspectos prácticos del contexto laboral, motivación para aprender diferentes tareas asociadas con una profesión y adaptación del conocimiento relacionado con los roles profesionales (Evans, 2001). Por lo tanto, las Competencias Técnicas asumen un rol líder en el modelo TreKker, que también pretende contribuir al aumento de las tasas de **empleabilidad** entre los estudiantes. Se trata de un aspecto clave en relación con las IES, que necesitan estar alertas respecto de las características, necesidades y oportunidades del mercado laboral (*The Pedagogy for Employability Group*, 2006). La interacción entre la dimensión de Competencias Técnicas y las otras tres dimensiones otorgan sentido al modelo: si el estudiante sólo desarrollase competencias transferibles, la habilidad de aprender continuamente y las competencias de inteligencia emocional, entonces podría ser considerado competente en términos personales, pero carecería de los aspectos técnicos y específicos que lo habilitarían a acceder al mundo de una profesión en particular.

El desarrollo de **Competencias Transferibles** (*Transferable Skills*) en la Educación Superior es valorada por los empleadores, que las reconocen como fundamentales para la autonomía y la autoconciencia de los estudiantes, permitiéndoles tomar decisiones informadas a lo largo de

sus vidas profesionales (*Qualifications and Curriculum Authority*, 2001; Coll y Zegwaard, 2006). Por esto, las empresas son cruciales para definir y evaluar la importancia de las Competencias Transferibles en el trabajo, y esta información es importante para las IES en vistas a preparar a los estudiantes para desafíos personales, académicos y profesionales. Las Competencias Transferibles son aquellas que un individuo desarrolla y aplica de manera transversal en diferentes contextos de la vida (Bennet et al., 1999) como, por ejemplo, cooperación, comunicación o competencias de resolución de problemas. El desarrollo de Competencias Transferibles contribuye a la adaptación individual a diferentes contextos, facilitando el enfrentamiento de desafíos constantes. Transferibles entre distintos contextos, estas competencias son testeadas y reproducidas en distintas situaciones, están cambiando constantemente y, entonces, son recursos individuales para ejercer una profesión, para resolver problemas personales o para determinar el éxito o fracaso académico. En la comunicación "*New Skills for New Jobs: anticipating and matching labour market and skills need*" (2009), la Comisión Europea subraya la importancia de las competencias para la productividad, la competitividad y la innovación.

Junto con el reconocimiento de la importancia de las Competencias Transferibles, el concepto de **Inteligencia Emocional** (*Emotional Intelligence*) surge como un componente importante de estrategia pedagógica. No desarrollar inteligencia emocional puede dar como resultado graduados con dificultades en automotivación, aprendizaje permanente, gestión de las emociones propias y ajenas y, también, gestión de la inestabilidad y el cambio (Jaeger, 2003; Hrrmoek & Roftfey, 2009). Es importante desarrollar metodologías que incorporen la inteligencia emocional en la Educación Superior, porque los estudiantes tienen una mejor performance cuando su Coeficiente Emocional (*Emotional Quotient*, EQ) está bien desarrollado (Qualter, Gardner & Whiteley, 2007), lo cual demuestra que es tan importante como el desarrollo de competencias técnicas (Clark, Callister & Wallace, 2003). Debido a cambios en el mercado laboral, los estudiantes necesitan desarrollar varias competencias, ya sea para lidiar con el contexto académico o con situaciones profesionales futuras. El proceso de toma de decisiones para elegir qué aprendemos y cómo aprendemos depende tanto de las competencias cognitivas como de competencias emocionales (Jaeger, 2003; Qualter, Gardner & Whiteley, 2007). Esto revela la importancia de desarrollar Competencias de Inteligencia Emocional en el contexto académico, para maximizar una toma de decisiones más apropiada en términos de éxito académico y profesional.

Esta dimensión está apoyada en el modelo de Mayer, Salovey y Caruso (Salovey et al., 2002), porque es el modelo que tiene la validación empírica más consistente. Representa la capacidad de entender, evaluar y expresar emociones de manera eficaz y adaptada, de adaptar el comportamiento a la situación y de regular las emociones propias y ajenas. Está dividido en los siguientes cuadrantes: identificación de las emociones; utilización de las emociones; comprensión de las emociones; gestión de las emociones.

2. Implementación del Modelo

La implementación del modelo Trekker se debe realizar de manera paulatina, aplicándolo primero a grupos reducidos de estudiantes, que voluntariamente estén dispuestos a participar en este proceso y que comprendan a cabalidad la entrega y dedicación necesarias para llevarlo

a cabo exitosamente. A fin de facilitar el contacto directo entre el formador y los estudiantes, se sugiere trabajar grupos no mayores a 5 estudiantes por formador por sesión. Estando la elección de horarios y el número de formadores a elección de la institución.

En los criterios de selección de voluntarios se tomará en cuenta la recomendación de los docentes, por el conocimiento previo que tienen del alumnado, por otro lado se recomienda trabajar con alumnos en los primeros años de carrera, a fin de evaluar su desarrollo y proveerlos de un acompañamiento sostenido en el transcurso de su formación académica.

Las dimensiones del modelo, excluyendo las técnicas (Competencias Transferibles, Competencias de Inteligencia Emocional, Competencias de Aprendizaje Permanente) serán trabajadas con los estudiantes, y cada una será desarrollada de acuerdo a las siguientes etapas:

Etapla 1: Evaluación de competencias (completando cuestionarios de evaluación de competencias o autoevaluación)

Etapla 2: Desarrollo de competencias (plan de acción: exploración de las alternativas; inversión en un proceso de cambio)

Etapla 3: Re-evaluación de competencias (a través de cuestionarios de evaluación de competencias o autoevaluación)

Se sugiere que la primera y segunda etapa de capacitación se realicen de manera presencial, siendo la tercera etapa virtual, la versión virtual de los cuestionarios y las fichas, pueden encontrarse en el sitio web <http://cpro.uigv.edu.pe/pgesp/>

¿Cómo evaluar el impacto del modelo?

El “Cuestionario de autoevaluación de cambios en Competencias de Aprendizaje Continuo, Competencias Transferibles y Competencias de Inteligencia Emocional” (*“Questionnaire of Self-Perception of Changes in Lifelong Learning Skills, Transferable Skills and Emotional Intelligence Skills”*) es una herramienta para evaluar el impacto del modelo. Permite reflexionar con los estudiantes sobre su progreso y experiencia. Este cuestionario de autoevaluación posibilitará la explicación del grado del progreso de los estudiantes en relación con las competencias mencionadas (Aprendizaje Continuo, Transferibles e Inteligencia Emocional). Las Competencias Técnicas serán evaluadas en base al desempeño académico (según el promedio de calificaciones de los semestres o años académicos corrientes).

Adicionalmente, los estudiantes que integren este modelo deberán desarrollar un Portafolio de Competencias Individuales a través del proceso. Debe contener las actividades realizadas, reflexiones personales, artículos leídos y documentos que muestren las experiencias vividas en esta actividad. Este portafolio puede hacerse en papel, computadora o blog personal. Al final de cada año el estudiante puede ser invitado a presentar públicamente el “Portafolio Individual de Competencias”, a un grupo de compañías, ex-alumnos, asociaciones de negocios y personal institucional, mostrando las reflexiones y los beneficios en relación con el proceso.

3. Dimensiones: Objetivos y Actividades Sugeridas

Dimensión	Objetivos	Fichas
I Competencias de Aprendizaje Permanente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomentar la búsqueda de información 2. Promover la responsabilidad del estudiante como agente de su propio cambio 3. Desarrollar responsabilidad y compromiso 4. Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia 5. Promover el desarrollo de las siguientes competencias: <ol style="list-style-type: none"> a) Mente inquisitiva; b) Visión panorámica; c) Alfabetización informativa; d) Sentido de la propia responsabilidad; e) Repertorio de competencias de aprendizaje 	LLL_Questionnaire_ES LLL_InternshipSurvey_ES; LLL_InternshipContact_ES; LLL_InternshipReflection_ES LLL_WLPG_5Years_ES
II Competencias transversales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover la conciencia de uno mismo en el marco de las competencias transferibles 2. Promover la reflexión sobre uno mismo en relación con las competencias transferibles 3. Desarrollar competencias de toma de decisiones en términos de mejora continua 4. Reflexionar sobre contextos de desarrollo 5. Promover la transferencia del conocimiento 	TransferableSkills_1st_ES; TrS_Skills_by_Others_ES TransferableSkills_2nd_ES
III Competencias de Inteligencia Emocional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar la conciencia emocional 2. Promover la percepción emocional de uno mismo 3. Incrementar el nivel de control emocional en situaciones de stress y evaluación 4. Desarrollar estrategias de desarrollar de mecanismos emocionales 	EI_Difficulties_Strategies_ES EI_Reactions_ES

3.1. 1RA. DIMENSIÓN: COMPETENCIAS DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Objetivos:

1. Fomentar la búsqueda de información
2. Promover la responsabilidad del estudiante como agente de su propio cambio
3. Desarrollar responsabilidad y compromiso
4. Desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia
5. Promover el desarrollo de las siguientes competencias:
 - a) Mente inquisitiva;
 - b) Visión panorámica;
 - c) Alfabetización informativa;
 - d) Sentido de la propia responsabilidad;
 - e) Repertorio de competencias de aprendizaje.

SESIONES GRUPALES:

SESION 01

ACTIVIDAD 01

OBJETIVOS: Del 1 al 5

MATERIAL DE SOPORTE: LLL_Questionnaire_ES

Implementación:

- Completar el cuestionario;
- Explorar cada pregunta;
- Desarrollar un plan de acción para que el estudiante explore actividades extra curriculares;
- Monitoreo de las actividades.

Notas para el supervisor:

- El rol del supervisor es revisar las preguntas con los estudiantes y ayudarles a definir un plan de acción, monitoreando la puesta en práctica y promoviendo la reflexión a lo largo del proceso.
- La tercera tabla del documento "LLL_Questionnaire_ES" tiene espacios en blanco, que pueden usarse si el estudiante quiere realizar otras actividades no categorizadas.

ACTIVIDAD 02

OBJETIVOS: Del 1 al 5

MATERIAL DE SOPORTE: LLL_InternshipSurvey_ES;
LLL_InternshipContact_ES;
LLL_InternshipReflection_ES

Material de soporte: Implementación:

- Motivar al estudiante para que haga una experiencia de prácticas pre-profesionales;
- Desarrollar un plan de actividades: identificar las áreas de interés y los posibles lugares de trabajo (LLL_InternshipSurvey_ES), contactar a los responsables (LLL_InternshipContact_ES);
- Reflexionar sobre las experiencias de pasantía que el estudiante haya realizado (LLL_InternshipReflection_ES);
- Monitoreo de las actividades.

Notas para el supervisor:

- Las prácticas pre-profesionales deben adecuarse al tiempo disponible del estudiante, tanto en términos del cronograma semanal como del período de duración.

SESIONES GRUPALES:

SESION 02

ACTIVIDAD 03

OBJETIVOS: 2, 3, 4, 5 (b, d, e)

MATERIAL DE SOPORTE: LLL_WLPG_5Years_ES

Implementación:

- Reflexionar sobre las perspectivas futuras del estudiante según la conceptualización de Peter Hawkins, en relación con las dimensiones “Trabajar, Aprender, Jugar, Dar” (*Working, Learning, Playing, Giving*), aclarando el significado de estas dimensiones con los alumnos;
- Establecer cómo se posiciona el estudiante en el momento presente y cómo se proyecta a 5 años, teniendo en cuenta esas dimensiones (LLL_WLPG_5Years_ES);
- Reflexionar sobre el camino que deberá completarse de aquí a 5 años.

Notas para el supervisor:

- El supervisor puede familiarizarse con el modelo en el sitio on-line www.windmillsonline.co.uk; de allí se extrajo un documento de soporte que se añadió a los materiales que acompañan esta guía: WLPG_intro_EN.
- Es importante que el supervisor entienda las dinámicas WLPG –*Working, Learning, Playing, Giving* (Trabajar, Aprender, Jugar, Dar) –para explicarlas a los estudiantes antes de comenzar con la actividad, especialmente en relación con los diferentes esquemas posibles y las intersecciones entre las dimensiones.

3.2. 2DA. DIMENSIÓN: COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Objetivos:

1. Promover la conciencia de uno mismo en el marco de las competencias transferibles
2. Promover la reflexión sobre uno mismo en relación con las competencias transferibles
3. Desarrollar competencias de toma de decisiones en términos de mejora continua
4. Reflexionar sobre contextos de desarrollo
5. Promover la transferencia del conocimiento

SESIONES GRUPALES:

SESION 01

ACTIVIDAD 01

OBJETIVOS: 1, 2, 4

MATERIAL DE SOPORTE: TransferableSkills_1st_ES;

Implementación:

- Completar el cuestionario Evers et al. (1998) para evaluar la propia percepción de competencias (puede usarse otro instrumento de evaluación, siempre que evalúe competencias transferibles);
- Implementar la actividad TransferableSkills_1st_ES (Competencias, Experiencias, Evidencias – *Skills, Experiences, Evidences*): esta actividad está basada en las competencias en que los estudiantes hayan alcanzado calificaciones más altas, y se usa con un documento de definición de competencias para ayudar al estudiante a entender cada una de ellas con claridad. Esta actividad pretende promover la comprensión de estas competencias y la noción de desarrollo de competencias, presentando un ejercicio que fomenta la reflexión sobre la propia experiencia.

Notas para el supervisor:

- El cuestionario sugerido está disponible en el siguiente libro: Evers, F. T., Rush, J.C. & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. También se puede usar otro cuestionario, siempre que asegure la evaluación de competencias transferibles.
- Los conceptos de “experiencia” (*Experience*) y “evidencia” (*Evidence*), del documento TransferableSkills_Definition_EN, deben ser aclarados. “Experiencias” se refiere a las situaciones en las cuales los estudiantes han usado las competencias; “Evidencia” está relacionado con la utilidad y beneficios de la competencia para el estudiante.

ACTIVIDAD 02

OBJETIVOS: 1, 2, 3, 4, 5

MATERIAL DE SOPORTE: TrS_Skills_by_Others_ES

Implementación:

- Cada estudiante pedirá a dos familiares, dos amigos, dos compañeros universitarios y dos profesores que indiquen tres fortalezas y tres debilidades del estudiante, completando el documento TrS_Skills_by_Others_ES;

- Reflexionar sobre los datos recogidos, comparándolos con la propia percepción del estudiante;
- Monitoreo de las actividades.

SESION 02

ACTIVIDAD 03

OBJETIVOS: 1, 2, 3

MATERIAL DE SOPORTE: Respuestas al documento
TrS_Skills_by_Others_ES

Implementación:

- Revisar los resultados obtenidos en la actividad 02, sobre las competencias que otros ven en cada alumno. Contrastarlas con las que los alumnos se identifican y armar una conversación abierta sobre el porqué.

ACTIVIDAD 04

OBJETIVOS: 1, 2, 3, 4, 5

MATERIAL DE SOPORTE: TransferableSkills_2nd_ES;

Implementación:

- Implementar una actividad que busque reflexionar sobre las actividades que el estudiante quiera desarrollar: basándose en los resultados de la evaluación, el estudiante debe elegir entre 1 y 4 competencias que le gustaría desarrollar y las estrategias para alcanzarlas, de acuerdo a su contexto personal y sus actividades diarias (completar el documento TransferableSkills_2nd_ES). En vistas a clarificar los conceptos, esta actividad debe implementarse con un documento que defina cada una de las competencias implicadas;
- Monitoreo de las actividades.

Notas para el supervisor:

- El cuestionario sugerido está disponible en el siguiente libro: Evers, F. T., Rush, J.C. & Berdrow, I. (1998). *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. También se puede usar otro cuestionario, siempre que asegure la evaluación de competencias transferibles.

ACTIVIDAD 05

OBJETIVOS: 1, 2, 3, 4, 5

MATERIAL DE SOPORTE: hojas de papel A4 y A3

Implementación:

- Cada estudiante pedirá a los miembros del grupo nuevas ideas sobre contextos y actividades para desarrollar competencias transferibles.
- Cada estudiante escribirá, en una hoja A4, 5 competencias propias que considere fortalezas. Luego debe escribir 10 pasiones de su vida (áreas o actividades de interés en todos los contextos). Luego de reflexionar sobre estas pasiones, el estudiante debe elegir las 5 pasiones que más lo motiven.
- Posteriormente, el estudiante debe escribir estas 5 competencias y 5 pasiones en una hoja A3 (sin identificarlas). Se mezclarán las hojas y cada miembro del grupo elegirá una, analizará su contenido y escribirá una sugerencia sobre qué podría hacer la persona para desarrollar su potencial (sugerencias que pueden ser de naturaleza académica, profesional, social o personal). Este proceso debe repetirse hasta que todas las hojas tengan una cantidad considerable de sugerencias (dependiendo del tamaño del grupo).
- Finalmente, cada uno debe buscar su hoja y reflexionar individualmente sobre las sugerencias. El facilitador puede suscitar un breve debate sobre los desafíos que representó la actividad y el grado de satisfacción del grupo al respecto.

3.3. 3RA. DIMENSIÓN: COMPETENCIAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Objetivos:

1. Desarrollar la conciencia emocional
2. Promover la percepción emocional de uno mismo
3. Incrementar el nivel de control emocional en situaciones de stress y evaluación
4. Desarrollar estrategias de desarrollar de mecanismos emocionales

SESIONES GRUPALES:

SESION 01

ACTIVIDAD 01

OBJETIVOS: 3

MATERIAL DE SOPORTE: El_Difficulties_Strategies_ES

Implementación:

- Completar el documento propuesto para esta actividad (El_Difficulties_Strategies_ES), reflexionando sobre qué estrategias alternativas pueden adoptarse y comprometiéndose a su puesta en práctica;
- Monitoreo de las actividades.

Notas para el supervisor:

- La actividad sugerida pretende lograr que los estudiantes reflexionen sobre los modos en que reaccionan a situaciones o actividades difíciles. El rol del supervisor es ayudarlos a definir nuevas estrategias (última columna del documento de soporte), monitoreando la implementación.

ACTIVIDAD 02

OBJETIVOS: 4

MATERIAL DE SOPORTE: EI_Reactions_ES

Implementación:

- Completar el documento propuesto para la actividad (EI_Reactions_ES). La primera situación se refiere al modo como pasamos de una emoción positiva a otra neutra; la segunda situación registra el pasaje de un estado emocional negativo a uno positivo. Hay que reflexionar sobre el modo en que el estudiante pasa de un estado emocional a otro y qué aspectos están implicados en el proceso.

Notas para el supervisor:

- La actividad sugerida pretende lograr que los estudiantes reflexionen sobre el modo en que pasan de un estado emocional positivo a uno neutro (Tabla 1 del documento de soporte), y de uno negativo a uno positivo (Tabla 2), y cómo pueden mejorar la manera en que gestionan estos cambios.

SESION 02

ACTIVIDAD 03

-
- Revisar el trabajo realizado en todas las sesiones anteriores y aplicar nuevamente el Cuestionario Evers.

4. Bibliografía

- ALIC, J.A. (2008). Technical knowledge and experiential learning: what people know and can do, *Technology Analysis & Strategic Management*, 20, nº. 4: 427-442.
- BENNETT, N., DUNNE, E. & CARRÉ, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education, *Higher Education*, 37: 71-93.
- CANDY, P.C. (1995). *Developing Lifelong Learners through Undergraduate Education*. In Summers, L. (Ed), *A Focus on Learning*, p ii-viii. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February, 1995. Perth: Edith Cowan University.
- CLARK, S. C., CALLISTER, R. & WALLACE, R. (2003). Undergraduate Management skills courses and student' Emotional Intelligence. *Journal of Management Education*, 27, 1: 3-23.
- COLL, R.K. & ZEGWAARD, K.E.(2006). Perceptions of desirable graduate competencies for science and technology new graduates, *Research in Science & Technological Education*, 24, 1: 29-58.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2001). Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a reality. Brussels: COM(2001) 678 final, 21.11.2001.
- DELORS, J. (Chair) (1996) Learning: The Treasure Within. *Report of the Unesco Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: Unesco.
- EVANS, K. (2001). *Tacit Skills and work inequalities: a UK perspective on tacit forms of key competences and issues for future research*. Paper presented at the ECER conference, Lille, September, 2001.
- EVERS, F. T., RUSH, J.C. & BERDROW, I. (1998). *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HROMEK, R. & ROFLEY, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With games. *Simulation and Gaming*, 40, 5: 626-644.
- JAEGER, A. J. (2003). Job competences and the curriculum: An inquiry into emotional Intelligence in Graduate Professional Education. *Research in Higher Education*, 44, 6: 615-639.
- KOUL, R., CLARIANA, R.B., KONGSUWAN, S. & CHUCHAI, S. (2009). Student's goal orientations and perceptions of professional competencies, *Journal of Vocational Education*, 61, no.3: 307-318.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2001). *Key skills for developing employability*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- QUALTER, P., GARDNER, K. J. & WITELEY, H.E. (2007). Emotional Intelligence: Review of research and Educational Implications. *Pastoral Care*, March 2007: 11-20.
- SALOVEY, P., MAYER, J. D. & CARUSO, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- STASZ, C. (1997) Do employers need the skills they want? Evidence from technical work. *Journal of Education and Work*, 10, no.3: 205-223.

Capítulo II

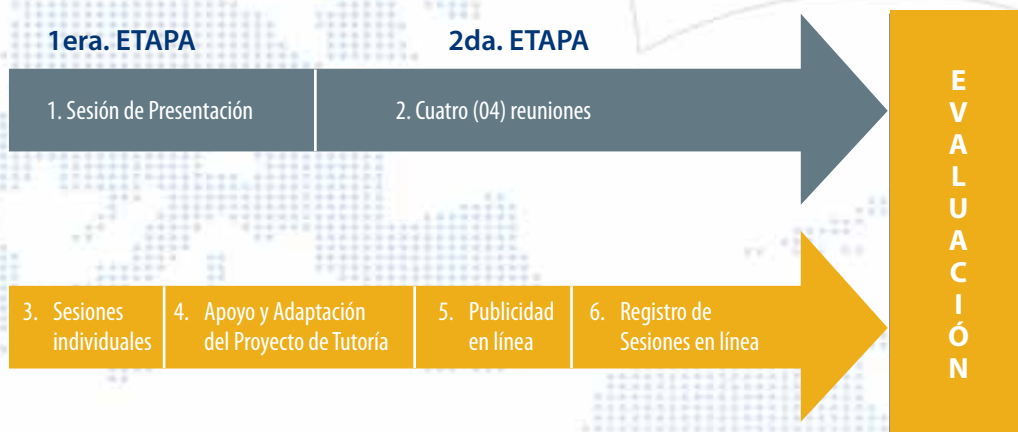
**Directrices de Tutoría
para Futuros Profesionales**

1. Proyecto de Tutoría

El Proyecto de Tutoría tiene la intención de asegurar un apoyo personal y permanente de los estudiantes, a través de una estrecha relación de trabajo entre ellos y los tutores/docentes, y contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza en la UIGV, garantizando el éxito y el desarrollo transversal de los estudiantes.

Creemos que el desarrollo de habilidades tiene un papel fundamental en ayudar a los estudiantes a enfrentar de manera positiva y eficaz los desafíos de la Educación Superior y, en el futuro, los del mundo profesional, ya que fortalece el desarrollo de habilidades que son relevantes para la integración del egresado en este y su desarrollo como profesional integral.

Proponemos la implementación de un Formato en el cual la Tutoría no es obligatoria, estructurada, ni rígida. Este formato incluye los siguientes elementos:



1. Sesión de presentación del proyecto de tutoría y de los tutores a los estudiantes, integrado en el semestre académico, cuyos objetivos son: la definición de la tutoría, el papel del tutor y del estudiante, y la definición de los beneficios que le puede brindar la tutoría al estudiante.
2. Implementación de una reunión al mes en grupos por cada grupo de 5 alumnos (8 reuniones mensuales, 2 turnos por semana)
3. Disponibilidad del tutor para programar reuniones individuales, solicitadas o por el estudiante o por el tutor.
4. Apoyo y adaptación de la tutoría a los objetivos y preferencias del tutor y del grupo- Equipo de Apoyo de C-PRO de la UIGV.
5. Publicidad en línea de la tutoría (Sitio web de C-PRO, www.cpro.uigv.edu.pe).
6. Registro de sesiones de tutoría en línea, dedicadas a consultas académicas o técnicas.

2. Implementación del Proyecto

2.1. ETAPAS:

1. Planificación de la Implementación

Durante la etapa de planificación, principalmente, se definen las características del proyecto de tutoría, sus objetivos, estructura, las metodologías de desarrollo y la definición de funciones de aquellos involucrados. Esta etapa también incluye la creación de un plan de desarrollo y todos los pasos involucrados en la planificación para la difusión del proyecto entre la población académica.

Las principales actividades a desarrollar en esta etapa son:

1.1. Estudio de necesidades de los tutores

En esta actividad se puede solicitar la asesoría del Equipo C-PRO de la UIGV, que ha venido desarrollando actividades de tutoría en los últimos años, nosotros somos capaces de analizar la percepción de los tutores en relación a sus experiencias pasadas. De esta manera, tenemos la intención de enriquecer la definición y la estructura del proyecto actual, así como satisfacer las expectativas que los tutores tienen en lo que respecta a la tutoría. Este estudio de necesidades permite una aplicación más realista y adecuada del proyecto, mejor adaptada a las especificidades del contexto académico e institucional. La experiencia de los docentes permite a la mejora en la planificación de la intervención, que no sólo beneficiará a todo el proceso sino también a todos los que participan en él, especialmente los estudiantes.

1.2. Plan de Desarrollo

En el Plan de Desarrollo, que está bajo la responsabilidad del Equipo de Apoyo de cada institución, se propone establecer el modus operandi del proyecto de tutoría, estableciendo sus distintas fases y las funciones que desempeñan las personas involucradas. De esta manera, se garantiza la coherencia en la difusión de las prácticas y metodologías que se tienen previstas, mientras se determinan las normas de funcionamiento y se definen las tareas a ejecutar.

1.3. Preparación de los recursos web

El sitio web del proyecto C-PRO, es un recurso importante de comunicación entre el equipo técnico y los estudiantes y docentes, es una herramienta importante para alcanzar diversos objetivos, principalmente al proporcionar información general y poniendo a disposición materiales que se elaboren para los tutores. Además, permite el establecimiento de un canal de comunicación con los estudiantes de otras facultades y Universidades.

2. Implementación

La etapa de implementación es el primer paso para realizar las actividades del proyecto de tutoría. Inicialmente, será de gran importancia para crear conciencia y alentar a los tutores y estudiantes a participar e involucrarse en el proyecto.

Las principales actividades que se planifican en esta etapa son:

2.1. Presentación en línea del proyecto de tutoría a los tutores

2.2. Sesión para la presentación del proyecto de tutoría a los estudiantes

Dirigido a alumnos de los últimos 03 años de carrera, pero abierto a toda la comunidad académica, el objetivo principal de esta sesión es presentar el proyecto de tutoría a los estudiantes, haciéndoles saber la importancia de adherirse al proyecto. Los tutores también serán presentados a los estudiantes en este período de sesiones, creando así las condiciones para formar grupos de tutoría para cada tutor.

2.3. Publicidad en línea para estudiantes

Con esta actividad se pretende dar a conocer el proyecto de tutoría, y ejemplificar algunos temas y preguntas de las áreas académicas, institucionales, profesionales, vocacionales, técnicas y personales, donde los alumnos pueden mostrar interés en obtener apoyo. Este recurso permite a los estudiantes estar en contacto con el Equipo de Apoyo, quien enviará cada solicitud al tutor o al servicio más adecuado para cada situación.

2.4. Elaboración de directrices y materiales para los tutores

La creación de directrices cumple el objetivo de apoyar la acción y la necesidad de disponer de normas y directrices establecidas para la ejecución del proyecto. Las directrices no están destinadas a limitar la acción de los involucrados. Su finalidad es asegurar la flexibilidad y la adaptabilidad de la tutoría y, simultáneamente, garantizar la implementación segura y coherente en relación a los objetivos básicos del proyecto. El Equipo de Apoyo estará disponible para desarrollar materiales y recursos que los tutores pueden utilizar de manera flexible, y adecuada a sus necesidades y a las necesidades de los estudiantes.

2.5. Reuniones con Tutores

Las reuniones con los tutores tienen como finalidad actuar como un canal de comunicación entre el Equipo de Apoyo y los tutores, que permita aclarar cada uno de los aspectos relacionados con el proyecto, para abrir espacio para el diálogo y el intercambio de experiencias y para compartir información.

3. Evaluación

La etapa de evaluación tiene como objetivo principal obtener retroalimentación de los tutores y los estudiantes involucrados en el proyecto de tutoría. Esta etapa se

Lleva a cabo a finales del primer semestre ordinario a través de un formulario en línea. La evaluación es fundamental para el análisis del grado de satisfacción con el proyecto de tutoría de los tutores y los estudiantes, y permite la introducción de los cambios necesarios (que pueden producirse a diferentes niveles) antes del comienzo del segundo semestre ordinario.

Al final del segundo semestre ordinario se hará una evaluación final del proyecto de tutoría, utilizando el mismo procedimiento, y algunos indicadores de sesiones individuales de tutoría y de grupo, incluyendo: número de reuniones en grupo, número de reuniones individuales, número de estudiantes que participan a nivel global, y la participación de medios por sesión, entre otros.

2.2. BENEFICIOS

¿Cuáles son los beneficios de la tutoría para los estudiantes?

- Contribuir al desarrollo de competencias transversales que tendrán un papel clave en la empleabilidad de los estudiantes (auto-evaluación y auto conocimiento, resolución de problemas, gestión del tiempo, pensamiento crítico, etc.);
- Promover el desarrollo en términos académicos y personales;
- Apoyar la integración en la vida académica y social;
- Identificar, referir y apoyar a estudiantes con dificultades (vocacional, rendimiento académico, motivación hacia el área de estudio, método de estudio, ansiedad o tristeza aparente, etc.);
- Llegar a conocer y buscar todas las posibilidades profesionales en el mundo laboral;
- Promover la relación y el apoyo mutuo entre estudiantes; y,
- Entablar relaciones cercanas con los docentes.

¿Cuáles son los beneficios de la tutoría para los docentes/instituciones?

- Ayudar a construir una relación más estrecha que les permita conocer y entender a los estudiantes;
- Crear oportunidades para nuevas actividades dentro de la institución;
- Contribuir a la reducción de la deserción académica y promover el éxito académico;
- Promover la empleabilidad de los graduados; y,
- Promover la actualización de las habilidades pedagógicas de los maestros de acuerdo a los requisitos del Proceso de Bolonia, tomándolo como referencia para la creación de un espacio común de educación superior en Latinoamérica

3. Tutoría - una Relación Específica

La relación de tutoría tiene los siguientes objetivos:

- Construir una relación más estrecha entre los tutores y estudiantes;
- Facilitar la integración de los estudiantes en la institución y promover la adopción de nuevas metodologías pedagógicas en la educación superior;
- Identificar las principales dificultades de la institución de modo que se puede redirigir en la forma más adecuada;
- Apoyar el seguimiento académico de los estudiantes;
- Fomentar las habilidades en las áreas de la gestión del tiempo y definición de prioridades;
- Promover la búsqueda de las oportunidades de todas las carreras profesionales;
- Promover la motivación en los estudios y el desarrollo de competencias transversales.

El papel del tutor es esencialmente de carácter preventivo. El tutor debe promover la búsqueda de todas las oportunidades institucionales, culturales, académicas y profesionales. Es importante que tanto el tutor como el estudiante entiendan que el objetivo de esta relación no es de “resolver” los problemas personales del estudiante, sino que permitirá la identificación de las necesidades/dificultades, aceptando que es responsabilidad del estudiante pedir ayuda, e invertir en la búsqueda proactiva de soluciones.

Los desafíos interpuestos por la vida crean estrés por sí solos, y la ansiedad creada por estas situaciones tiene un papel importante en términos de motivación para tomar acción. Sin embargo, a veces los desafíos pueden llegar a ser excesivos y crear un nivel de ansiedad debilitante y perjudicial para el estudiante y su desempeño académico. El papel del tutor (y del docente) es entonces esencial en el sentido de que, desde su función y experiencia, el tutor puede ayudar al estudiante a manejar el estrés interpuesto por la vida académica, y resolver dificultades en este nivel. A veces, la empatía y disponibilidad para escuchar pueden ser suficientes para ayudar a los estudiantes a enfrentar esta pequeña crisis.

De esta manera, el tutor puede apoyar y orientar al estudiante, aunque no se espera que el tutor monitoree o intervenga a nivel psicológico. Se espera que el tutor identifique las dificultades y guíe al estudiante en la búsqueda de soluciones para estas dificultades, que puede implicar que el estudiante sea referido a otros profesionales.

El tutor debería:

- Definir las reglas para la relación de tutoría, destacando y asumiendo la confidencialidad de esta relación;
- Aclarar el papel del tutor y del estudiante;

- Establecer una relación más estrecha, basada en la confianza y el respeto mutuo; y,
- Conocer al estudiante y ser empático en la relación.

Sus funciones pueden incluir varios aspectos, tales como:

- Apoyar la integración de los estudiantes y motivarlos a buscar oportunidades en la Institución;
- Guiar al estudiante en el contexto de la universidad;
- Apoyar el programa académico; y,
- Informar a la Coordinación de Implementación Técnica de los problemas en la ejecución del proyecto de tutoría.

Para contar con un análisis profundo de estas funciones, se debe consultar el Reglamento de cada institución. Es importante que los tutores mantengan una actitud natural, y las preguntas como las siguientes sean abordadas:

- Integración profesional, mercado laboral y oportunidades de carrera en su área de investigación.
- Funcionamiento académico e institucional, y currículo (decisiones en términos de asignaturas optativas, áreas de estudio o maestría).
- La promoción de la integración entre los estudiantes y la Institución.
- Información sobre las actividades desarrolladas por la Institución, trabajo en programas de estudio cortos, equipos de investigación o trabajo voluntario.

Es importante que el estudiante entienda lo que significa la confidencialidad en la tutoría, y que confíe que el tutor solamente revelará la información que tenga explícitamente autorizada (incluso en lo que respecta a los padres del estudiante). La confidencialidad sólo puede ser violada si el tutor considera que el estudiante está en riesgo de hacerse daño a sí mismo o a otros. En esta situación, el estudiante no estaría en condiciones de autorizar o no el intercambio de la información, y el tutor debe referir al estudiante al Equipo de Asesoría Estudiantil de su Institución.

3.1. EQUIPO DE APOYO DEL TUTOR

Nosotros proponemos un formato de tutoría adaptado a las necesidades de cada tutor, grupo y/o estudiante. Por lo tanto, el papel esencial del Equipo de Apoyo será el de ayudar a los tutores en la preparación y gestión de las actividades y los grupos de tutoría, adaptándolos a las necesidades e intereses del grupo de estudiantes. Cada tutor puede ser integrado a este proyecto, adoptando un modelo de tutoría con el cual se puede identificar y sentirse cómodo, adaptándolo a cada alumno y a cada grupo.

El tutor puede utilizar el sitio web del proyecto C-PRO (<http://cpro.uigv.edu.pe/>), registrándose en el ítem docente. En este sitio, el tutor puede encontrar los materiales que han sido

desarrollados por el Equipo de Apoyo, a fin de contribuir con el registro y la organización requerida en la labor de un tutor. Durante todo el proyecto será posible desarrollar nuevos materiales de acuerdo a las necesidades que surjan.

¿Qué materiales se pueden encontrar en el sitio.

- Carta / correo a los estudiantes solicitando su presencia en la reunión de presentación de tutores;
- Carta / correo a los estudiantes invitando a las sesiones de tutoría;
- Hoja de asistencia a sesiones de tutoría;
- Lista de contacto de los estudiantes;
- Registro de las sesiones individuales;
- Cuestionario de Evaluación - Tutor; y,
- Cuestionario de Evaluación - Estudiante.

Este sitio también funciona como una plataforma para dar a conocer el proyecto a los estudiantes en forma continúa durante el año académico, con el fin de cautivar a los estudiantes que inicialmente no se adhirieron al proyecto, pero sienten algún tipo de interés.

3.2. PERFIL TUTOR

- Visión positiva: creer que las cosas pueden cambiar a través de la acción;
- Disponibilidad para ayudar y desarrollar una estrecha relación de trabajo;
- Empatía: tratar de sentir lo que el otro siente;
- Temperamento equilibrado: paciencia, sensibilidad, capacidad de comprensión y justicia;
- Mente abierta: capacidad de aceptar las demás personas y sus puntos de vista;
- Iniciativa: capacidad para identificar lo que es necesario y hacer algo para resolverlo;
- Entusiasmo: interés por el área científica y el deseo de compartirlo con los demás;
- Puntualidad, responsabilidad y consistente disponibilidad.

Si usted tiene alguna dificultad, siempre puede contactarse con el Equipo de Apoyo de C-PRO.

4. Aprendizaje Auto-regulado

El aprendizaje auto-regulado es un proceso en el que los alumnos definen los objetivos de su aprendizaje, y monitorean, regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento, guiado por (y limitado por) sus objetivos y por las características contextuales del medio ambiente (p. 64, Pintrich y Zusho, 2002). Pintrich (1999) describe un modelo de aprendizaje auto-regulado que incluye tres clases estratégicas generales:

1. **Estrategias cognitivas de aprendizaje utilizadas por los estudiantes:** que se pueden aplicar a tareas de memorización o a tareas que implican la comprensión de la información - estrategias de "ensayo", como el subrayado (más pasivo) o listando en voz alta los artículos que hay que memorizar; estrategias de elaboración, como paráfrasis y la preparación de resúmenes con el uso de analogías y reflexionando sobre los materiales de estudio; y estrategias organizativas, como seleccionando y organizando las ideas principales de un texto.
2. **Autorregulación y estrategias meta-cognitivas:** actividades de planificación (para definir objetivos de estudio, "lectura diagonal" de un texto y generando preguntas antes de leerlo, para analizar el problema y las tareas involucradas, etc.); actividades de auto-control del pensamiento académico y conducta (ser capaz de auto-regularse, primero definiendo objetivos o criterios que nos permitirán establecer comparaciones o supervisar el proceso); estrategias de regulación (procesos de regulación que nos permiten reorientar el comportamiento en relación con el objetivo o la proximidad de los criterios deseados).
3. **Estrategias de Gestión de Recursos:** estrategias para gestionar y controlar el entorno que rodea a los estudiantes (gestión del tiempo, esfuerzos, el contexto y personas, incluyendo docentes y colegas), por ejemplo: estrategias para buscar ayuda o retroalimentación que permita la adaptación al medio ambiente (ejemplo: criterios y requisitos del docente), o cambios en el ambiente con el fin de ajustarse a los objetivos y necesidades (ejemplo: cambios en términos de contexto de trabajo, adaptándose a las necesidades del momento o al tipo de campo/estudio necesario).

En relación a las dimensiones de motivación, éstas tienen un papel fundamental en el aprendizaje auto-regulado, especialmente (Pintrich, 1999):

1. **Las creencias de auto-eficacia del estudiante:** creencias personales acerca de la capacidad de desempeñarse en un área determinada, o alcanzar determinados objetivos, incluyendo la confianza en sus habilidades;
2. **Las creencias sobre el valor de la tarea:** la percepción individual respecto a la importancia/relevancia de la tarea (por ejemplo, de una obra determinada), los intereses personales en la tarea y la percepción del valor y utilidad de la tarea para los futuros objetivos (ejemplo: la utilidad de un curso para poder terminar un grado y conseguir un trabajo);
3. **Orientación a la meta:** este tipo de orientación del estudiante se refiere a una preocupación con el aprendizaje y la gestión de una tarea, utilizando criterios de

eficacia definidos por el mismo, en una búsqueda para el desarrollo y la mejora personal - este tipo de orientación tiene ventajas en relación a una orientación más extrínseca (dirigido a la consecución de buenas notas y agradar a los demás). Debido a que el aprendizaje auto-regulado es más exigente en términos de tiempo y esfuerzo requerido, ciertos tipos de creencias motivacionales son más adaptables y ayudan a promover y sostener un aprendizaje auto-regulado ya que es necesario que los individuos estén motivados si quieren utilizar estas estrategias. La investigación sugiere que las prácticas de enseñanza-aprendizaje pueden ser adaptadas a fin de promover el desarrollo de afirmaciones adaptables de auto-eficacia, para fomentar el interés y la atribución de valor a las tareas y promover la adopción de estrategias de control, que tienden a facilitar el uso de estrategias de auto-regulación de aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, si el estudiante define los objetivos que quiere alcanzar, él/ella, puede comparar el desempeño actual con los objetivos definidos (desempeño deseado o criterios definidos), evaluar el progreso y la adaptación de la conducta a las exigencias de la situación (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Este proceso funciona como retroalimentación interna, en la que, como seguimiento de su participación en las actividades de aprendizaje y tareas, evalúan su progreso. Aquellos que son más eficaces en su auto-regulación son los que producen los mejores comentarios o los que son más eficaces en su utilización para lograr los objetivos deseados (Butler y Winne, 1995, citado en Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Los estudiantes auto-regulados no sólo brindan retroalimentación interna, sino que también activamente interpretan la retroalimentación exterior, por ejemplo, de los docentes y colegas, relacionándola con sus objetivos internos. La reacción del docente sólo puede tener un impacto significativo en el aprendizaje que sigue, si es interpretada, construida e interiorizada por el estudiante. Sadler (1989, citado en Nicol y Macfarlane-Dick, 2006) identificó tres condiciones necesarias para que los estudiantes se beneficien de la retroalimentación en sus tareas académicas, y es fundamental que ellos sepan:

1. Qué se considera como buen rendimiento. (Por ejemplo, ¿cuál es el objetivo o los criterios que son necesarios alcanzar?);
2. Hasta qué punto su rendimiento actual equivale a un buen rendimiento. (Para ello, el estudiante debe ser capaz de comparar el rendimiento actual con la definición de un buen rendimiento.);
3. Cómo actuar para que el rendimiento actual se acerque al "buen" rendimiento.

Para lograr lo anterior, se requiere de habilidades de auto-evaluación. Los docentes pueden concentrar sus máximos esfuerzos en el fortalecimiento de habilidades de auto-evaluación de sus alumnos (Boud, 2000; Yorke, 2003, citado en Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Hay sugerencias interesantes para la utilización de retroalimentación por el docente ("Siete principios para una buena retroalimentación") como una manera de promover la habilidad de auto-regulación de los estudiantes.

5. Preguntas Frecuentes-FAQ

A continuación presentamos algunas Preguntas Frecuentes que pueden ser útiles para usted, como tutor.

Siendo tutor, ¿cuáles son las cosas con las que debo tener cuidado en mi relación con los estudiantes?

Para garantizar la confidencialidad y para demostrarle al estudiante, que no sólo no habrá ningún juicio sobre lo que es compartido, pero que también esto no afectará sus evaluaciones. Usted debe mantener una actitud sincera de respeto y aceptación, evitar comportamientos que pueden ser perjudiciales, como no presentarse o de falta de consistencia en la interacción. Usted debe mantener una actitud que no sea demasiado formal, de empatía y no paternalista o “disciplinaria”.

¿Cómo puedo llegar a conocer al estudiante y apoyar su desempeño académico?

Llegar a conocerse entre uno y el otro comienza con la curiosidad sobre la persona y sus experiencias. Trate de conocer sus anteriores experiencias académicas, sus éxitos y sus fracasos, las dificultades académicas y otras que sean pertinentes, lo que motivó su elección de cursos, sus objetivos para el futuro... Utilice preguntas abiertas.

¿Debe el tutor “enseñar” a los alumnos cómo estudiar?

No. Cuando decimos que el tutor tiene el deber de “promover las habilidades en términos de manejo de tiempo y habilidades de estudio que se adapten de mejor manera...” nos referimos a que el docente debe apoyar e incentivar al estudiante para analizar y reflexionar sobre su rendimiento, y para identificar posibles dificultades, refiriéndolos a los especialistas que son más adecuados para desarrollar métodos de estudio. Estos pueden compartir sus conocimientos y experiencias con el docente (y ex-alumno).

Si creo que el estudiante está deprimido (o tiene cualquier otro problema), ¿Qué debería decirle?

Trate de hablar con el estudiante, mostrando su preocupación y disponibilidad, usando un discurso tentativo (en oposición a un discurso indicativo), como por ejemplo: “He notado últimamente que estás un poco triste...”, que permite al alumno que elabore, si así lo desea, en base a la pequeña introducción. Si el problema persiste y el estudiante se siente a gusto hablando del mismo con usted, trate de motivar y apoyarlo, refiriendo la situación al Equipo de Apoyo.

Si pareciera que el estudiante no quiere hablar, o si no me puede explicar lo que está pasando, ¿qué debo hacer?

Inicialmente, usted puede animar a los estudiantes a reflexionar y hablar acerca de la situación, pero, si usted presiente que el estudiante no quiere hablar, o no puede explicar, no insista. Si él/ella, desea hacerlo en el futuro, ya sabrá que usted está disponible.

¿Cómo debo tratar las “quejas”?

Sugerir que los estudiantes traten de resolver la situación de forma independiente, y apoyarlos en tomar la mejor decisión sobre la forma de resolverlo. Durante este proceso, y en caso de que los intentos fallen, trate de apoyar al estudiante y, posiblemente, mediar la situación y hablar directamente con la persona responsable. Es esencial que los estudiantes sientan que sus opiniones y necesidades están siendo tomadas en cuenta.

¿Qué debo hacer si tengo dificultades para contactar a los estudiantes?

Al comienzo del año académico, confirme que tenga los contactos de todos los estudiantes. Si después de tres semanas no puede ponerse en contacto con un estudiante, usted debe informar al Equipo de Apoyo del proyecto.

¿Cómo puedo ayudar a difundir este proyecto?

Concientice al alumno, en sus clases, de las contribuciones que la tutoría puede aportar a su desarrollo como profesionales.

¿Por qué son importantes las reuniones de grupo?

Las reuniones son importantes para promover el espíritu de grupo y la ayuda mutua entre los alumnos, evitando la estigmatización de los estudiantes más débiles, y contradiciendo la tendencia de individualización y competencia.

¿Qué debo hacer cuando un estudiante falta a una reunión de grupo sin previo aviso?

Esta es una de las reglas que se deben definir en la primera reunión del grupo. Si un estudiante tiene que perder una reunión, él, o ella, debe advertir previamente al tutor. Si el estudiante falta a más de una reunión sin previo aviso, el tutor deberá comunicarse con él/ella, para investigar la causa de las ausencias. Si el motivo no parece ser válido, el tutor debe dar su opinión sin castigar al estudiante. Sin embargo, si el alumno no cumple nuevamente con el compromiso, entonces el docente debe concretar una reunión, a fin de analizar estas ausencias con el alumno y su voluntad de seguir participando en la tutoría. Si el estudiante falta a esta reunión, el tutor deberá informar al Equipo de Apoyo y no debe contactar al estudiante de nuevo.

¿Qué debe hacerse cuando el estudiante dice que él/ella, no quiere seguir con las tutorías?

El profesor debe acordar inicialmente con los estudiantes que, si desean abandonar el grupo, ellos deberán informar y reunirse con el grupo una última vez para exponer, de sentirse cómodo, las razones por la cual quiere dejar el grupo. El tutor debe limitar cualquier tipo de comentarios de naturaleza acusadora o de crítica de parte de los compañeros.

¿Qué debe hacerse cuando el estudiante dice que él/ella, quiere salir del Proyecto C-PRO?

Usted debe comunicarse con el Equipo de Apoyo, para que pueda seguir apoyando el proceso.

¿Qué pasa si un estudiante quiere “entrar” al grupo a mitad del año?

El alumno debe ser presentado al grupo de estudiantes en el grupo de tutoría, y se le debe dar a él/ella, toda la información sobre lo que el grupo ya ha hecho.

¿Qué debe hacerse cuando el estudiante tiene dificultades personales?

Si el estudiante se acerca al tutor, o si el tutor identifica los comportamientos que pueden indicar la presencia de problemas personales (llorar, gritar, perder los papeles, ser presa del pánico, etc.), el tutor puede:

- Tratar de hacer frente a esta situación con calma, y sin criticar el comportamiento de los estudiantes;
- Contener su propia ansiedad, y comunicar calma y confianza en sí mismo al estudiante;
- Escuchar y observar lo que está pasando, tratando de comprender el punto de vista de los estudiantes;
- Ayudar al estudiante a recuperar el control (verificar el apoyo social con el que cuenta el estudiante: amigos, colegas, padres) y la garantía de que se solucione la situación y que el estudiante esté seguro;
- Programar una nueva sesión de seguimiento con el estudiante; e,
- Identificar la necesidad de referir al estudiante a otro especialista, contactando al Equipo de Soporte.

¿Qué debe hacerse con un estudiante que tiene fuertes dificultades académicas, no muestra motivación o no demuestre la rendición de cuentas en relación a su rol como estudiante?

Esta situación puede empeorar si el estudiante no reconoce que estas dificultades son un problema, o si él/ella, no cree que se puedan evitar. Por consiguiente, el tutor puede buscar la ayuda del Equipo de Apoyo a fin de determinar la mejor manera de lidiar con la situación.

¿Es útil para un estudiante ejemplar la tutoría?

Un estudiante con un alto rendimiento académico reforzará su integración a la institución y al compromiso hacia el área de estudios que escogió. La tutoría puede formar parte de la cultura organizacional; el estudiante puede optimizar y tener un buen retorno sobre su rendimiento e invertir en su enriquecimiento personal y profesional, mientras que el tutor puede concientizar al alumno sobre varias tareas extracurriculares que se están promoviendo; el estudiante puede ayudar a los compañeros que tengan más dificultades, actuando como modelo de motivación.

¿Cómo debo reaccionar si los padres de uno de mis estudiantes vienen a mí para hablar de él/ella?

Teniendo en cuenta que esta es una fase de la vida de una persona joven, donde él, o ella, se encuentra en proceso de independencia de sus padres, es importante insistir en el contacto directo con el alumno de modo que cualquier problema puede resolverse. Al mismo tiempo

que se haga esto, se puede mostrar comprensión hacia la preocupación de los padres, haciendo hincapié en la importancia de la rendición de cuentas por parte del estudiante.

¿Qué debo hacer con un estudiante que muestra sus dudas sobre el curso de los estudios y que piensa en cambiar de carrera?

El estudiante podría no ser capaz de identificar los beneficios de la participación en la tutoría, pero es importante que el tutor apoye al alumno en este proceso. El tutor puede tratar con los estudiantes su deseo de comenzar, por ejemplo, un proceso de orientación profesional. Si es así, el tutor debe referir al estudiante al Equipo de Apoyo.

6. Bibliografía

- GONÇALVES, I. & LUCAS, A. (2007) Manual del Tutor. Programa de mentores. Coordinación de Técnica del Tutor. Oficina de Investigación y Planificación del Instituto de la Universidad TÉCNICA DE LISBOA, LISBOA.
- NICOL, D.J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006). La evaluación formativa y la auto-regulación del aprendizaje: un modelo y siete principios de la práctica de una buena retroalimentación. *Studies in Higher Education*, vol. 31, No. 2, (pp. 199 a 218).
- ORSMOND, P; MERRY, S. & REILING, K. (1997) Un estudio de auto-evaluación: Tutor y percepciones de los estudiantes de los criterios de desempeño. *Evaluación y evaluación en la Educación Superior*. Vol. 22, No. 4.
- PÉREZ, J. F. (2009) *Coaching para Docentes*. Formadores. Porto Editora, Porto.
- PINTRICH, PR & ZUSHO, A. (2002) Motivación del estudiante y aprendizaje auto-regulado en el salón de clase, en: JC Smart y WG Tierney (Eds.) *Educación superior: Manual de Teoría e Investigación (Vol. XVII)* (Nueva York, Agathon Press).
- PINTRICH, PR (1999) El papel de la motivación en la promoción y mantenimiento de auto-regulación del aprendizaje. *International Journal of Educational Research*, 31 (pp. 459 a 470).
- PINTRICH, P.R. y DE GROOT, E.V. (1990) Componentes de motivación y aprendizaje autor-regulado de rendimiento académico. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, No. 1 (págs. 33 a 40).
- Vermunt, J. (1994) *Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS) en la Educación Superior*. La Universidad de Tilburg, Departamento de Psicología de la Educación. Tilburg, Países Bajos
- Vermunt, J.D. y Vermetten, Y.J. (2004). Patrones en el aprendizaje estudiantil: las relaciones entre estrategias de aprendizaje, concepciones de aprendizaje y las orientaciones de aprendizaje. *Educational Psychology Review*, vol. 16, No. 4

Los siguientes sitios fueron consultados:

Estrategias y Guías de Estudio: <http://www.studygs.net/Tutoring.htm>

Proyecto de Tutoría En Línea: <http://www.ccsf.edu/Services/LAC/lern10/>

Programa de Tutorado IST: <http://fenix.ist.utl.pt/Tutorado/inicio>

Directrices para Tutores Personales Universidad de Bath:

<http://www.bath.ac.uk/internal/Tutors/personalTutorguide-sep06.pdf>

Capítulo III

**Innovación Curricular: Guía para la Integración
de Competencias en los Planes de Estudio
- Profesores y Personal de Apoyo-**

1. El Proyecto de Innovación Curricular

La innovación curricular en educación superior es un proceso de sistematización; implica la transformación y adaptación de los planes de estudio, mediante la creación e implementación de nuevas prácticas pedagógicas (Tanner & Tanner, 2007), que se pueden concretar a través de modificaciones ya sea a nivel de los contenidos, o a nivel de la organización física de los entornos educativos (Gould, 2002). Se pretende que las nuevas prácticas pedagógicas sirvan de pauta para la promoción y el desarrollo de competencias transversales, es decir, de competencias flexibles, adaptadas a diferentes contextos y situaciones complejas y para el establecimiento de una lógica del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Koeppen et al., 2008).

La implementación de la innovación curricular surge tanto de la necesidad natural de reformular el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta los avances educativos, como de la necesidad de cumplir con las exigencias actuales de las empresas, que requieren de la formación graduados cada vez más competitivos y adaptados a un ambiente tecnológico en constante actualización.

La implementación del proceso de innovación curricular es una tarea integral e involucra a diversos actores, incluyendo las instituciones de educación superior (IES), el equipo de apoyo, los ex alumnos y las empresas, los profesores y los estudiantes, cada uno de los cuales representa un papel esencial:

- **Las IES, Instituciones de Educación Superior** pueden desempeñar un papel clave, como organismos de difusión de la necesidad de implementar cambios en los planes de estudio, incorporando los valores que se quiere promover (por ejemplo, el aprendizaje a lo largo de la vida) en su estrategia de transmisión de los objetivos a toda la comunidad académica y sus alrededores y valorando los colaboradores que desarrollan iniciativas en este sentido de (Gould, 2002; Orsmond, 2004; Tanner & Tanner, 2007).
- **Los profesores** son una parte fundamental de todo el proceso de innovación curricular. Son ellos quienes deciden primero, cuales son los objetivos a alcanzar y cuáles son los medios para lograrlos y después, a través de una ardua tarea de experimentación en contexto real, van a poner en práctica los nuevos métodos pedagógicos y a verificar su adecuación y pertinencia para el desarrollo de las competencias transversales. Para que el proceso tenga éxito es conveniente formar grupos de trabajo o *task forces* de profesores como una manera de promover su motivación para la participación, desarrollar la colaboración y estimular su creatividad (Tanner & Tanner, 2007).
- **El equipo de soporte** está integrado por lo general por expertos en el área de la educación, que actúan como consultores, evaluando las necesidades, proporcionando recursos y nuevas prácticas pedagógicas a los profesores y monitoreando constantemente el proceso, proporcionando apoyo para resolver cualquier dificultad. Otra dimensión de este equipo de apoyo es la presentación listados o *benchmarking* de buenas prácticas a los profesores que participan en el proceso. Es esencial que los profesores tengan oportunidad de conocer las mejores prácticas en términos de desarrollo de programas de estudio y pueden discutir las estrategias utilizadas en otras IES. Es posible motivar a los profesores si

perciben que estas estrategias ya fueron experimentadas y cuales resultados se han obtenido (Goodnough Bloxham, 2004, 2006; Knight & Yorke, management 2006).

- **Los egresados y las empresas** juegan un papel central, ya sea a través de la definición de las competencias a incluir en los programas de estudio, o a través de la colaboración en términos de desarrollo de competencias en los estudiantes (Brown et al., 2006).
- **Los estudiantes** son también actores importantes en este proceso. Estos pueden ser incluidos en el proceso de innovación curricular presentando sugerencias e ideas sobre cómo les gustaría desarrollar sus competencias. Al participar en el proceso también pueden tener un sentido más preciso de los objetivos de aprendizaje y sobre la importancia de la integración de competencias en los planes de estudio para su futura integración en el mundo profesional, llevando a una mayor participación de los alumnos a nivel académico (Howard, 2007; Tanner & Tanner, 2007; Orsmond, 2004).

2. Implementación del Proyecto

2.1. ETAPA 1: PREPARACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

El equipo de soporte: este equipo tiene como objetivo promover la participación de estudiantes, profesores, directivos de IES y empresas en el proceso de desarrollo curricular. Las IES que invierten en asuntos como el desarrollo curricular deben identificar la necesidad de contar con un equipo que integre los distintos actores que intervienen en el proceso. En consecuencia, este equipo tiene como tareas principales:

1. Elaborar las directrices para el desarrollo curricular;
2. Constituir los grupos de trabajo “task force” de profesores y estudiantes;
3. Supervisar las reuniones; y
4. Proporcionar soporte a los profesores.

Task Force – Profesores: Este grupo de profesores constituye la fuerza motriz del proyecto. Tiene como objetivos principales, dinamizar el desarrollo del proyecto e involucrar a otros pares. La preparación de la intervención implica las siguientes tareas para los profesores que pertenecen a este grupo:

1. Decidir, en función de los resultados del cuestionario aplicado a las empresas sobre las competencias transversales más valoradas, qué competencias se quiere incorporar al currículo y cuál es el perfil se se espera alcancen los estudiantes;
2. Identificar los puntos débiles en el plan de estudios y en términos de perfiles de salida;
3. Aprobar y dar sugerencias de mejoramiento sobre la estrategia a adoptar para la intervención;
4. Planificar el enfoque a utilizar con los pares con el fin de involucrarlos en el proceso.

Benchmarking de buenas prácticas: Es esencial que los profesores tengan la oportunidad de conocer las buenas prácticas en términos de desarrollo de programas de estudio y pueden discutir las estrategias utilizadas en otras IES. Para esto le sugerimos hacer pequeños talleres para compartir la información recopilada.

Task Force - Estudiantes: Integrar a los estudiantes en el proyecto de desarrollo curricular tiene dos ventajas: a) incrementa el compromiso de los alumnos con su proceso de aprendizaje; b) crea condiciones para que ellos participen activamente en la innovación pedagógica.

Esta Task force tiene como tareas principales: Identificar los puntos fuertes y débiles en términos de desarrollo de las competencias de los estudiantes; criticar constructivamente la planificación de la intervención; sugerir técnicas de intervención alternativas, involucrar a los pares en el proceso.

2.2. ETAPA 2: PRIMERA FASE DE IMPLEMENTACIÓN

Formación de la Task Force– Profesores: Este grupo de trabajo, se debe reunir mensualmente para planificar la acción y supervisar el trabajo realizado por los participantes en el proyecto. Es común que los profesores tengan más facilidad para innovar en unidades curriculares menos estructuradas, por ejemplo, en proyectos disciplinarios. De esta forma, se propone que se haga una intervención más innovadora en disciplinas de este ámbito. El mapeo o diseño de competencias y la innovación curricular se diferencian de la siguiente manera: en el primero se mantienen las prácticas, pero se incorporan competencias transversales de manera intencional, en la segunda opción, el objetivo es desarrollar la unidad curricular, pero se le dota de prácticas alternativas para que, preferentemente, al final esta unidad curricular esté más adaptada al enfoque de enseñanza auto-regulado.

Inicialmente se propone el desarrollo de 5 unidades curriculares para el proyecto piloto. Las unidades de currículo son elegidas por el *Task Force de profesores* en función de los siguientes criterios: Que sean unidades curriculares básicas del curso; que sean flexibles en términos de innovación pedagógica; y tengan profesores disponibles. También es este grupo el que convoca a los pares para reuniones de grupos y preferentemente, presenta el proyecto a los mismos. Se recomienda llevar a cabo al menos tres reuniones del *Task Force*; una primera reunión con el fin de iniciar el proyecto, una reunión intermedia, con el fin de supervisar el progreso del proyecto y una reunión final al terminar el año lectivo, con el objetivo de hacer un balance y evaluar el éxito del proyecto:

A) Análisis del estado actual de las disciplinas: Esta fase tiene como objetivo identificar cuáles son las competencias actualmente desarrolladas y evaluadas en las disciplinas. Después de presentado el proyecto en reunión de grupo, cada profesor es invitado a hacer una autoevaluación de los contenidos de su unidad curricular, en términos de cuáles son las competencias que desarrolla, esencialmente las transversales, y cuáles está o no evaluando actualmente. Los resultados de estas autoevaluaciones son procesados por el equipo de apoyo que presenta las principales conclusiones a los implicados en la tarea. Estas autoevaluaciones servirán de base para el desarrollo de la fase siguiente.

B) Mapeo o diseño de las competencias, definición de estrategias de enseñanza y evaluación: El conjunto de competencias, elegido por el *Task force* o grupo de trabajo, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario aplicado a las empresas se presenta a los profesores de las unidades curriculares. El equipo de apoyo, en reuniones individuales con los profesores, define cuáles competencias pueden ser más plenamente desarrolladas o incorporadas en cada unidad curricular. Se pretende que cada unidad curricular trabaje máximo dos o tres competencias y que, preferiblemente, estas no se repitan. El objetivo de este trabajo es evitar que haya unas competencias sobrevaloradas y otras subvaloradas, desarrollando así al estudiante de una forma más completa.

En resumen, a través de este proceso de revisión del plan de estudios, se pretende:

- Utilizar las prácticas pedagógicas ya existentes, poniendo en evidencia aspectos que a veces no son explorados. (Ejemplo: utilizar un trabajo de grupo para evaluar no sólo las competencias técnicas, sino también las competencias de trabajo en equipo);
- Promover la evaluación de competencias que no son a veces objeto de *feedback* (ejemplo: en presentaciones, evaluar el contenido e incluir una evaluación de la expresión oral);
- Evidenciar junto con los estudiantes el desarrollo de las competencias transversales, estableciendo la conexión entre las actividades académicas y las competencias transversales que se trabajan en su ámbito de aplicación, para que ellos tomen conciencia de que sus competencias transversales ya se están desarrollando (ejemplo: presentar, al inicio de un trabajo en grupo, objetivos en términos de desarrollo de competencias interpersonales, más allá de los objetivos de aprendizaje técnicos);
- Identificar brechas y oportunidades que existen en el plan de estudios para incluir competencias transversales no exploradas;
- Y finalmente, garantizar una distribución equilibrada de las competencias transversales en todo el plan de estudios.

C) Estrategias de enseñanza: Después del diseño de las competencias de asignación, es hora de pensar en las estrategias de enseñanza que van a ser implementadas. Es en este momento cuando los profesores intentan responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué competencias deben poseer y desarrollar los estudiantes para lograr los resultados esperados?
- ¿Qué actividades proporcionan momentos de aprendizaje adecuados?
- ¿Qué necesidades de entrenamiento especial, *Coaching* o tutoría pueden presentar los estudiantes para demostrar sus competencias?
- ¿Qué materiales y recursos? (Wiggins & McTigh, 1998, Cit. en Howard, 2007).

Estas preguntas orientan el proceso de toma de decisiones con respecto a la elección de:

- a. Las metodologías que mejor se adaptan al desarrollo de cada competencia
- b. Los métodos más apropiados para la evaluación de ese desarrollo de competencias.

El equipo de apoyo, proporcionará al final, una matriz, de fácil manejo para que cada profesor pueda evaluar a sus estudiantes sobre las competencias que está desarrollando en la unidad curricular que está enseñando.

Una de las formas de cambiar la práctica actual es desarrollar una unidad curricular en la cual el profesor es sólo un facilitador de las actividades de los estudiantes, centradas en la solución de un problema específico, en el que trabajan independientemente (Goodnought, 2006). Otra forma puede consistir en iniciar un proceso de evaluación que combina la evaluación con la autoevaluación y la co-evaluación (Orsmond, 2004).

Equipo de soporte: Este equipo apoya todas las actividades sugeridas anteriormente, ya sea directamente, a través de acompañamiento o *coaching*, o indirectamente, preparando materiales para la realización de actividades. Además de esto juega otro papel importante, especialmente en la preparación de los talleres o *Workshops* relativos a:

- a. Cómo dar retroalimentación a los estudiantes sobre la evaluación de sus competencias transversales, y
- b. Técnicas pedagógicas, para integrar competencias transversales en el contexto de aprendizaje auto-regulado (estos talleres se presentarán en un documento separado).

Los talleres sólo deberían ser implementados cuando los profesores ya hayan participado en el proyecto durante algún tiempo y también pueden servir como fuente de motivación y sensibilización para aquellos que no se han integrado al proyecto piloto.

Simultáneamente se creará una red de cooperación entre empresas y profesores con el objetivo de:

- a. Utilizar estudios de caso, contruidos por las empresas;
- b. Posibilitar la participación de las empresas en las clases teóricas;
- c. Desarrollar el estudio de casos dentro de las propias empresas, las cuales estarán presentes en la presentación final de los trabajos de los estudiantes.

Para ello, es importante crear una red diversificada de empresas y mantenerlas conectadas al proyecto, a través de la presentación de las ventajas del proceso para las empresas y la economía en general. Así, se podrán realizar reuniones con la participación de profesores y empresas.

2.3. ETAPA 3: MONITOREO Y EVALUACIÓN

El monitoreo del proyecto es responsabilidad del Equipo de Soporte. A este le corresponde presentar y discutir el plan de trabajo propuesto con el *task force* –

profesores y posteriormente, crear las condiciones para que se cumpla con el mínimo retraso posible con respecto a las fechas-límite. El registro de las reuniones es también responsabilidad de este equipo y debe interpretarse como una forma de comunicación transparente en todas las etapas del proyecto, con el fin de facilitar la evaluación del mismo. El monitoreo o seguimiento es utilizado para poder reajustar el proyecto a la realidad individual de cada profesor y de cada unidad curricular, así como para identificar las principales dificultades encontradas y desarrollar estrategias para resolverlas.

La evaluación es fundamental para apreciar:

- a. Si los objetivos propuestos fueron alcanzados,
- b. Cómo facilitar la difusión del proyecto con sus evidencias,
- c. De qué manera se puede generalizar el proyecto.

Paralelamente se percibe cuál es el impacto de este proyecto en los tres públicos involucrados, profesores, estudiantes y empresas, a través de una evaluación de 360 grados.

Al final se sugiere elaborar un reporte en el cual deben constar las experiencias y evidencias recogidas de la práctica, datos cuantitativos obtenidos, así como implicaciones futuras y sugerencias para mejorar el proceso.

3. BIBLIOGRAFÍA

- BAKER, S.K. KAME'ENUI, E. J., SIMMONS, D. C. & SIMONSEN, B. (2007) Characteristics of Students with Diverse Learning and Curricular Needs. In Effective Teaching Strategies that Accommodate Siverse Learners. 3ª Edição. Merrill Prentice Hall.
- BLOXHAM, S. (2004) Embedding Skills and Employability in HE: na institutional curriculum Framework approach. The Higher Education Academy.
Acceso http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id410_embedding_skills_and_employability.pdf
- BROWN, S. & COLLEAGUES (2006). Pedagogy for Employability. The Higher Education Academy.
Acceso http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id383_pedagogy_for_employability_357.pdf
- GOODNOUGH, K. (2006). Enhancing pedagogical content knowledge through self-study: an exploration of problem-based learning. Teaching in Higher education, vol. 11, 3, 301-318.
- GOULD, M.C. (2002). Developing Literacy & Workplace Skills – Teaching for 21st Century Employment. National Educational Service.
- HOWARD, J. (2007) Curriculum Development. Center for the advancement of Teaching and Learning.
- HALPERN, D. F. (1997). Sex differences in Intelligence – Implications for education. American Psychologist, vol. 52, 10, 1091-1102.
- KNIGHT, P. T. & YORK, M. (2006) Employability: Judging and communicating achievements. The Higher Education Academy.
Acceso http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id459_employability_%20judging_and_communicating_achievements_337.pdf
- KNIGHT, P. T. & YORK, M. (2006) Embedding Employability into curriculum. The Higher Education Academy.
Acceso http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id460_embedding_employability_into_the_curriculum_338.pdf
- KOEPPEN, K., HARTIG, J., KLIME, E. & LEUTNER, D. (2008). Current Issues in competence Modeling and assessment. Journal of Psychology, vol 216(2), 61-73.
- YORK, M. (2006). Employability in Higher Education: What is - What is not. The Higher Education Academy.
Acceso: http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/tla/employability/id116_employability_in_higher_education_336.pdf
- ORSMOND, P. (2004) Teaching Biociencia – Enhancing learning Series. By centre for bioscience, The Higher Education Academy.

- PROUST-LIMA, C., AMIEVA, H., LETENNEUR, L. ORGOGOSO, J., JACQUIM-GADDA, H. & DARTIGUES, J. (2008). *Gender and Education Impact n brain aging: A general cognitive factor approach*. Psychology and Aging. Vol. 23, 608-620.
- TANNER, D. & TANNER, L. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice – 4th Edition*; Pearson Prentice Hall.

Anexos

Todas las fichas de trabajo para cada una de las metodologías pueden descargarse del sitio web del proyecto <http://cpro.uigv.edu.pe>

1. Referencia Teórica

[Basado en el inventario de Evers, F.T., Rush, J.C. & Berdrow, i. (1998)]

Capacidad analítica / resolución de problemas	Identificar, priorizar y resolver problemas, individualmente o en grupo. Capacidad para ubicar las cuestiones más pertinentes, identificar todas las facetas del problema, aportando ideas y propuestas de solución.
Toma de decisiones	Tomar decisiones oportunas basadas en un análisis exhaustivo de los efectos de la decisión a corto y largo plazo, reconocer las implicaciones políticas/ prácticas y éticas del problema y ser capaz de identificar a aquellos que será afectados por la decisión
Planificación y organización	Ser capaz de determinar las tareas que deben realizarse para el cumplimiento de los objetivos (estratégicos y tácticos) quizás delegando en otros algunas de estas tareas, monitoreando contratiempos del plan inicialmente establecido, y revisando dicho plan para incluir nueva información.
Organización Personal y gestión del tiempo	Administrar varias tareas simultáneamente, ser capaz de establecer prioridades y de distribuir eficazmente el tiempo para cumplir con los plazos.
Adopción de riesgos	Asumir riesgos profesionales razonables para el reconocimiento de alternativas o modos diferentes de alcanzar los objetivos , mientras identifican resultados potencialmente negativos derivados de los mismos y supervisión de las actividades de riesgo de acuerdo con los objetivos preestablecidos.
Comunicación oral	La capacidad para presentar información oral o en otro formato, ya sean en una conversación con sólo un interlocutor, o en grupos.
Comunicación escrita	La transferencia eficaz de la información escrita, ya sea formalmente (es decir, informes, correspondencia de trabajo), o informalmente (es decir, memorandos, notas).
Escucha	Poner atención cuando otros están hablando y responder adecuadamente a los comentarios de otros a lo largo de una conversación.
Competencias interpersonales	Trabajar bien con otros (superiores, subordinados o colegas), entender sus necesidades y poder ser comprensivo con ellos.
Gestión de conflictos	La capacidad para identificar fuentes de conflicto entre usted y otros o entre otros y tomar las medidas necesarias para superar estas diferencias.
Liderazgo e influencia	La capacidad de dirigir y orientar a otros y delegar tareas a colegas trabajar eficazmente y motivar a otros a hacer todo lo mejor posible.
Coordinación	Ser capaz de coordinar la labor de colegas y subordinados y fomentar relaciones de grupo positivas.
Creatividad, innovación y cambio	La capacidad para de adaptarse a situaciones cambiantes; a veces la capacidad de iniciar el propio cambio y adelantarse con nuevas soluciones a los problemas; la capacidad para re conceptualizar papeles dando respuesta a las necesidades de cambio relacionadas con el éxito de la empresa.

Competencias de perspectiva futura La capacidad de perspectiva profesional y búsqueda de caminos innovadores para el desarrollo de la carrera profesional.

Conceptualización La capacidad para asociar la información proveniente de diversas fuentes, integrar información en contextos más generales y aplicar información a contextos nuevos o ampliados.

Aprendizaje La capacidad para adquirir conocimientos a través de las experiencias diarias y mantenerse actualizado sobre la evolución en su área de estudio.

Gestión Emocional Una variedad de rasgos personales que ayudan a la persona para hacer frente a las situaciones de trabajo cotidianas – por ejemplo, mantener un alto nivel de energía, motivarse para operar en un nivel de rendimiento óptimo, trabajar en situaciones de stress, mantener una actitud positiva, la capacidad de trabajar independientemente y responder adecuadamente a la crítica constructiva

Competencias técnicas Las competencias necesarias para manejar las tareas técnicas requeridas por el trabajo.

Pro actividad e iniciativa Capacidad para anticiparse a situaciones, necesidades y problemas futuros en el ambiente profesional. Prestar atención a lo que ocurre en su entorno y analizar el contexto para desarrollar escenarios alternativos. La iniciativa forma parte del comportamiento proactivo y demuestra la capacidad de anticipar soluciones.

Integridad y ética Demostrar valores personales en los cuales la responsabilidad de comportarse de una manera determinada supera el marco de orientación de la ley.

Trabajo en equipo Trabajo colaborativo y aceptación de sugerencias y recomendaciones de otros miembros del equipo. Desarrollar buenas relaciones entre los colegas y promover la motivación entre ellos. Trabajar juntos para encontrar mejores soluciones.

Responsabilidad Profesionalidad y sentido del deber. Pensar oportunamente en las tareas que deben ejecutarse, desarrollando un calendario individual y anticipar nuevas tareas sin depender de órdenes superiores.

Compromiso y persistencia Cumplir todos los objetivos, buscan comprender las tareas y llevarlas hasta el final, tratando de mejorar la calidad de las mismas, enfrentando las dificultades y eventuales imprevistos.

Gestión del Conocimiento Acumulación de procesos que gobiernan la creación, intercambio y provecho del conocimiento (aprendizaje a través de éxitos y fracasos), para crear una memoria organizacional que fomenta el completo cumplimiento de los objetivos de la organización. Aprender a aprender (beneficiarse de las oportunidades ofrecidas); aprender a ser (para desarrollar la responsabilidad personal y profesional); aprender a trabajar en equipo (para desarrollar la comprensión y la percepción de las interdependencias); aprender a hacer (para estar apto a enfrentar situaciones de cambio y actuar sobre el medio)

Mejora continua/excelencia Hacer el trabajo correctamente, con cuidado y con atención al detalle. Si se necesita, realizar trabajo extra para asegurar que las tareas se ejecutan bien. Búsqueda de nuevas tareas y responsabilidades.

2. Lista de competencias para incorporar en los planes de estudio

TOP 10 DE COMPETENCIAS PARA RECIÉN-GRADUADOS ^{1/}

Aquí se presentan las competencias cuyo desarrollo se considera como responsabilidad de la IES, así como algunas que, a pesar de no estar bajo la responsabilidad directa de las instituciones, se valoran en un recién graduado. Estas fueron seleccionadas a partir de un sondeo efectuado a los departamentos de Recursos Humanos diversas empresas, que representativas de las principales actividades económicas del Perú; para la presente aplicación, se pidió desarrollar el perfil de competencias deseables en un egresado de administración o economía. Algunas de estas competencias se agruparon para facilitar su evaluación y su respectiva retroalimentación. Por su complejidad, tres de estas competencias, serán desarrolladas y evaluadas en el proceso de desarrollo individual. Las restantes se presentarán de acuerdo con 3 niveles de eficiencia o dominio: bueno, promedio y malo.

Los niveles de eficiencia o dominio pueden utilizarse de acuerdo con el objetivo pedagógico. Apenas para proporcionar retroalimentación en ciertos casos y así, presentarse como una cuadrícula de lectura común a todos los profesores, centrados en las principales competencias que las empresas buscan en los egresados. También puede utilizarse para evaluar a los estudiantes en términos cuantitativos, Entendiendo que un estudiante con un mal desempeño no obtiene ninguna puntuación, la nota final para un desempeño promedio es 0,25 y el buen desempeño tiene un bono de 0,5.

¹ Obtenido en base al mapeo de empresas participantes en el Proyecto.

Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Ética e integridad	Demostrar valores personales en los que la responsabilidad para comportarse de una manera particular supera el marco de la ley.	Esta competencia se debe monitorear a lo largo del proceso individual, ya que es difícil incorporarla de manera coherente en las disciplinas. Sin embargo, en un proceso individual, es importante reflejar las experiencias de la vida en una lógica de ética.	
Trabajo en Equipo (Se relaciona con Habilidades Interpersonales)	Trabajo colaborativo y de aceptación de sugerencias y recomendaciones de otros miembros del equipo. Desarrollar buenas relaciones entre los miembros y promover la motivación entre ellos. Trabajar juntos para encontrar mejores soluciones.	Bueno	El estudiante con habilidades de buen trabajo en equipo es aquel que puede trabajar con diferentes grupos de trabajo, personas con diferentes formas de trabajar. En términos prácticos, es el estudiante que cuando tiene reuniones con el tutor, toma el liderazgo de la conversación en nombre de los colegas, o cuando es objeto de una evaluación por parte de los miembros del grupo, ellos reconocen en él buenas competencias para relacionarse. Es agradable en el contacto con colegas y el profesor. De hecho, en las actividades académicas, es el estudiante receptivo y que intenta promover la cohesión entre los colegas. Normalmente con experiencias de deportes o asociaciones.
		Promedio	El estudiante razonable en términos de competencias de trabajo de equipo y competencias interpersonales puede tener buena disposición para trabajar con cierto tipo de personas, pero menos para con otras personas. No es el estudiante más popular, ya que generalmente es menos carismático, pero tampoco evita el contacto con sus colegas. Colabora, sin llegar a ser un factor de motivación del equipo. Cuando se reúne en pequeño grupo colabora cuando se siente más seguro o le hacen preguntas directas.
		Malo	Cuando se presentan malas competencias en esta área, por lo general el estudiante es señalado como el tímido de la clase, uno que se integra a un grupo cuando ya todos escogieron compañeros y sobra un lugar. En contacto con un pequeño grupo, habla poco y muestra poca simpatía por los contactos interpersonales. Definitivamente, puede no colaborar y esto se percibe como si nunca tuviera dudas, ni hace preguntas personalmente. Los colegas evitan evaluarlo por una cuestión de camaradería.

Top 10-Recien graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Planificación y Organización	Ser capaz de determinar las tareas que deben realizarse para el cumplimiento de los objetivos (estratégicos y tácticos) quizás delegando en otros algunas de estas tareas, monitoreando contratiempos del plan inicialmente establecido, y revisando dicho plan para incluir nueva información.	Bueno	La forma de evaluar la competencia organizacional del estudiante puede ser a través de un portafolio en el cual se indican los instrumentos de organización personal, utilizados durante el desarrollo de una tarea o proyecto. Cuando es competente, el estudiante presenta diseños de objetivos, calendario y planificación de tareas, prioridades y muestra cómo logró utilizar eficazmente el tiempo e integran tareas extracurriculares. Es importante que el profesor discutir cómo se llevó a cabo la planificación para darse cuenta de cómo está integrada esta competencia o que sea facultativo en la presentación del trabajo.
		Promedio	El estudiante con esta competencia en nivel razonable, presenta el portafolio en el cual da cuenta de los instrumentos de organización personal, conforme a lo exigido por sus superiores (profesores), pero mostrando poco compromiso con los mismos. Cumple con lo solicitado pero no integra las estrategias de gestión del tiempo, mostrándose menos competente a manejar contratiempos. Es importante que el profesor discuta cómo se llevó a cabo la planificación para darse cuenta de cuan si la competencia está moderadamente integrada.
		Malo	Cuando el estudiante es malo para administrar su tiempo, deja las tareas para el último momento, trabajando bajo presión externa y sin hacer una planificación de sus tareas. Como éste puede presentar un portafolio como si fuera una obligación, el profesor debe discutir individualmente con ellos cómo puso en práctica cada instrumento. Otra posibilidad es tomar este trabajo como opcional, haciendo así una selección más eficaz.

Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Resolución de problemas y capacidad analítica	Identificar, priorizar y resolver problemas, individualmente o en grupo. Capacidad para ubicar las cuestiones más pertinentes, identificando todas las facetas del problema, aportando ideas y propuestas de solución.	Bueno	<p>Cuando esta competencia está en un buen nivel de desarrollo, el estudiante, que se enfrentan a un problema es capaz de buscar la solución mediante el apoyo de otras personas y, al final de presentar una solución eficaz. Cuando se le da un problema para trabajar, el estudiante presenta su solución basada en múltiples fuentes de información. Cuando se enfrentan con un problema para resolver individualmente, puede aprovechar algunos aspectos desarrollados por otros pero con una perspectiva crítica de que se trata de la mejor manera, mostrando que han experimentado otras soluciones.</p>
		Promedio	<p>El estudiante con esta competencia razonablemente desarrollada busca soluciones para resolver el problema, pero no siempre sabe dónde buscar. Pueden necesitar algún apoyo para encontrar fuentes adecuadas de información para resolver el problema. Sin embargo, con una orientación adecuada logra encontrar soluciones al problema. En un grupo de discusión, por lo general es más resistente a presentar sus alternativas, necesita algo de estímulo. Cuando se enfrentan con un problema a resolver individualmente, reproduce lo que ya han hecho otros, añadiendo algunos aspectos personales.</p>
		Malo	<p>Dificultad para ubicar las cuestiones pertinentes que conducen a la solución del problema propuesto. Las cuestiones que plantean son a menudo demasiado laterales o superficiales en relación con la cuestión propiamente dicha. Otras veces, son elementos mudos de los grupos. Hacen aquello que les mandan hacer y aportan poco para proporcionar nuevas ideas. Cuando se enfrentan con un problema para resolver individualmente, reproducen lo que ya ha sido hecho por otros.</p>

Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Responsabilidad	Profesionalismo y sentido del deber. Piensa oportunamente en las tareas que se deben ejecutar, desarrollando un calendario individual y anticipando nuevas tareas sin depender de órdenes superiores.	Bueno	La forma de evaluar la competencia organizacional y la responsabilidad del estudiante puede ser a través de un portafolio en el cual se indican los instrumentos de organización personal, utilizados durante el desarrollo de una tarea o proyecto. Cuando es competente, el estudiante presenta diseños de tareas, calendario y planificación de tareas, prioridades y muestra cómo logró utilizar eficazmente el tiempo e integran tareas extracurriculares. Es importante que el profesor discutir cómo se llevó a cabo la planificación para darse cuenta de cómo está integrada esta competencia o que sea facultativo en la presentación del trabajo.
		Promedio	El estudiante con esta competencia en nivel razonable, presenta el portafolio en el cual da cuenta de los instrumentos de organización personal, conforme a lo exigido por sus superiores (profesores), pero mostrando poco compromiso con los mismos. Cumple con lo solicitado pero no integra las estrategias de gestión del tiempo, mostrándose menos responsable. Es importante que el profesor discuta cómo se llevó a cabo la planificación para darse cuenta de cuan si la competencia está moderadamente integrada.
		Malo	Cuando el estudiante es malo para administrar su tiempo, deja las tareas para el último momento, trabajando bajo presión externa y sin hacer una planificación de sus tareas. Como éste puede presentar un portafolio como si fuera una obligación, el profesor debe discutir individualmente con ellos cómo puso en práctica cada instrumento. Otra posibilidad es tomar este trabajo como opcional, haciendo así una selección más eficaz.

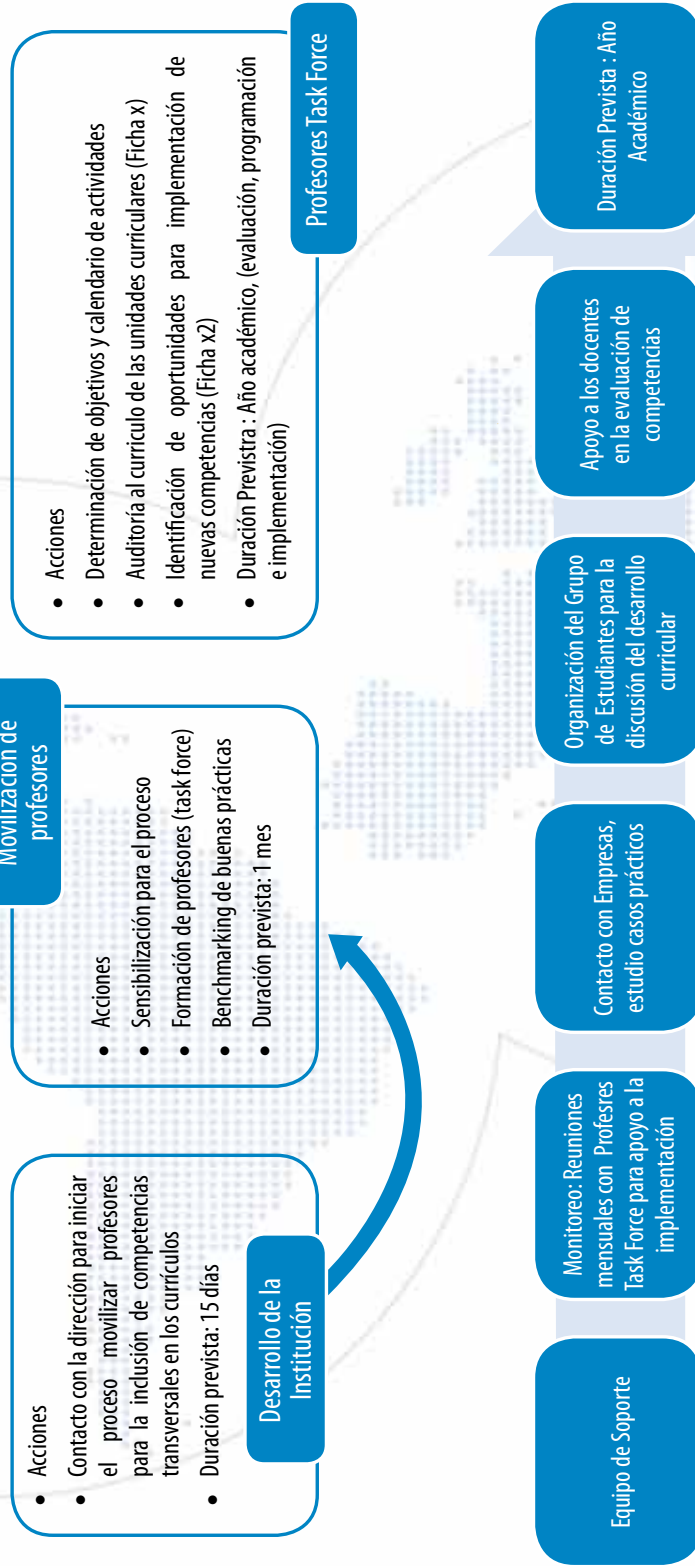
Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Creatividad, Innovación y cambio	La capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes; a veces la capacidad para iniciar un cambio y anticipar nuevas soluciones a los problemas; la capacidad para re-conceptualizar papeles dando respuesta a las necesidades de cambio relacionadas con el éxito de la empresa.	Bueno	Son los estudiantes que proponen cambios en la realización del trabajo, incluso si no se solicitan por parte del profesor o que no sean exigidas externamente. Son estudiantes que imprimen su sello personal en lo que hacen y que incluso pueden hasta sugerir ideas que se traduzcan en innovación curricular en el futuro. Se arriesgan a ser innovadores y diferentes a sus colegas, Aún si esto a no es aceptado por el profesor o por los colegas.
		Promedio	El estudiante es capaz de sortear algunos obstáculos ante la adversidad, encontrando alternativas. Aceptar los cambios propuestos con cierta resistencia, como, por ejemplo, un cambio de tema de trabajo después de haber comenzado. A pesar de encontrar soluciones, son aquellas que han sido utilizadas por otros las que dan resultado. Arriesga poco al poner en práctica soluciones innovadoras. Trata de poner en práctica soluciones seguras, siendo más conservador.
		Malo	El estudiante es incapaz de reaccionar ante situaciones de desafío que impliquen un cambio. Esta actitud se traduce en la incapacidad para encontrar soluciones alternativas a problemas, como por ejemplo, no hace un informe debido a fallas en Internet en su casa. Se puede también traducir en no expresar ninguna opinión alternativa durante un debate de ideas.

Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Toma de Decisiones	Tomar decisiones oportunas basadas en un análisis exhaustivo de los efectos de la decisión a corto y largo plazo, reconocer las implicaciones políticas/prácticas y éticas del problema y ser capaz de identificar a aquellos que será afectados por la decisión.	Bueno	Cuando esta competencia está en un buen nivel de desarrollo, el estudiante, que se enfrentan a un problema es capaz de buscar la solución mediante el apoyo de otras personas y, al final de presentar una solución eficaz. Cuando se le da un problema para trabajar, el estudiante presenta su solución basada en múltiples fuentes de información. Cuando se enfrentan con un problema para resolver individualmente, puede aprovechar algunos aspectos desarrollados por otros pero con una perspectiva crítica de que se trata de la mejor manera, mostrando que han experimentado otras soluciones.
		Promedio	El estudiante con esta competencia razonablemente desarrollada busca soluciones para resolver el problema, pero no siempre sabe dónde buscar. Pueden necesitar algún apoyo para encontrar fuentes adecuadas de información para resolver el problema. Sin embargo, con una orientación adecuada logra encontrar soluciones al problema. En un grupo de discusión, por lo general es más resistente a presentar sus alternativas, necesita algo de estímulo. Cuando se enfrentan con un problema a resolver individualmente, reproduce lo que ya han hecho otros, añadiendo algunos aspectos personales.
		Malo	Dificultad para ubicar las cuestiones pertinentes que conducen a la solución del problema propuesto. Las cuestiones que plantean son a menudo demasiado laterales o superficiales en relación con la cuestión propiamente dicha. Otras veces, son elementos mudos de los grupos. Hacen aquello que les mandan hacer y aportan poco para proporcionar nuevas ideas. Cuando se enfrentan con un problema para resolver individualmente, reproducen lo que ya ha sido hecho por otros.

Top 10-Recient graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Liderazgo e Influencia	La capacidad de dirigir y orientar a otros y delegar tareas a colegas trabajar eficazmente y motivar a otros a hacer todo lo mejor posible.	Bueno	Los estudiantes que poseen esta competencia desarrollada, son normalmente aquellos que organizan las actividades del grupo de trabajo y demuestran ser proactivos en relación a las tareas. Por lo general son los estudiantes que plantean más preguntas sobre el trabajo a desarrollar. Sus presentaciones son las que poseen mayor conocimiento de contexto y globalidad del trabajo. Suelen participar en diferentes actividades extra-curriculares.
		Promedio	Los estudiantes promedio en términos de liderazgo e influencia son aquellos que pueden presentar dos: 1) Intentan organizar las tareas a pesar de no ser escuchados por sus compañeros, o 2) Cuando trabajan con compañeros poco motivados pueden asumir el papel de líder, porque no existe otra persona que lo haga. Prefieren ser dirigidos, pero pueden asumir el papel de líderes.
		Malo	Los estudiantes que no poseen esta competencia no apoyan la organización del trabajo con los compañeros e incluso suelen tener problemas para organizar el propio. Prefieren acatar las indicaciones de otros y no tienen problemas con eso. Incluso si son encargados de asumir el liderazgo en una tarea, lo hacen de manera nominal, siendo otro quien cumple con esa función en términos prácticos.

Top 10-Recien graduados +IES responsabilidad	Descripción	Criterios de evaluación	
Compromiso y persistencia	Cumplir todos los objetivos, tratando de comprender las tareas y llevarlas hasta el final, tratando siempre de mejorar la calidad de las mismas, enfrentando las dificultades y eventuales imprevistos.	Bueno	Los Estudiantes con buen nivel de desempeño en términos de excelencia y persistencia, presenta informes y trabajo con una calidad superior a la que se le ha solicitado. Ponen mucha atención a los detalles, tanto en términos de contenido como de presentación. En el salón de clase, tratan de conocer más detalles para poder realizar mejor su trabajo. Muestran interés todo el tiempo y van buscando información más útil para una mejor concretización de su labor.
		Promedio	El estudiante de competencia razonable en este aspecto presenta informe de su trabajo de acuerdo con las instrucciones recibidas, pero sin agregar más información. No busca obtener más información sobre el contenido de las disciplinas, ni agrega calidad a su trabajo. Lleva a cabo las tareas sin dificultad, pero no agrega nuevos detalles para mejorar la calidad. En las clases puede formular preguntas, pero no es común.
		Malo	El estudiante con un mal nivel de desarrollo de estas competencias, que están relacionadas entre sí, tienen dificultades para cumplir a tiempo con las tareas. Incluso si se esfuerza por añadir una calidad superior, no añade nada más allá de lo que se le pidió. Cuando presenta un informe no se preocupa por la presentación ni por el contenido. Puede tener una tendencia a dar excusas por no presentar el trabajo a tiempo.

3. Diagrama para mapeo de competencias



Esperamos que este “Manual de Buenas Prácticas para la Transformación de los Graduados en Potencial Humano de Excelencia a través de las Competencias Transversales” sirva como una herramienta más para coadyuvar a las Instituciones de Educación Superior para implementar sistemas de empleabilidad, los cuales forman parte indispensable de la responsabilidad social de cada institución. Asimismo, esperamos que este Manual pueda estimular a las instituciones a reflexionar sobre la importancia de las competencias transversales en la formación de sus graduados, así como promover la creación de redes que fortalezcan el rol de la empleabilidad como herramienta de la responsabilidad social de las universidades. Deseamos que la experiencia positiva que C-PRO ha sido en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega inspire muchas iniciativas más y que sea una acción sostenible en el tiempo, que contribuya al desarrollo de nuestro potencial humano y al progreso de nuestro país.

