

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS



1

MÉTODOS DE
FORMACIÓN JURÍDICA

Formación por competencias

Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 1

© Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (511) 626-2000

Elaboración de contenidos:

Gabriela Carrillo

Aníbal Gálvez

Coordinación, corrección de estilo y cuidado de la edición: José Luis Carrillo

Ilustraciones: Martín Rázuri

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Nova Print S.A.C.

Diseño de cubierta y contracubierta: Renzo Cuya

Primera edición: mayo de 2017

Tiraje: 500 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2017-06483



LICENCIA CREATIVE COMMONS
ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- Debe reconocer los créditos de la obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta obra está sujeta a la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN	5
INTRODUCCIÓN	8
1 LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN DERECHO	9
1.1 El currículo por competencias	9
1.2 Enfoques teóricos adoptados	13
1.3 La evaluación en un enfoque por competencias	17
2 LA FORMACIÓN DEL ABOGADO EN LA PUCP	19
2.1 Nivel macrocurricular: el modelo educativo y el perfil del egresado	21
2.2 Nivel mesocurricular: nuestro plan de estudios	23
2.3 Nivel microcurricular: los cursos	24

3	LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL AULA	29
3.1	La relevancia del sílabo (común) en la formación de competencias	29
3.2	La elaboración de la sumilla del curso	30
3.3	Consejos para la redacción de los resultados de aprendizaje	34
3.4	Cómo definir los contenidos del curso	36
3.5	Cómo definir los otros elementos del sílabo	39
3.6	Cómo verificar la consistencia del sílabo	42
	BIBLIOGRAFÍA	44

Presentación de la colección

La colección *Métodos de Formación Jurídica* nace con el objetivo de poner a disposición de los docentes de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú (y de otras facultades de Derecho), un bagaje de herramientas didácticas y de evaluación que les permita renovar y enriquecer su práctica docente.

Sabemos que el programa formativo –y, por tanto, el de Derecho– se hace vivo en el aula, en la relación entre el enseñar y el aprender, en el vínculo pedagógico entre el docente y sus estudiantes. Por este motivo, seis de los ocho fascículos que componen esta colección buscan ser herramienta eficaz para promover el aprendizaje de saberes de diversa naturaleza. En esa línea, ofrecen alternativas de métodos activos para ser implementados en las clases, considerando los objetivos de cada sesión, la naturaleza de los contenidos que se busca enseñar y también, por qué no decirlo, el estilo propio de cada docente.

De igual modo, como todo proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva la necesidad de valorar los logros que se van alcanzando, hemos dedicado uno de los fascículos, el número 8, a la evaluación de los aprendizajes, en tanto que el primer fascículo, *Formación por competencias*, ofrece el marco general que se alinea con nuestro plan de estudios 2015 orientado a la construcción de competencias.

Los ocho fascículos iniciales de esta colección son los siguientes:

- 1 Formación por competencias
- 2 Estudio de casos
- 3 Aprendizaje basado en problemas (ABP)
- 4 Trabajo colaborativo
- 5 Debate
- 6 Juego de roles
- 7 Clase magistral activa
- 8 Evaluación de los aprendizajes

El primer fascículo, *Formación por competencias*, se propone delimitar los alcances del currículo de la Facultad de Derecho de la PUCP, de modo que sirva como marco de referencia de los siguientes. Los dedicados a los métodos de enseñanza-aprendizaje (del 2 al 6) abordan los siguientes tópicos: definición del método, utilidad, elaboración, aplicación en el aula, experiencias internacionales diversas y evaluación del aprendizaje. Finalmente, el último, *Evaluación de los aprendizajes*, plantea las características que adopta este importante proceso en un currículo por competencias y pone a disposición del profesor de Derecho técnicas e instrumentos de evaluación de los diversos tipos de saber y herramientas para su calificación.

Dada la naturaleza de los temas que tratan el primer y el último fascículos, sus contenidos ofrecen un marco teórico del enfoque curricular adoptado, para delimitarlo y caracterizarlo –en el primero

de ellos– o para determinar el modo, los métodos y las técnicas que nos permitirán valorar los aprendizajes tal como los concibe este enfoque curricular.

Confiamos en que esta iniciativa dirigida a reforzar la labor docente cumpla a cabalidad sus diversas finalidades y dé como resultado un proceso formativo más pleno y envolvente, para provecho de todos los estudiantes de Derecho.

Alfredo Villavicencio Ríos

Decano

Elena Alvites Alvites

Directora de Estudios

Introducción

El currículo universitario es la propuesta formativa de una carrera y se determina en función del modelo educativo de la institución. Son sus elementos: el perfil del egresado de la carrera, el plan de estudios y una particular concepción sobre la metodología didáctica y el sistema de evaluación.

Este primer fascículo presentará las características del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la construcción de competencias, y la forma en que se ha concretado en el currículo de la Facultad de Derecho de la PUCP.

Es muy importante considerar que en el enfoque pedagógico dirigido a la construcción progresiva de competencias por parte de los estudiantes, la metodología y la evaluación están indisolublemente unidas y aluden a toda aquella acción realizada por el docente, tanto para que el estudiante aprenda como para dejar constancia de este aprendizaje.

La formación por competencias en Derecho

1

1.1 El currículo por competencias

Una *competencia* es la capacidad de desempeñarse en contexto haciendo uso de saberes de distinta naturaleza –conceptuales, procedimentales y actitudinales–.¹ En ese sentido, un abogado competente es un profesional del Derecho que se desempeña integrando los saberes adquiridos durante su formación, de manera solvente,



¹ En las secciones 2.3 y 3.4 se explican estos tipos de saberes.

creativa y sólidamente argumentada. En otras palabras, es una persona que despliega en el ejercicio de su profesión las competencias en las que ha sido formada.

Las competencias adquieren sentido en el marco de un currículo universitario, es decir, el programa formativo de una carrera. Este programa debe conducir al estudiante a construir las competencias que le permitirán desempeñarse en su profesión. Por tanto, las competencias plantean las metas de formación y permiten trazar un camino para llegar a ellas.

Al formularse como meta de un programa formativo, las competencias son complejas y multidimensionales. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la PUCP, una de nuestras competencias se denomina *excelencia académica*, y se define de la siguiente forma: “Domina el sistema jurídico peruano (orígenes y fuentes, doctrina, instituciones y jurisprudencia) y aplica sus postulados en el ejercicio de su profesión”.² Esta formulación es aún densa y abstracta, como suelen ser las competencias. Por ello, es necesario que estas se materialicen en los resultados de aprendizaje que en ellas se originan. Estos son logros específicos y observables que se van alcanzando a lo largo de la carrera, a través del aporte de cada uno de los cursos del plan de estudios. Así como las competencias definen las metas a las que debe conducir todo el programa formativo de nuestra facultad, los resultados de aprendizaje determinan las metas de cada uno de los cursos.

Para entender la relación entre los distintos elementos mencionados hasta ahora es útil el símil con un rompecabezas. Imagine que cada competencia es un rompecabezas y que cada resultado

2 Véase la sección 2.1 para conocer el conjunto de competencias que orientan la formación del abogado en la PUCP.

de aprendizaje es una pieza de este, como se refleja en la figura 1. Así, cuando un curso logra sus resultados de aprendizaje, ha contribuido con ciertas piezas que, unidas con las que aportarán otros cursos, permitirán alcanzar una competencia determinada. Y es que cada resultado de aprendizaje es una unidad de logro en la que se descomponen las competencias, por lo que tienen un menor nivel de abstracción, como veremos más adelante. Por otro lado, cada competencia podría también ser considerada como una pieza de un rompecabezas mayor que se arma al terminar de formar a un abogado competente (como veremos al abordar el perfil del egresado).

FIGURA 1
Competencias y resultados de aprendizaje



Elaboración: Gabriela Carrillo.

Pero el modelo curricular por competencias no se agota en la definición de competencias y sus resultados de aprendizaje, sino que tiene las siguientes características:

- ✓ El centro de atención se desplaza desde la enseñanza hacia el *aprendizaje del alumno* (centralidad del sujeto que se está formando): ¿qué debe saber el alumno al cabo de un determinado proceso de aprendizaje?³
- ✓ La educación de la persona comienza con la vida y termina con ella.
- ✓ La formación debe apuntar a la preparación para el ejercicio profesional, esto es, debe integrar:
 - la enseñanza del saber disciplinar teórico
 - la enseñanza de los procedimientos, metodologías, procesos que el abogado necesitará implementar en su campo laboral
 - la enseñanza de la ética profesional.
- ✓ El foco puesto en el estudiante debe evidenciarse en la forma de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de evaluación. Es decir, el trabajo de aula ha de brindar al alumno oportunidades de *aprender significativamente*, esto es, partiendo de sus saberes previos para incorporar e integrar la información nueva.
- ✓ La evaluación es el proceso en el que se evidencia si el estudiante alcanzó los aprendizajes previstos; de ahí su vital importancia.

Nuestra Universidad ha incorporado la formación por competencias en su modelo educativo (véase la sección 2.1), porque considera que es "un escenario adecuado para el desarrollo de los principios de

3 Por ello, aunque como institución educativa definimos las competencias en nuestra propuesta formativa, el estudiante las construye para sí mismo al cursar la carrera y se convierte así en un abogado competente.

formación integral y humanista y el logro de la excelencia académica. Por un lado, posibilita el aprendizaje –complejo e integrado– de teorías, habilidades y valores éticos; por otro, garantiza la permanente evaluación de la calidad de la formación” (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016, p. 41). En esta línea, el concepto de *competencia* que hemos adoptado en la Facultad de Derecho supone la integración de conocimientos, pensamiento crítico, actividad reflexiva, destrezas y valores y, en esa medida, está muy alejado de aquella corriente que considera la noción de competencia como exclusivamente ligada a las demandas del mercado laboral.⁴

Finalmente, debido a que la competencia se asume como un saber actuar en contexto, tal concepción de *competencia* –como integradora de recursos internos y externos de la persona para responder a un problema– implica el uso del conocimiento interdisciplinar (Corvalán, 2012).

1.2 Enfoques teóricos adoptados

Para comprender nuestro programa formativo, es necesario conocer algunos enfoques teóricos que le dan sustento, especialmente en relación con las teorías del aprendizaje y la perspectiva adoptada en el paradigma del currículo por competencias.

4 Aquel concepto de competencia muy vinculado a las necesidades del mercado laboral ha recibido fuertes críticas. Así, por ejemplo, Francisco Laporta señala que la acepción más profunda de “competencias”, cual es “umbrales de madurez personal, conocimientos fundamentales propios de cada rama científica o especialidad, y la inteligencia idónea para procesarlos” ha sido dejada de lado (La Porta San Miguel, 2010). Este fue un tema también examinado en nuestro I Seminario Internacional de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, realizado el 11, 12 y 13 de noviembre de 2015 (cfr. Verona Badajoz, 2016, pp. 471-472).

Los distintos modelos curriculares, y entre ellos el de competencias, se sustentan en diversas teorías sobre la naturaleza del aprendizaje humano. La concepción acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje ha experimentado cambios significativos desde mediados del siglo XIX. Quizás la expresión *escuela activa* dé cuenta muy sintéticamente de la tendencia de estos tiempos: la pedagogía ha entendido que el aprendizaje se produce solo cuando hay “actividad” de quien aprende, cuando el estudiante está comprometido con su aprendizaje, cuando se aplica a él. Queda así atrás la idea de que es el profesor quien deposita el saber en la mente vacía del alumno, sustento esencial de la hoy conocida como *pedagogía tradicional*.

Y esta nueva visión de la formación surgió gracias a los nuevos descubrimientos aportados por la psicología del aprendizaje. Según la postura psicológica desde la que se mire, el aprendizaje ha sido conceptualizado de muchas y muy variadas formas: a pesar de que es por todos asumido que el ser humano tiene la capacidad de aprender, la forma en que lo hace, la evolución de los procesos cognitivos, las condiciones necesarias para que se dé este proceso y los propósitos que persigue, se han definido de distinta manera y en función de la concepción sobre la naturaleza del ser humano y su capacidad de conocerse y conocer el mundo del que forma parte. Así, las teorías del aprendizaje han ido evolucionando: a principios del siglo XX, predominaba el enfoque *conductista*, que concebía que el estudiante era un mero receptor de información, cuya tarea consistía en reproducirla de manera predeterminada; al promediar los años cincuenta del siglo pasado, este enfoque fue desplazado por el *gnosocitivist*, cuyo interés estaba puesto en analizar los procesos mentales más complejos que conducen al conocimiento, es decir, la forma en que los seres humanos desarrollan sus estructuras cognitivas. A fines del XX y comienzos de este siglo, las teorías del aprendizaje evolucionaron hacia el *constructivismo*. Refiriéndose a esta nueva teoría, Bednar afirma que “el aprendizaje es la

creación de significados a partir de las experiencias de la persona” (citado por Corvalán, 2012).

Por otro lado, en el paradigma del currículo por competencias existen varios enfoques, de los cuales hemos optado por el socioconstructivista, cuyas características son:

- ✓ *El estudiante es el actor principal del proceso.*
- ✓ El aprendizaje tiene una naturaleza personal, subjetiva.
- ✓ *El aprendizaje es una construcción* que opera en la mente del sujeto: parte de sus saberes previos, que dan sentido a la nueva información (Silva, 2002). El ser humano *construye su aprendizaje* desde la experiencia singular y única de relación con uno mismo y con el mundo social.
- ✓ El desarrollo de las estructuras cognitivas del ser humano es estimulado por el contacto con los elementos de la cultura y de la historia.⁵
- ✓ El ser humano aprende a lo largo de toda la vida: afronta la nueva información con la red de conocimientos que hasta ese momento ha construido, producto de su experiencia.

Asimismo, desde esta perspectiva socioconstructivista, se entiende que la competencia:

- ✓ Se construye.
- ✓ Está situada.
- ✓ Es reflexiva.
- ✓ Es temporalmente viable (Jonnaert, 2001).

5 <http://copasemiconstructivista.blogspot.pe/p/que-es.html>. Consultado el 8 de mayo de 2017.

Finalmente, debemos mencionar que el enfoque curricular orientado a la formación de competencias data de mediados de la década de 1990. En efecto, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Unesco sostenía en 1996 que la educación permanente se asienta en cuatro pilares: *aprender a saber, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás* y *aprender a ser* (Delors, 1996, citado por Farstad, 2004) (esta relación entre las competencias y los distintos tipos de saberes se encuentra graficada en la figura 2). A partir de entonces, los distintos programas formativos –tanto aquellos de la educación básica como los de la superior universitaria– están en su mayoría orientados a la construcción de competencias.

FIGURA 2
Competencias



Fuente: <http://laformaciondelosdocentes.blogspot.pe/>

1.3 La evaluación en un enfoque por competencias

Toda propuesta curricular debe plantear un *sistema de evaluación* coherente con el enfoque que se haya adoptado. Este sistema es el conjunto de estrategias orientadas a recoger información sobre la marcha del programa formativo, analizarla y tomar las decisiones –correspondientes a los resultados obtenidos– hacia la mejora continua de los procesos. Bajo un enfoque por competencias, la evaluación tiene tres objetos:

- a El aprendizaje de los estudiantes**, esto es, el logro de los resultados de aprendizaje que cada sílabo consigna. Estos resultados de aprendizaje se desprenden –son recursos– de las competencias que constituyen el perfil del egresado.
- b El plan de estudios**, esto es, el logro de los niveles de competencia por el grupo de estudiantes de una cohorte dada; esto quiere decir que se evalúa si el plan de estudios está conduciendo a la construcción de las competencias del perfil del egresado. La Facultad de Derecho ha determinado los siguientes tres niveles de competencia: *básico*, que se refiere a los tres primeros ciclos de la formación del pregrado en Derecho; *intermedia*, que abarca los ciclos cuarto, quinto y sexto; y *avanzado*, constituido por los dos últimos ciclos en facultad.
- c El perfil de egreso**, es decir, la pertinencia de las competencias genéricas y específicas para dar respuesta a las demandas de los mundos laboral, académico y social, en general. Esta evaluación se sustenta comúnmente en las apreciaciones de empleadores y egresados del programa formativo y de asesores especializados en la visión prospectiva de la carrera.

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es un tema complejo al que hemos dedicado el fascículo octavo de esta colección, que le recomendamos consultar.

La evaluación del plan de estudios puede realizarse de distintas maneras. El actual plan de estudios de nuestra facultad fue evaluado por primera vez en septiembre de 2016, a través de la metodología denominada Examen Clínico Objetivo Estructurado (ECOЕ). Esta metodología es muy utilizada en las carreras vinculadas a las ciencias de la salud y se optó por adaptarla a la carrera de Derecho debido a que apunta a evaluar actuaciones competentes en situaciones semejantes al desempeño profesional. Este proceso de evaluación, al que denominamos *ECOЕ Derecho PUCP 2016*, permitió conocer el avance en la formación de competencias de los alumnos que habían concluido el nivel básico de la carrera (los tres primeros semestres). Los estudiantes que habían completado este nivel debían pasar por tres estaciones consecutivas en las que habían de actuar en contextos simulados de aquellos del ejercicio de la carrera de abogado, por lo que debieron desempeñar los siguientes roles:⁶

- ✓ **Abogado(a)** de un estudio jurídico que examinaba un caso complejo con un colega.
- ✓ **Juez(a)** de segunda instancia que debatía con su colega una apelación.
- ✓ Miembro de una comisión *ad hoc* de la PUCP para absolución de consultas de una comunidad nativa.

6 Para mayor información sobre el ECOЕ Derecho PUCP 2016, puede visualizarse el video disponible en la siguiente URL: <https://videos.pucp.edu.pe/videos/ver/4be1cc9d1db62add7833eed1b40656f>. Consulta: 24 de mayo de 2017.

La formación del abogado en la PUCP

2

El programa de formación del abogado PUCP tiene tres niveles:

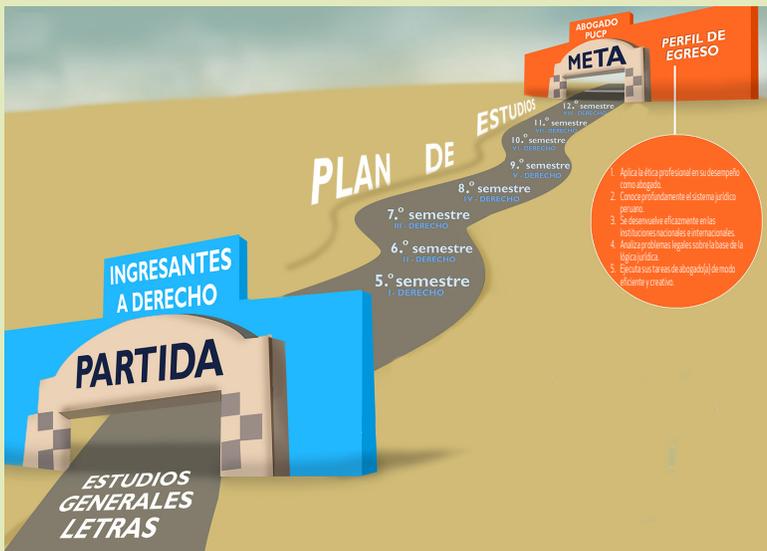
- a El nivel macrocurricular:** se refiere a los lineamientos educativos principales y las metas formativas; se expresa en el perfil del egresado de la facultad, el cual se enmarca en el modelo educativo de la PUCP.
- b El nivel mesocurricular:** es decir, la ruta formativa que se va a seguir para la consecución de las metas formativas; se manifiesta en el plan de estudios, con sus diversas áreas, cursos obligatorios, electivos, integradores, seminarios.
- c El nivel microcurricular:** referido al diseño de cada uno de los cursos que se imparten, por lo que se manifiesta principalmente en los sílabos y cobra vida en el aula.

Al explicar la noción de competencia la planteamos como meta de formación hacia la cual se puede trazar un camino. Ahora complejicemos el símil del camino y la meta para entender mejor los tres niveles mencionados (figura 3). El nivel macrocurricular define las competencias que caracterizan a un abogado PUCP (perfil del egresado), por lo que son la meta general de nuestro programa formativo. Para alcanzar esta meta, el nivel mesocurricular establece un camino

compuesto por diversos cursos organizados en ocho semestres. Ese camino está asentado sobre el terreno que es el modelo educativo de la PUCP, sobre el cual también se establecen las rutas de todas las otras carreras. El nivel microcurricular es el detalle de cada tramo de nuestro camino, es decir, cada uno de los cursos a lo largo de toda la carrera.

De este modo, la figura 3 ilustra la idea de ruta de formación: los estudiantes llegan a nuestra facultad luego de haber adquirido las competencias que brindan los cuatro semestres en Estudios Generales Letras; luego transitan ocho ciclos en Derecho, a lo largo de los cuales van alcanzando diversos logros de aprendizaje, que finalmente

FIGURA 3
El currículum de Derecho PUCP



Fuente: Oficina de Publicaciones, Comunicación e Imagen de la Facultad de Derecho, 2016.

los llevarán a adquirir las competencias del perfil del egresado de la carrera.

2.1 Nivel macrocurricular: el modelo educativo y el perfil del egresado

El modelo educativo de una institución educativa es el sistema estructurado de ideas sobre la educación –su naturaleza y fines, así como su papel en la sociedad– que orientan su labor y estructuran su organización. Se fundamenta en principios filosóficos acerca de la naturaleza humana y del conocimiento. El *Modelo educativo PUCP* plantea los dos siguientes principios formativos: la formación integral y humanista, y la excelencia académica. *La formación integral busca que los estudiantes cultiven tanto sus capacidades intelectuales, analíticas, críticas y reflexivas, como las artísticas, físicas y espirituales.* La formación humanista alude a la búsqueda de la autorrealización personal en todos los ámbitos del quehacer humano; y la excelencia académica se refiere a la exigencia disciplinar, la rigurosidad científica y la coherencia ética que caracterizan a nuestra universidad (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016, pp. 12-13).

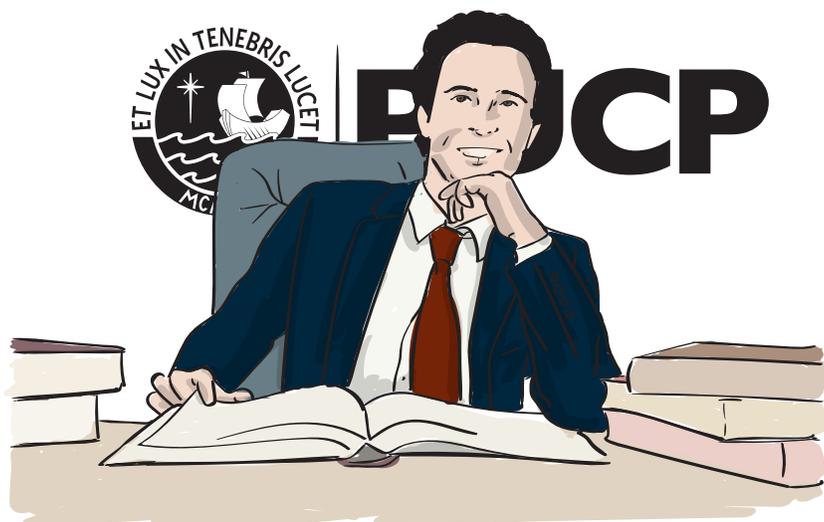
Al adoptar el modelo curricular de formación por competencias, la PUCP ha asumido la existencia de dos tipos de competencias:

- **Competencia genérica:** es un saber actuar referido principalmente a la interacción humana. Las genéricas son competencias comunes a todas las carreras y contribuyen a instalar el *principio de equidad* en la formación que se brinda: la masificación de la formación universitaria ha traído como consecuencia la composición grandemente heterogénea de los estudiantes en lo que se refiere a los aprendizajes con los que llegan a la universidad; de

ahí que sea perentorio brindarles una formación que cierre esas brechas. Las competencias genéricas PUCP son siete:

- Aprendizaje autónomo
- Ética y ciudadanía
- Comunicación eficaz
- Razonamiento lógico-matemático
- Investigación
- Trabajo en equipo
- Participación en proyectos (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2016, pp. 41-42).

- **Competencia específica:** es un desempeño complejo y contextualizado cuyo objetivo consiste en responder a las situaciones propias del ejercicio académico y profesional. En el caso de la carrera de Derecho de la PUCP, la meta de formación señala seis competencias que forman parte del perfil del egresado (que veremos a continuación).



El perfil del egresado de Derecho (o perfil de egreso) es un documento público que explicita aquellas competencias que los egresados tendrán al terminar su formación académica en el pregrado y los entornos en los que podrán desempeñarse profesionalmente. Así, el perfil está compuesto por:

- ✓ Tres áreas de desempeño profesional: asesoría y consultoría; patrocinio, prevención y resolución de conflictos; y desarrollo de la investigación en el campo jurídico.
- ✓ Las siete competencias genéricas que deben ser alcanzadas por todo estudiante PUCP a lo largo de su estancia en la Universidad.
- ✓ Las seis competencias específicas que deben construirse durante el proceso de formación en la Facultad de Derecho: Marco ético de la profesión, Excelencia académica, Relación con el entorno profesional, Lógica jurídica, Paradigma del Estado Constitucional de Derecho y Cumplimiento de tareas del abogado.⁷

2.2 Nivel mesocurricular: nuestro plan de estudios

Si el perfil del egresado constituye la meta de formación en Derecho PUCP, el plan de estudios es el camino a través del cual nuestros estudiantes irán construyendo progresivamente las competencias

7 El perfil del egresado completo puede descargarse desde la siguiente URL: <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2015/09/Perfil-del-egresado-de-Derecho.pdf>. Consulta: 20 de mayo de 2017.

estipuladas en esa meta; así lo muestra la figura 3. Este camino se transita en 8 semestres académicos, en los que el estudiante debe aprobar 48 cursos obligatorios, 4 cursos optativos, 2 integradores y 9 electivos, además de 2 seminarios de integración y 2 de investigación jurídica. Cada una de estas asignaturas contribuye a la construcción de una o más de las competencias del perfil, a partir de los resultados de aprendizaje de los que se hace responsable. La figura 4 nos muestra la malla curricular de nuestro actual plan de estudios.

2.3 Nivel microcurricular: los cursos

Al aprobar el actual Plan de Estudios se dispuso que cada curso contribuyese de manera especial a determinadas competencias.⁸ Además, se definieron 322 resultados de aprendizaje, que desagregaban las 6 competencias específicas del perfil. En el transcurso de la implementación de los diversos cursos, muchos resultados de aprendizaje han sido mejorados por los docentes, a partir de su conocimiento experto y la experiencia de aplicación de los cursos.

Veamos, como ejemplo, algunos resultados de aprendizaje derivados de la competencia excelencia académica, que fueron establecidos en algunos cursos que debían trabajar para tributar a esta competencia (tabla 1).

8 Los cursos pueden contribuir, en los hechos, a otras competencias del perfil, además de hacerlo a aquellas señaladas en la sumilla del sílabo. Durante la gestión y evaluación del plan solo se considerarán estas últimas, a las que el curso tiene la responsabilidad de tributar.

TABLA 1
Matriz competencia-resultados de aprendizaje-curso

Competencia	Resultados de aprendizaje	Cursos
<p>EXCELENCIA ACADÉMICA: el egresado domina el sistema jurídico peruano y aplica sus postulados en el ejercicio de la profesión.</p>	<p>El estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce y reconoce los principales enfoques teóricos de la antropología jurídica. • Conoce cómo se ha estudiado el Derecho desde los diferentes enfoques teóricos de la antropología jurídica. • Analiza y critica el desarrollo de la antropología jurídica en América Latina y el Perú. Identifica situaciones de pluralidad jurídica e interlegalidad. • Reflexiona crítica e interdisciplinariamente sobre la realidad sociolegal peruana y su relación con el Derecho. 	<p>Antropología y Derecho (curso optativo)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora argumentos constitucionales orientados a la protección de la propiedad, considerando todo el marco constitucional. • Analiza críticamente y aplica la principal regulación sobre propiedad inmobiliaria para la solución de problemas de relevancia jurídica. • Resuelve problemas vinculados a la propiedad comunal, la propiedad informal y la propiedad estatal. 	<p>Propiedad (curso integrador)</p>

Cada curso se concreta en su sílabo, es decir, el documento que señala la ruta en que tales logros (resultados de aprendizaje) serán alcanzados durante las dieciséis semanas que dura un semestre académico. El sílabo, además, “señala el aporte del curso al logro de una o más competencias del perfil del egresado” (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014, p. 31).

En la Facultad de Derecho de la PUCP contamos con una norma específica sobre la elaboración de sílabos: la Resolución de Decanato N.º 559/2015,2-FD/D-ES. En suma, los elementos del sílabo son:

- ✓ Información general del curso
- ✓ Sumilla (y, opcionalmente, una presentación)
- ✓ Resultados de aprendizaje
- ✓ Contenidos
- ✓ Metodología
- ✓ Sistema de evaluación
- ✓ Bibliografía

La *sumilla* es un elemento esencial del sílabo, porque en ella aparecen de manera explícita la competencia o competencias del perfil a la(s) cual(es) la asignatura tributa y los principales contenidos que se enseñarán para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje del curso a lo largo del semestre académico.

Recuerde que los *resultados de aprendizaje* son logros específicos que deben haberse alcanzado al término de cada curso; de ahí la necesidad de que los docentes –expertos en el dominio de sus respectivas especialidades– revisen periódicamente estos resultados de aprendizaje en pro de una mayor consistencia con las competencias del perfil.

Los *contenidos* son los saberes que el docente debe enseñar y el estudiante aprender para ir construyendo progresivamente las competencias del perfil de egreso. En Derecho hemos adoptado la siguiente clasificación:

- **Contenido conceptual:** *saber qué*. Temas, conceptos, categorías, entre otros, que esperamos que nuestros estudiantes aprendan.
- **Contenido procedimental:** *saber hacer – saber cómo hacer*. Lo que esperamos que nuestros estudiantes logren hacer con los conocimientos conceptuales aprendidos (aplicación).
- **Contenido actitudinal:** *saber ser*. Los valores y actitudes que deberían guiar a los estudiantes cuando apliquen los otros dos tipos de conocimientos aprendidos.

La metodología de enseñanza-aprendizaje alude al conjunto de actividades que el profesor planifica para ser realizadas durante el curso y que conducirán a que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. En un enfoque orientado a la formación por competencias resulta especialmente necesario recurrir a métodos activos de enseñanza. Le sugerimos que revise los distintos fascículos sobre métodos que incluye esta colección y determine el que mejor se adapte a los objetivos de su curso, y realice combinaciones o ajustes cuando lo juzgue conveniente.

En la siguiente sección ampliaremos estas explicaciones sobre el sílabo del curso, con recomendaciones prácticas para su elaboración.

La formación por competencias en el aula

3

Como hemos visto, el perfil de egreso de Derecho es la meta de formación de nuestros alumnos; el plan de estudios es el camino que ha de llevarnos a alcanzar esa meta, y el sílabo de un curso plantea el aporte de la asignatura, en un determinado tramo del camino, a la construcción progresiva de las competencias del perfil. Por ello, en esta sección ofrecemos diversos consejos para la elaboración de un sílabo orientado por competencias y la ejecución del curso durante el semestre.

3.1 La relevancia del sílabo (común) en la formación de competencias

Cada curso, reflejado en su *sílabo*, es parte del camino –*Plan de estudios*– que conduce al logro de las competencias del *perfil del egresado*, como meta de formación. Por tanto, es altamente relevante que se elabore el sílabo de cada curso sin perder de vista su aporte dentro del programa formativo y que se encuentre alineado consistentemente con el enfoque de formación por competencias.

Además, en el caso de los cursos obligatorios y optativos de nuestro plan de estudios, se requiere contar con un sílabo común a todos los horarios en que se imparten. Esto se debe a que al contar con sílabos comunes podemos garantizar que todos los estudiantes que forma-

mos han tenido la oportunidad de transitar el mismo camino hacia la formación de competencias. En cambio, cuando los sílabos son diversos, los caminos se ramifican y la meta resulta incierta. En efecto, si los distintos horarios de los diversos cursos tuviesen sílabos distintos, ¿cómo podríamos asegurar que a todos los estudiantes se les formó orientados hacia los resultados de aprendizaje que desagregan el perfil del egresado? En realidad, se producirían diversas variantes en las que el perfil de cada egresado sería distinto, dependiendo de la combinación de los múltiples cursos y profesores con los que se habría inscrito.

De ese modo, contar con un sílabo común no es una mera formalidad, sino un mecanismo esencial para asegurar la construcción progresiva de las competencias del perfil. En efecto, el manejo de un sílabo común genera condiciones para asegurar estándares de calidad y equidad en la impartición del programa educativo:

- ✓ Permite alinear el servicio educativo hacia el cumplimiento del perfil del egresado.
- ✓ Asegura que todo el alumnado reciba formación de calidad similar en cada uno de los horarios de los cursos, a través de una base mínima construida por los docentes.
- ✓ Posibilita la gestión del plan de estudios para la mejora continua.
- ✓ Armoniza la libertad de cátedra de los docentes con el derecho a la educación universitaria de calidad.

3.2 La elaboración de la sumilla del curso

La sumilla es el elemento del sílabo que sintetiza la identidad de un curso. En buena cuenta, especifica qué, cómo y para qué se enseña un

curso (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014, p. 28). Cuando se aprobó el actual Plan de Estudios de Derecho, a fines de 2014, se incluyeron las sumillas de todos los cursos obligatorios y optativos.

Sin embargo, es importante que usted conozca los componentes de la sumilla porque a veces estas requieren ser revisadas para mejorarlas o para asegurar la consistencia con el resto del sílabo. Además, en el caso de los cursos electivos no se cuenta con ninguna sumilla previa, por lo que usted debe saber cómo elaborarla.

Al revisar una sumilla o elaborar una nueva, tome en cuenta que esta debe tener tres partes:

- **Modo:** explica las características básicas del curso, como su ubicación en el plan de estudios o su naturaleza (teórico, práctico o teórico-práctico).



- **Propósito:** explica la finalidad del curso y las competencias a las que contribuye.
- **Índice temático:** explica los principales contenidos del curso (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014, p. 28).

A modo de ejemplo, podemos identificar estas tres partes en la siguiente sumilla del curso de Derecho de Familia:

Familia es un curso especializado de derecho civil que se imparte en el tercer ciclo de la carrera. Si bien las sesiones tienen un alto contenido teórico de análisis normativo y doctrinario, comprenden el debate permanente de casos y jurisprudencia nacional y extranjera. Busca que el alumno esté en la capacidad de analizar y aplicar las instituciones sociojurídicas del derecho de familia y, en especial, de la sociedad conyugal a la solución de casos reales. Así contribuye a las competencias excelencia académica y marco ético de la profesión.** Versa sobre la noción de familia, los diversos tipos de familia que se producen en la sociedad y los que están recogidos en la ley peruana. En ese contexto, se estudia especialmente la unión de hecho y el matrimonio, su evolución, sus elementos de validez y extinción, así como sus efectos personales y patrimoniales.****

* Modo.

** Propósito.

*** Índice temático.

Así, cuando redacte el modo, indique a qué área corresponde su curso, en qué ciclo se imparte, si la naturaleza es teórica, práctica o mixta (y señale brevemente por qué). Por otro lado, cuando redacte el propó-

sito, especifique cuál es la finalidad que usted considera que persigue el curso, y a qué competencias contribuye (priorice las específicas de Derecho por sobre las genéricas). Finalmente, al redactar el índice temático concéntrese en las unidades temáticas (véase la sección 3.4 sobre los contenidos).

Puede ocurrir que usted necesite añadir información adicional: por ejemplo, explicar la relevancia actual de la materia que imparte, o las transformaciones que ha atravesado en tiempos recientes. Si ese es el caso, no incluya esa información en la sumilla (límitese a los aspectos señalados): incorpore una sección adicional denominada *Presentación*, inmediatamente después de la sumilla. Así, por ejemplo, en el curso *Postulación del proceso*, que se imparte en quinto ciclo, los docentes decidieron añadir la siguiente presentación:

Cuando se diseñó el Código Procesal Civil de 1993 (en adelante CPC), quedó absolutamente definido que su centro de gravedad estaba en lo regulado entre los artículos 424 al 474. La razón para reconocer la importancia de la Sección Cuarta es por lo demás evidente. No existe procedimiento regulado al interior del CPC que no se inicie tomando como referencia normativa lo previsto en dicha Sección. Si a lo dicho agregamos que según la Primera Disposición Final del CPC este es supletorio a cualquier ordenamiento procesal (la salvedad de la naturaleza distinta no afecta su aplicación general) se advierte que su alcance afecta la tutela procesal de todo el derecho peruano.

Al margen del proceso de conocimiento, que es en donde se regula, la Postulación del CPC, con variantes o eventuales reducciones, está presente, entonces, en todos los procedimientos civiles, comerciales, administrativos, contencioso-administrativos, arbitrales y aun los que se tramitan en sede

privada (comisiones disciplinarias de asociaciones, por ejemplo). Incluso con algunos nombres de algunas instituciones jurídicas variadas, la razón de ser de la Postulación se concreta también en sede penal.

La Postulación se convirtió en una institución nueva para el derecho procesal peruano a partir de su regulación en el CPC. Sin embargo, la novedad fue solo una impresión. En los países adscritos a la familia del *Civil Law*, siempre existieron instituciones procesales que regulan presupuestos, requisitos y pautas de actuación para aquello que los viejos procedimentalistas llamaban “trabar la litis”, esto es, establecer el inicio idóneo (válido o ineficaz, ello fue variando con el tiempo) de un procedimiento.

3.3 Consejos para la redacción de los resultados de aprendizaje

Como el resultado de aprendizaje es un logro específico, que se caracteriza por ser observable o verificable, al que deben arribar los estudiantes al finalizar un curso de su plan de estudios, es preciso enunciarlo atendiendo a los siguientes elementos:

- ✓ Un *verbo de acción*, conjugado en la tercera persona singular del modo indicativo, y que dé cuenta de una condición que el estudiante alcance y que pueda ser verificada por el docente.
- ✓ Un *contenido disciplinar* sobre el cual opera la acción del verbo, y el contexto que enmarca la acción.

Un resultado de aprendizaje tiene un menor nivel de abstracción que las competencias, pero mayor que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.⁹

Determinar los verbos de acción más adecuados puede ser a veces una labor complicada; para ello puede ser útil apoyarse en lo que en el argot pedagógico se conoce como *taxonomías* de los objetivos educacionales; algunas de las más usadas son las de Benjamin Bloom (1956), Robert Gagné (1965), Biggs y Collins (1982), Marzano y Kendall (2001).

De manera general, podríamos decir que todas ellas coinciden en señalar que los aprendizajes apuntan a un "dominio", es decir, un *qué se aprende*, y se sostienen en un *sistema de pensamiento*, esto es, un *cómo se aprende*.

En cuanto a los dominios del aprendizaje, consideremos los tres siguientes: se aprende *información* (vocabulario jurídico, corrientes teóricas, antecedentes o tendencias jurisprudenciales, disposiciones normativas, principios del Derecho, entre otros); se aprenden *procedimientos mentales* (análisis comparado de normas, reglas de aplicación de las normas, interpretación de normas, análisis crítico de instituciones jurídicas, identificación de fuentes jurídicas, entre otros); y se aprenden *procedimientos psicomotores* (habilidades de comunicación persuasiva). En lo que se refiere a los sistemas de pensamiento, tomaremos en cuenta: el sistema cognitivo, que alude a los procesos mentales que conducen al conocimiento; el sistema metacognitivo, que atiende los procesos que permiten al sujeto que aprende monitorear, evaluar y regular su propio aprendizaje; y, finalmente, el sistema interno (o *self*), que se refiere a la interrelación entre actitudes, creencias y emociones que condicionan que el aprendiz esté motivado a aprender y se aplique a la tarea (Gallardo C., 2009).

9 Sobre estos distintos tipos de contenidos véanse las secciones 2.3 y 3.4.

No todos los procesos mentales acarrearán el mismo nivel de dificultad para ser ejecutados; este nivel se explica por dos factores: la complejidad consustancial al proceso en materia de los pasos que involucra y la familiaridad que el aprendiz tiene respecto del proceso. Sobre el primer factor, el docente no tiene capacidad de acción; sobre el segundo, sí: él puede ofrecer oportunidades para que los estudiantes se habitúen a realizar distintos procesos mentales, desde los más simples hasta los más complejos (Gallardo C., 2009).

La tabla 2 ofrece una relación entre el sistema de pensamiento cognitivo, los procesos mentales que moviliza y los verbos de acción que debieran aparecer en los resultados de aprendizaje. Estos deben reflejar la relación entre el nivel de desarrollo del sistema cognitivo y el tipo de conocimiento esperado.

3.4 **Cómo definir los contenidos del curso**

Los contenidos son aquellos saberes que el estudiante debe aprender para convertirse en un abogado competente.¹⁰

La sección sobre contenidos en un sílabo es aquella que muchas veces resulta más fácil de elaborar para los docentes, debido a que refleja su conocimiento experto sobre la materia que imparten. Sin embargo, en este punto hay algunos criterios clave que usted debe incorporar para asegurar que su sílabo se oriente hacia la formación de competencias.

¹⁰ Véase la sección 1.1 que establece la relación entre los tipos de saberes y el abogado competente.

TABLA 2
Sistema cognitivo: procesos y acciones

Nivel	Proceso mental	Verbos sugeridos
MEMORIA- RECUERDO	Reconocimiento	Identificar, reconocer
	Recuerdo	Enlistar, enumerar, etiquetar
COMPRENSIÓN	Integración	Describir, explicar, relacionar
	Simbolización	Graficar, ilustrar, diagramar, esquematizar
ANÁLISIS	Asociación- Clasificación	Clasificar, diferenciar, ordenar, crear (una relación analógica, una metáfora), organizar, seriar
	Análisis del error	Identificar problemas, diagnosticar, criticar, editar, revisar
	Generalización	Concluir, inferir, proponer (principios, reglas, generalizaciones), trazar una ruta
UTILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO	Especificación	Defender, juzgar, argumentar, predecir, deducir
	Toma de decisiones	Decidir, seleccionar, elegir
	Resolución de problemas	Proponer, desarrollar estrategias, alcanzar metas
	Experimentación	Probar, examinar
	Investigación	Indagar, tomar una postura, discriminar entre elementos, suponer, plantear una hipótesis

Adaptación de la taxonomía de Marzano & Kendal hecha por Gabriela Carrillo.

Las recomendaciones básicas para que determine los contenidos del curso que tiene a su cargo son las siguientes:

- ✓ Explícite cada una de las unidades temáticas, es decir, aquellos grandes campos en que se divide el contenido de la asignatura. Procure no exceder de siete unidades temáticas debido a la duración del semestre (para que al menos dedique un par de semanas, aproximadamente, a cada una).
- ✓ Establezca los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (CPA) que corresponden a las unidades temáticas definidas.¹¹ En algunos casos no es posible establecer contenidos procedimentales o actitudinales para cada unidad temática, sino que es necesario determinar algunos transversales, que abarquen varias o todas las unidades temáticas. Esto depende del análisis que usted realice.

Por otro lado, para definir los contenidos CPA le sugerimos que se oriente por las siguientes preguntas guía:

- **Para los contenidos conceptuales:** ¿qué conocimiento jurídico quiero que los estudiantes aprendan? Normalmente la respuesta consiste en los diversos temas que tradicionalmente se han identificado como parte del contenido de los sílabos.
- **Para los contenidos procedimentales:** ¿qué quiero que los estudiantes logren hacer usando esos conocimientos conceptuales? La respuesta estará orientada hacia una acción de aplicación del conocimiento conceptual.
- **Para los contenidos actitudinales:** ¿qué actitudes o valores quiero inculcar en los estudiantes en relación con esos conocimientos?

¹¹ Véase la sección 2.4 sobre el nivel microcurricular.

Preste especial atención a la formulación de contenidos procedimentales y actitudinales, porque estos son claves para el paso de un enfoque tradicional de enseñanza a un enfoque por competencias, debido a que orientan el curso hacia desempeños simulados de la carrera. Note también que la pauta para la formulación de contenidos procedimentales tiene que ver con explicitar cómo podrán usar sus estudiantes aquellos temas que aprenderán en su curso. Para imaginar los tipos de actividades que supongan aplicación, tome en cuenta, de manera referencial, los tres tipos de desempeños profesionales definidos en el perfil de egreso (asesoría y consultoría; patrocinio, prevención y resolución de conflictos; y desarrollo de la investigación jurídica), y piense en qué tipo de actividades se podría realizar en alguno de estos utilizando los temas que aborda su curso.

En la tabla 3 presentamos una parte de los contenidos del sílabo del curso integrador Género y Derecho, que se establecieron con estos criterios.

3.5 Cómo definir los otros elementos del sílabo

En relación con la metodología, esta alude al conjunto de actividades que el profesor planifica para ser realizadas durante el curso y que conducirán a que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. El diseño de este “entorno educativo”, que podríamos equiparar al conjunto de *oportunidades de aprendizaje* que son ofrecidas al estudiante, debe considerar que los resultados de aprendizaje son la piedra angular sobre la que se determinarán la metodología de enseñanza-aprendizaje, así como la forma y herramientas con que se evaluarán estos resultados (Biggs, s.f.).¹²

12 Para profundizar en el concepto de alineamiento constructivo, sugerimos ver el video Teaching Teaching & Understanding Understanding: <https://www.youtube.com/watch?v=MKzqRPqIq-I>

TABLA 3

Preguntas guía	Tipo de contenido	Ejemplos (Curso: Género y Derecho / UT: Teorías críticas del derecho y feminismos)*
¿Qué conocimiento jurídico quiero que los estudiantes aprendan?	Conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • El feminismo como teoría crítica. • Feminismos de la igualdad y de la diferencia. • Feminismos latinoamericanos.
¿Qué quiero que los estudiantes logren hacer usando esos conocimientos?	Procedimental	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis crítico de las decisiones judiciales y doctrina jurídica que afectan a las mujeres. • Análisis jurídico que toma en cuenta las críticas sobre la objetividad y neutralidad del Derecho.
¿Qué actitudes o valores quiero inculcar en los estudiantes en relación con esos conocimientos?	Actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de la necesidad de emplear una perspectiva de género en el trabajo en el Derecho. • Respeto frente a la diversidad sexual. • Postura crítica frente a las injusticias históricas de género, orientación sexual, clase y raza.

* En el sílabo de este curso, el contenido actitudinal es transversal a todas las unidades temáticas, mientras que el contenido procedimental que hemos incluido como ejemplo es transversal a un conjunto de unidades temáticas, pero no a todas.

Si hemos asumido que la competencia se trasluce en una actuación en contexto, la única manera de que el estudiante la construya consiste en colocarlo frente a tareas cuya solución pase por movilizar recursos de distinta naturaleza y, en la medida de lo posible, promover que

tome conciencia de los saberes movilizados. El profesor se encargará de acompañarlo en el proceso y de proveer los recursos necesarios para alcanzar la solución (Denyer, 2007). Varios de los fascículos que componen esta colección le ayudarán a definir los métodos que usted necesita y plasmarlos en el sílabo.

Más allá del sílabo, es muy importante resaltar que el docente, durante el semestre, debe asegurarse de que los estudiantes han trabajado ya con los distintos métodos que se van a emplear; si ocurriera que no lo han hecho o lo han hecho sin pautas claramente establecidas, el docente tendrá que enseñarles a implementar el método en cuestión. En muchas ocasiones las distintas técnicas de metodología activa fracasan porque los docentes asumen que los estudiantes ya las conocen y las han aplicado eficazmente. Antes de usarlas, es recomendable que el profesor haga una especie de *evaluación diagnóstica*¹³ que indague sobre los saberes previos de los estudiantes en este terreno. Podría aplicar una encuesta de autorreporte, en la que el estudiante debiera responder, entre otras, preguntas como estas:

- ✓ ¿Ha participado en clases donde se ha aplicado el método de estudio de casos (o el método que usted piense implementar)?
- ✓ ¿Puede mencionar las distintas etapas de este método?
- ✓ ¿Siente que ha aprendido con esta metodología?
- ✓ ¿Le ha sido fácil asumir el rol que le fue asignado?

13 Este tipo de evaluación suele aplicarse al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su objetivo de indagar sobre los conocimientos que los estudiantes ya tienen.

Por otro lado, usted también debe prestar particular atención a la evaluación de aprendizajes para que esté seguro de si su curso ha alcanzado los resultados previstos en el sílabo. Por ello, le sugerimos revisar el fascículo 8 de esta colección, dedicado especialmente al tema.

3.6 **Cómo verificar la consistencia del sílabo**

Definiremos *consistencia* como la cualidad de los elementos del sílabo que los interconecta y los dirige hacia el logro de un objetivo común. John Biggs (s.f.) le llama *alineamiento constructivo*. Himmel afirma al respecto:

La analogía precedente [...] solamente tiene el propósito de destacar el estrecho vínculo que existe entre tres componentes esenciales de la docencia: los objetivos que se tratan de alcanzar mediante la formación de los estudiantes (dónde se quiere llegar), las acciones que se realizan para mediar y facilitar su logro (incluyendo los recursos y la metodología de enseñanza, esto es, el camino recorrido), y la evaluación de los aprendizajes alcanzados (las metas efectivamente logradas). Estos componentes se encuentran presentes en toda actividad curricular en la educación superior (Himmel K., 2003, p. 201).

En el proceso de elaboración de su sílabo, le recomendamos verificar, a cada paso, si estos tres elementos están estrechamente relacionados y, si alguna respuesta es negativa, realizar los ajustes necesarios. Del mismo modo, al concluir la elaboración de un sílabo debería verificar la consistencia completa de sus distintos elementos. Para esta constatación, pueden serle de utilidad estas preguntas:

- ✓ Los resultados de aprendizaje formulados, ¿aportan a la construcción de la(s) competencia (s) que la sumilla del curso especifica?; además, ¿reflejan, en un nivel mayor de abstracción, los contenidos CPA del curso?
- ✓ Los contenidos que enseñaré, ¿permiten alcanzar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben haber logrado al finalizar el curso?
- ✓ Las actividades que planteo para el aula, ¿ofrecen a los estudiantes la oportunidad de movilizar procesos mentales de distinta complejidad para el ejercicio de la profesión jurídica?, ¿conducen al logro de los resultados de aprendizaje?
- ✓ Las técnicas e instrumentos de evaluación, ¿están íntimamente relacionados con el trabajo que los estudiantes han hecho a lo largo del semestre, son similares a aquellos usados durante las clases?

Bibliografía

- *Aula Planeta* (4 de febrero de 2015). Obtenido de www.aulaplana.neta
- Biggs, J. (s.f.). *Mejoramiento de la enseñanza mediante la alineación constructiva*. Recuperado el 8 de mayo de 2017 de http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Documentos/articulo_biggs_alineacion_constructiva.pdf
- Champin, D. (2014). Evaluación por competencias en la educación médica. *Rev. Perú Med. Exp. Salud Pública*, 566-571.
- Corvalán Vásquez, Óscar (2012). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de competencias*. México: ANUIES.
- Denyer, Monique (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. (2014). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Farstad, H. (8 a 11 de septiembre de 2004). *Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación*. Recuperado el 12 de mayo de 2017 de <http://www.ibe.unesco.org>
- Galeana de la O., L. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Obtenido de cepromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf

- Gallardo C., K. (septiembre de 2009). *Centro virtual de aprendizaje – Tecnológico de Monterrey*. Recuperado el 5 de mayo de 2017 de www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/kathy_marzano.pdf
- García, J. & S. Tobón (2008). *Gestión del currículo por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo* (vol. 1). Lima: A. B. Representaciones Generales S.R.L.
- García, J. & S. Tobón (2009). *Estrategias didácticas para la formación de competencias* (vol. 3). Lima: A. B. Representaciones Generales S.R.L.
- Himmel K., E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación. *Pensamiento Educativo*, vol. 33 (diciembre), 199-211.
- Huerta, M. Pedro (1999). Los niveles de Van Hiele. En *Ciencias de la enseñanza* (pp. 291-309).
- Jonnaert, H. (2001). Competencias y constructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio. *Segunda Conferencia Anual de Inspectores de la Enseñanza Media*. Burkina Faso.
- Leclercq, Cabrera et al. (2014). *Ideas e innovaciones. Dispositivos de evaluación de los aprendizajes en la educación*. (D. y. Leclercq, Ed.) Santiago de Chile: Universitaria.
- López García, J. C. (1 de septiembre de 2014). *La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Monereo, C. (s.f.). Modelo de planificación y desarrollo de módulos curriculares en la universidad. Material de enseñanza. SINTE.
- Monique, Denyer (2007). Enseñar en términos de competencias. En *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2014). *Guía para la elaboración del plan de estudios de pregrado*. Lima: PUCP.
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). *Modelo educativo PUCP*. Lima: PUCP.
- Ruiz, A. B. (noviembre de 2010). *Dialnet*. Recuperado el 25 de abril de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3391388.pdf>
- *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy* (2013). Obtenido de The Second Principle.com: <http://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2014/01/Understanding-revisions-to-blooms-taxonomy1.pdf>
- Verona Badajoz, A. (2016). La enseñanza-aprendizaje del Derecho de cara al futuro. Memoria del primer seminario internacional (11, 12, 13 de noviembre de 2015). *Derecho PUCP*, 76, 461-508.
- Vicerrectoría de la Universidad de Playa Ancha (s.f.). *Universidad de Playa Ancha*. Obtenido de http://www.upla.cl/inicio/2012_0327_modelo_educativo.pdf