

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Desarrollo de la competencia empatía a través de la
conformación de grupos en la formación de diplomáticos en el
Perú

Tesis para obtener el grado académico de Magistra en Docencia
Universitaria
que presenta:

Mare Duvbranka Gordillo Zlosilo

Asesora:

Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro De D'Onofrio

Lima, 2022

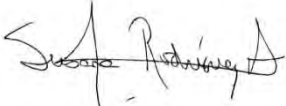
Declaración jurada de autenticidad

Yo, Susana Ivonne Rodríguez Alfaro, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada: *Desarrollo de la competencia empatía a través de la conformación de grupos en la formación de diplomáticos en el Perú*, de la autora Mare Duvbranka Gordillo Zlosilo, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 13%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 06/12/2022.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 06 de diciembre de 2022

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Rodríguez Alfaro, Susana Ivonne</u>	
DNI: 10473382	Firma: 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8968-2153	

Resumen

En un sistema educativo basado en competencias, ¿cuál es la mejor manera de garantizar que los alumnos desarrollen una competencia actitudinal como la empatía? Este trabajo demuestra que recurrir al trabajo en grupo y a la evaluación por pares son estrategias eficaces para promover el desarrollo de dicha competencia entre los alumnos. Como se demostró en esta investigación, los profesores están en mejor situación para asignar a los estudiantes a grupos utilizando un conjunto de características previamente definidas. Además, los miembros del grupo asumieron funciones y responsabilidades para completar las tareas asignadas, las mismas que los profesores estructuraron cuidadosamente para fomentar la cooperación y la colaboración de tal forma que se ejercitara la empatía cognitiva y afectiva. Por último, dada la naturaleza de la competencia estudiada, los estudiantes estaban en mejor posición que los profesores para evaluar el logro de la misma; por ello, se utilizó una herramienta de evaluación entre pares.

Palabras claves

Competencia actitudinal - Empatía – Evaluación por pares

Abstract

In a competency-based education system, what is the best way to ensure students develop an attitude competency like empathy? This paper shows that resorting to group work and peer assessment are effective strategies to entice students to develop such competency. As demonstrated in this research, professors should assign students to groups by using a set of previously defined features. Further, group members took on roles and responsibilities to complete the tasks assigned. Tasks were carefully structured by professors to foster cooperation and collaboration so as to practice empathy, both cognitive and affective. Finally, given the nature of the competency studied, students were in a better position than professors to assess its achievement; hence, a peer assessment tool was used.

Key words

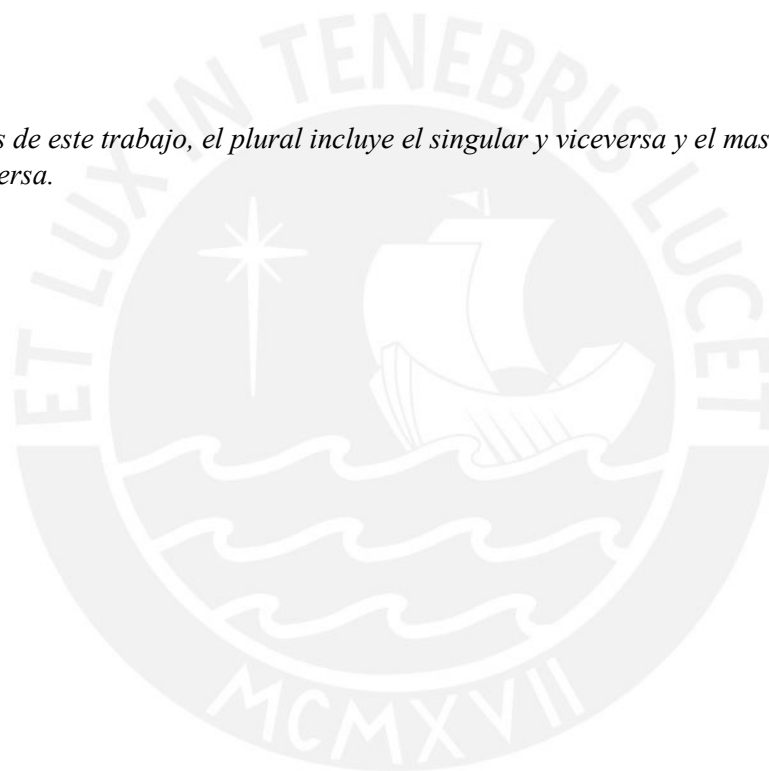
Attitude – Competency – Empathy – Peer Assessment

Índice

RESUMEN	2
ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA	8
○ CONTEXTO INSTITUCIONAL	8
▪ LA ADP: PROPUESTA ACADÉMICA	8
▪ MODELO CURRICULAR DE LA ADP	9
▪ DEL CURSO <i>INGLÉS PARA DIPLOMÁTICOS</i>	13
○ REVISIÓN DE LA LITERATURA	16
▪ MODELO POR COMPETENCIAS	16
▪ METODOLOGÍA DE PROYECTOS	17
- ESTRATEGIAS PARA LA CONFORMACIÓN DE GRUPOS DE TRABAJO	19
▪ EVALUACIÓN POR PARES	23
▪ COMPETENCIA DE EMPATÍA	25
Orígenes de la empatía	25
Importancia de la empatía en la diplomacia	27
CAPÍTULO 2. PROBLEMATIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	29
2.1 Problematización	29
2.2 Justificación de la sistematización	31
2.3 Los objetivos de la sistematización	32
CAPÍTULO 3. SISTEMATIZACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA	33
Desafíos	33
Reflexiones	33
Antecedentes y resumen del proyecto de innovación sistematizado	35
Resumen del Proyecto de innovación	35
Descripción narrativa de la innovación materia de la sistematización	39
Resultados esperados (empatía): empatía vertical (jerárquica)	43

A MANERA DE CONCLUSIÓN	49
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	57
Anexo 1: Ficha del Proyecto de Aprendizaje: “Carpeta de viaje del presidente de la república a un país de habla inglesa”	57
Anexo 2: Instrumento de Evaluación por pares- PRODUCTOS	63
Anexo 3: Instrumento de Evaluación por pares (Innovación)	64
Anexo 4: Instrumento de Evaluación del Jurado	66
Anexo 5: Ficha de evaluación del trabajo final escrito utilizado por la docente	68

NOTA: Para fines de este trabajo, el plural incluye el singular y viceversa y el masculino incluye el femenino, o viceversa.



Introducción

La educación superior del siglo XXI se desarrolla en un entorno retador para los actores del proceso educativo, a saber, los alumnos, los docentes, la institución y la comunidad en general. Así, exige que los centros y los docentes apliquen modelos, estrategias y técnicas pedagógicas renovadas que logren resultados de aprendizaje concretos en los alumnos. A su vez, el aprendizaje debe orientarse al desarrollo de la autonomía y versatilidad de los propios alumnos para que pueden insertarse y adaptarse sin contratiempos a una vida laboral en constante evolución. Esta última implica un gran desafío, provocado principalmente por los cambios en las estructuras socioeconómicas y los avances tecnológicos.

En este contexto, el conocimiento ya no es propiedad exclusiva de una comunidad de expertos (es decir, los docentes) cuya función principal era transmitir conocimiento a los estudiantes-receptáculos inertes ávidos de acumular información sin cuestionar lo que se impartía. Ahora, los docentes son articuladores, moderadores, facilitadores del aprendizaje. Para cumplir adecuadamente su rol, los docentes deben tomar conciencia de la complejidad y la incertidumbre de la sociedad del conocimiento altamente integrada por las tecnologías de la información y comunicación, la economía globalizada en constante movimiento y cada vez más ‘verde’¹. Los docentes sirven a una comunidad estudiantil cada vez más diversa. Los alumnos se han convertido en el centro, el foco y el fin del aprendizaje.

El docente universitario de este mundo no solo debe ser experto en la materia de su especialidad, también debe conocer las formas de transmisión del conocimiento. Debe poseer competencias pedagógicas eficaces para impartir el aprendizaje a sus alumnos.

En el Perú, este proceso cobra particular importancia a raíz de la promulgación de la ‘nueva’ Ley Universitaria en el 2014 que prescribe un único modelo educativo -por competencias- para todas las instituciones de educación superior. Esta norma obligó a instituciones y docentes de educación superior a repensar y reformular sus modelos educativos y pedagógicos.

Ante tal escenario, la sistematización de una experiencia docente innovadora se convierte en un aliado esencial de todo profesor universitario, dado que permite profundizar la comprensión del quehacer pedagógico y generar conocimiento sobre la práctica docente. En ese sentido, la innovación a la práctica pedagógica sistematizada en este trabajo se desarrolló dentro del modelo por competencias, procurando que las actividades guardaran estrecha relación con el futuro quehacer diplomático de los alumnos.

En el 2015, la Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuellar (ADP) puso en marcha un proceso complejo de reforma integral que llevó a modificar sustancialmente el modelo de enseñanza enciclopedista basado en la transmisión de conocimientos y utilizado durante más de 50 años a uno guiado por el desarrollo de competencias, donde el alumno es el artífice de su proceso de aprendizaje y el docente un facilitador. Este es un proceso exigente, gradual y continuo para los docentes, quienes han asimilado una nueva pedagogía. Para algunos docentes este cambio ha sido una ocasión para aprender nuevos conceptos y métodos de enseñanza y nuevas formas de relacionarse con los alumnos,

¹ En el sentido de modelo económico que privilegia un desarrollo sostenible y rentable para generar situaciones que conlleven a beneficios económicos, sociales y medioambientales para todos.

colegas y la institución. Aún es prematuro saber cuáles serán los efectos de este cambio en los alumnos en el ejercicio de su profesión.

Esta sistematización ha sido aleccionadora y ha permitido tomar más conciencia del curso, sus objetivos y el rol que cumple en la malla curricular general. Permitió a la docente percatarse de la multiplicidad de disciplinas que deben consultarse a la hora de plantear el curso para alcanzar los logros que permitan al estudiante ejercer profesionalmente en un futuro cercano. Además, se conectó el curso con las otras asignaturas seleccionadas.

La docente que presenta esta sistematización propuso un conjunto de innovaciones que permitieron adecuar su pedagogía al nuevo modelo de educación por competencias prescrito por la ley y al cual se adecuó la institución. La edición 2018-2 sirvió de línea de base y la del 2019-2 corresponde a la edición en la que se incorporaron las innovaciones.

La sistematización muestra el recorrido que siguió la docente para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos del cuarto semestre de la Maestría en Diplomacia y Relaciones Internacionales de la Academia Diplomática del Perú en el semestre académico 2019-2.

En concreto, la sistematización aborda diversos niveles: el marco formal o normativo plasmado en el sílabo (evidencia documental) que determina el ámbito y alcance del curso; los métodos de trabajo en clase (colaborativo, por proyectos) que traducen al aula la propuesta de aprendizaje declarada, y; las evaluaciones (coevaluación y heteroevaluación) que permiten medir el éxito en lograr los objetivos de aprendizaje deseados. La docente optó por profundizar y sistematizar las oportunidades de innovación relacionadas con la competencia actitudinal de empatía por ser retadoras y constituir un aporte efectivo y concreto al proceso de aprendizaje de los alumnos de esa casa de estudios. Además, representó el mayor cambio en la experiencia de aprendizaje de los alumnos y la práctica pedagógica de la docente.

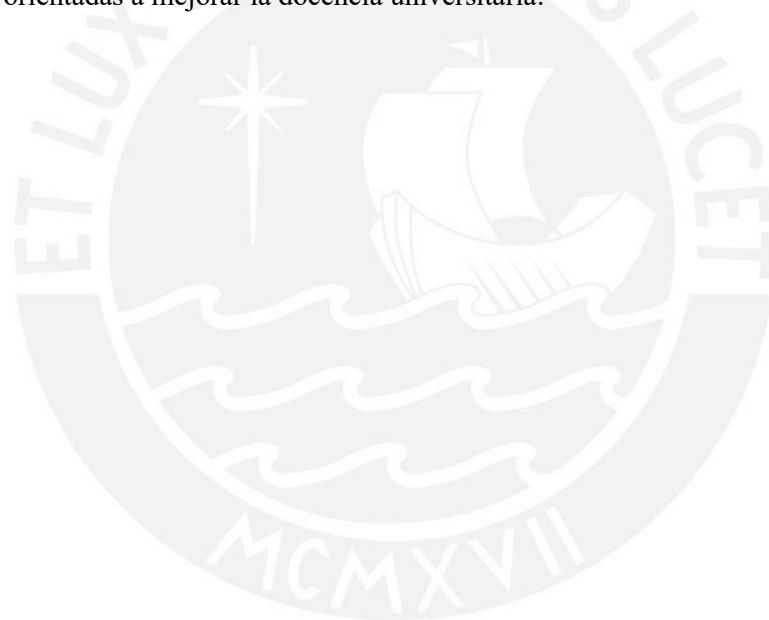
Este estudio no pretende ser exhaustivo. Se basa en los trabajos académico-prácticos realizados a lo largo de la maestría en docencia universitaria. La información se recogió a través del diario docente donde se registró las observaciones e impresiones de la docente; las fichas de actividades y la matriz de evaluación por pares entregadas a los estudiantes en los años 2018 y 2019. La participación de la docente fue activa antes, durante y después de su aplicación de las innovaciones sistematizadas.

En el 2018, antes del inicio del ciclo, se planificaron las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación. Al inicio del curso, se explicó el objetivo de la actividad y al final se pidió retroalimentación a los estudiantes. Posteriormente, la docente analizó la información recogida e identificó nuevas oportunidades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la práctica docente. Antes del inicio del ciclo en el 2019, se aclaró los objetivos y se desarrolló una matriz de evaluación por pares con criterios mejor explicados. Al inicio del ciclo se explicó con mayor claridad las competencias, los objetivos de las actividades y se repartió la matriz de evaluación por pares. Durante el semestre, la docente hizo hincapié en aquellas actividades que contribuían al logro de la competencia. Al final del ciclo, se recogió la ficha de evaluación por pares. Posteriormente, al terminar el ciclo, la docente analizó los resultados recogidos.

La investigación y la serie de innovaciones se han realizado observando los principios éticos inherentes a toda investigación académica, a saber: respeto por todas las personas involucradas, salvaguardando su dignidad; justicia, tratando a todos por igual independientemente de cuán activamente participen en las actividades; y bienestar, procurando su desarrollo intelectual y emocional en un entorno académico adecuado (Zavala y Alfaro-Mantilla, 2011).

Este trabajo es válido y representa un aporte valioso a la institución pues se ha levantado información que permite definir con mayor precisión algunas de las competencias que deben desarrollar los alumnos. Por otro lado, ayuda a la comunidad de docentes de nivel superior dentro y fuera de la ADP porque plantea una hoja de ruta a seguir cuando se esté definiendo una competencia, escogiendo la(s) estrategia(s) pedagógica(s) para desarrollarla y seleccionando el medio de evaluación más idóneo. En efecto, se plantean los cuestionamientos que enfrenta todo docente y se presentan las alternativas de respuesta analizadas para llegar a una solución basada en la experiencia de aprendizaje del alumno, quien a la larga es la razón de ser de la docencia.

La sistematización está dividida en capítulos, cada uno de ellos abordando aspectos específicos. Así, el capítulo 1 contiene un análisis de la práctica docente dentro del contexto institucional y el programa académico. Además, hace referencia a la revisión de cierta literatura y los antecedentes sobre el objeto de la innovación sistematizada. El capítulo 2 está dedicado específicamente a describir y justificar el problema que el proyecto de innovación en la docencia universitaria pretendió atender. El capítulo 3 sistematiza detalladamente el proyecto (objetivos y datos generales), señala el diseño metodológico, la pregunta de investigación acompañada de sus objetivos (general y específicos) y el proceso de investigación (participantes, técnicas de recolección de información e instrumentos) y los resultados observados. Luego, se incluyen buenas prácticas, conclusiones, reflexiones, limitaciones y recomendaciones orientadas a mejorar la docencia universitaria.



Capítulo 1. Presentación de la Experiencia

○ Contexto institucional

Este primer apartado presenta la institución superior y el contexto académico en el cual se desarrolla el curso que ha sido objeto del ejercicio reflexivo sobre la práctica docente y en el que se incorporó un conjunto de innovaciones, las mismas que se sistematizan en el presente trabajo. Las mejoras más destacadas son la elaboración de la definición y el alcance de las competencias - específicamente la competencia de empatía, la sistematización de la conformación de grupos y la aplicación de la estrategia de evaluación por pares. La línea de base es el año 2018 y nos permite conocer el entorno del curso objeto de la innovación y su correspondiente sistematización.

▪ La ADP: propuesta académica

La Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar (ADP) es una institución pública adscrita al Ministerio de Relaciones Exteriores (MRE) y creada mediante Decreto Supremo N° 326, del 18 de agosto de 1955, como centro de formación profesional e investigación destinada a (i) formar a los aspirantes al servicio diplomático peruano, entre otras obligaciones, y “**única vía de acceso al Servicio Diplomático de la República**” (Resolución Ministerial N° 0053/RE-2018E, 2018, art. 1). La ADP tiene el monopolio en la formación de los aspirantes y diplomáticos del servicio diplomático peruano, es pionera a nivel regional y referente a nivel mundial. A través de ella, se ha profesionalizado una función pública, a saber, la diplomática.

A lo largo de muchos años de funcionamiento, la ADP ha tenido varias etapas claramente distinguibles: hasta 1994, fue considerada una institución de formación de pregrado y otorgaba el título de Diplomático de Carrera y de Licenciado en Relaciones Internacionales. Desde 1995, los egresados obtienen el título de Diplomático de Carrera y el grado académico de Magíster en Diplomacia y Relaciones Internacionales. En el 2005, se le otorga a la ADP el rango de universidad (Ley N° 28598, 2005) y, por consiguiente, se encuentra sujeta a la Ley Universitaria vigente en ese momento (Ley N° 23733, 1983).

En la actualidad, la ADP se rige por la Ley Universitaria (Ley N.º 30220, 2014) que introdujo un conjunto de cambios en relación con la ley anterior. A raíz de ello, la dirección institucional conformada por diplomáticos de carrera planteó un proyecto para adecuar el programa de maestría a las nuevas exigencias normativas y de la diplomacia peruana del siglo XXI. En concreto, ello ha significado dejar de lado el modelo de enseñanza enciclopedista basado en la transmisión de conocimientos y utilizado durante más de 55 años y, más bien, acoger un modelo guiado por el desarrollo de competencias, donde el estudiante es el artífice de su proceso de aprendizaje y el profesor un facilitador.

Para poner en marcha este proceso, la ADP convocó a expertos, funcionarios de distintas categorías en actividad y jubilados. Con la información recogida, se identificaron tanto el perfil del egresado como el conjunto de competencias que debe desarrollar el aspirante a diplomático durante su paso por la ADP (aspectos puntuales que se desarrollan más adelante). Este proceso no está acabado y continuamente se hacen esfuerzos por mejorar la oferta formativa según las necesidades del MRE y del Estado peruano.

Desde sus inicios, la ADP consideró importante incluir en su malla curricular la formación en idiomas, privilegiando un dominio comunicativo del idioma extranjero y gradualmente elevando el

nivel de básico a intermedio. Con la reforma planteada en el 2015, la ADP reconoció que, en la realidad internacional del siglo XXI, el idioma inglés es el vehículo de comunicación preferido (*i.e.* lengua franca) y que era necesario especializar a sus alumnos en el manejo de ese idioma. En efecto, la ADP incorpora en su malla curricular un curso puntual, fija su nivel de dominio a especializado (avanzado), y decide cambiar el alcance del curso de inglés general y adaptarlo a un inglés funcional específicamente dirigido a diplomáticos: *Inglés para Diplomáticos*. En el proceso de adoptar tales modificaciones, se toman varios pasos.

Primero, la ADP reconoce que los ingresantes no tienen un conocimiento uniforme del idioma, por lo que decide que los aspirantes que lo requieran completarán su formación en inglés comunicativo durante los tres primeros semestres en un instituto de idiomas externo. Se entiende que la finalidad es nivelar a los miembros de una misma promoción y permitirles llevar con éxito el curso de inglés especializado en el último ciclo de la maestría. Segundo, se les exige rendir un examen de inglés internacional y se fijan notas mínimas aprobatorias. Luego, se incorpora el curso *Inglés para Diplomáticos* en la malla curricular como asignatura obligatoria a partir del año 2016.

Para plantear el alcance, contenido y metodología del curso, se levantó información de otras academias diplomáticas en el mundo, como las de EE. UU., Inglaterra, España, Brasil, Chile, entre otras. Al revisar los programas y sílabos, la ADP observa que los cursos ofrecidos en EE. UU. e Inglaterra no eran adecuados, pues estaban dirigidos a alumnos cuyo idioma nativo era el inglés. En el caso de la ADP, se trata de alumnos para quienes el inglés es un segundo idioma, por lo que se examinaron los ejemplos de España, Chile y Brasil, y se concluyó que no se adaptaban a las expectativas del perfil planteado, razón por la cual se optó por diseñar un curso propio.

▪ Modelo Curricular de la ADP

La Ley Universitaria peruana (Ley N° 30220, 2014) prescribe el modelo curricular que deben seguir los centros de educación superior: “según módulos de competencia profesional” (Ley N° 30220, 2014, art. 40). Así, el legislador recoge un modelo de aprendizaje que se centra en el estudiante, promoviendo el desarrollo de un conjunto de habilidades durante el tiempo que dura la formación y que serán necesarias para tener éxito en el campo profesional y laboral. Además, el modelo invita a una coordinación más articulada entre los docentes, y entre estos y la institución (Ley N° 30220, 2014, Exposición de motivos).

Aunque esta norma se refiere expresamente a los estudios de pregrado, se infiere como lineamiento obligatorio también para los programas de posgrado y constituye el marco general para el desarrollo del modelo curricular de la ADP. Así, la filosofía educativa y pedagógica de la ADP está orientada a formar profesionales diplomáticos capaces de defender y promover los intereses de seguridad, desarrollo e inclusión del Perú, así como la protección de los nacionales en el exterior. El modelo educativo de la ADP fue establecido mediante el Plan de Adecuación de la Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar a la Ley Universitaria N° 23733 con base en lo dispuesto por las Leyes N° 28598, 29292 y 29696 (2011) y se sustenta en tres pilares: la misión institucional, las competencias generales y el modelo pedagógico (ADP-MRE, 2013, p. 7).

La ADP cuenta con un modelo educativo (denominado MEAD) que resume “su filosofía académica y orienta el proceso educativo” (ADP-MRE, 2013, p. 28) sobre la base de cinco principios pedagógicos que se expresan en las funciones primordiales de la universidad: docencia e investigación. Los principios que deben guiar el diseño curricular son el aprendizaje por competencias, aprendizaje

centrado en el estudiante, aprendizaje autónomo y autorreflexivo, aprendizaje en diversidad con visión global, y aprendizaje hacia la sostenibilidad.

En este marco, la ADP propone una formación basada en el desarrollo de un conjunto de competencias. De esta forma, al egresar, cada aspirante será capaz de desempeñarse con calidad y excelencia como profesional diplomático competente, capaz de pensar críticamente, ser creativo, ser humanista, conocer la realidad y asumir su responsabilidad frente a ella, saber comunicarse, orientarse al logro, poseer competencia profesional y de servicio público. Así, la ADP define las competencias como “saberes integrados, combinaciones de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que permiten desempeñar idóneamente determinadas funciones. Implican querer hacer algo, saber por qué y cómo hacerlo de una manera exitosa. Comprenden comportamientos que pueden ser o no observables” (ADP-MRE, 2011. p.33). Es decir, aluden a procesos cognitivos-efectivos.

La ADP toma en serio su obligación de desarrollar la capacidad de los ingresantes para que tengan un buen desempeño en contextos laborales complejos y auténticos. En este sentido, existe un conjunto de competencias generales y otras específicas de la carrera con el propósito de proveer a los aspirantes al servicio diplomático del Perú las herramientas, conocimientos y cultura básica para completar con éxito su formación. Con esta base de conocimientos sólida, los alumnos podrán manejar contextos y escenarios diversos, tales como culturales, sociales, políticos, científicos y técnicos.

En cuanto al Plan de Adecuación, este expresamente señala como competencias generales las siguientes: el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, la orientación al logro, el sentido crítico, la ciudadanía y el espíritu de cuerpo. El objetivo de las competencias generales es empoderar al estudiante a ser capaz de transformar su entorno como un líder íntegro e innovador mientras que las específicas integran las habilidades, conocimientos, actitudes y valores propios de la profesión que el estudiante debe alcanzar al terminar sus estudios. (González-Tirados, 2008)

Además de ello, el modelo educativo de la ADP se sustenta en los cinco pilares manifestados en el Plan de Adecuación, que corresponden a (i) **aprende a aprender** (ser críticos, solucionar problemas, trabajar en equipo); (ii) **aprender a hacer** (solucionar problemas, trabajar en equipo); (iii) **aprender a convivir** (conocimiento de la realidad, respeto, **EMPATÍA**, diálogo, confianza, cuidado mutuo); (iv) **aprender a ser** (comprometerse con la libertad, la responsabilidad y los valores humanistas); y (v) **aprender a emprender** (orientarse al logro de metas, ser proactivo y desarrollar un fuerte sentido de propósito. (Academia Diplomática del Perú-Ministerio de Relaciones Exteriores) (*resaltado nuestro*).

Los cuatro primeros pilares han sido adaptados de la propuesta de Jacques Delors sobre los diferentes conocimientos necesarios para vivir bien en comunidad, recogida en el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO (Delors, 1996) y estructuran la educación sobre cuatro aprendizajes fundamentales que se desarrollarán a lo largo de la vida de la persona. El quinto pilar, aprender a emprender, habría sido incorporado en atención a la realidad laboral y económica del país (Ferreira H. A., 2019) y a la constatación del rol del emprendimiento en el Perú (Cadillo, 2020).

Este modelo educativo se traduce en un conjunto de principios pedagógicos, es decir, las condiciones esenciales que guían la implementación del currículo, la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Estos principios guían la manera en que se fomenta el aprendizaje: la forma en que debe trabajar el docente desde la planificación temática y actividades conexas, la creación de los entornos y materiales de aprendizaje, la vinculación con el entorno social,

hasta las relaciones entre todas las partes interesadas (*i.e.* planta orgánica, administrativa, familiar) entre sí y con la institución educativa (Arista-Trejo, 2018).

A continuación, presentamos los principios pedagógicos que sustentan y orientan el modelo educativo y pedagógico de la ADP según el Plan de Adecuación 2011 (ADP-MRE, 2013. p. 30).

Tabla 1. *Principios Pedagógicos del Modelo Educativo de la ADP*

Principios pedagógicos	Descripción
Aprendizaje por competencias	Desarrolla habilidades a lo largo de la formación, de los cursos según diferentes dimensiones y niveles.
Aprender a aprender	Educación para la vida (profesional) Se concibe como una herramienta básica para la vida que estimula el autoaprendizaje y la metacognición.
Educación centrada en el estudiante	Se caracteriza por ser personalizada, cercana y significativa. El protagonista del proceso es el estudiante, los conocimientos deben adquirir significado para él.
Aprendizaje como proceso creativo	Fomenta una educación creativa y activa. El estudiante construye, descubre, aplica, comprende y busca el conocimiento. Educación enfocada en que los conocimientos sean significativos para el estudiante. Procesos diseñados en forma secuencial, innovadora, activa y significativa.
Profesor como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje	Guía el proceso educativo a través del planteamiento de actividades, incluyendo el uso de nuevas tecnologías.
Aprendizaje en diversidad con visión global	Comprende el respeto por la diversidad cultural, de género, social, los estilos de pensamiento y de aprendizaje.
Evaluación para el aprendizaje	Se asume como un instrumento de análisis y retroinformación para el logro de las competencias de manera permanente, multidimensional y pública. Medición del nivel de logro de los objetivos: conocimientos, habilidades y actitudes (<i>énfasis nuestro por ser relevante a la materia de estudio</i>).
Aprendizaje interdisciplinario	Consta de una variedad de áreas de estudio que reflejan la complejidad del entorno real.

Elaboración propia

Además del Plan de Adecuación de 2011, existen documentos de orientación oficiosos sobre la implementación del modelo pedagógico de la ADP que son entregados a los docentes a solicitud de estos. Cuando contrastamos la tabla elaborada sobre la base de la información presentada en la Adecuación de 2011 y dichos documentos de trabajo oficiosos del 2017, encontramos algunas variaciones que se narran a continuación, entendiéndose como los principios que actualmente orientan la práctica docente.

En primer lugar, constatamos que la nueva orientación ha reducido de ocho a cinco los principios pedagógicos, fusionando algunos, renombrando otros, eliminando uno e incorporando uno. El Aprendizaje como proceso creativo se ha convertido en Aprendizaje autónomo y autorreflexivo; la Educación centrada en el estudiante se ha reemplazado por Aprendizaje centrado en el estudiante; la Valoración de la diversidad ha dado paso al Aprendizaje en diversidad con visión global. En la Adecuación de 2011, se incluye como principio que el profesor es facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, los documentos de trabajo no lo explicitan como un principio propiamente. Se elimina el Aprendizaje interdisciplinario, mientras que se introduce el Aprendizaje hacia la sostenibilidad, pero el documento de trabajo no incluye descripción, por lo que no tenemos orientación sobre su definición.

En este planteamiento, cada actor tiene un rol predefinido. Así, **el estudiante** es el centro de su propio proceso educativo y está llamado a asumir un rol activo, consciente, responsable en su proceso de formación; mientras que **el docente** se convierte en facilitador de ese proceso de aprendizaje y asume la responsabilidad de acompañar el proceso a través de la generación de actividades significativas que estimulen ese aprendizaje dentro de los lineamientos definidos por los principios pedagógicos esbozados líneas arriba dentro del marco del modelo educativo y sus cinco principios.

En ese sentido, el Plan de Adecuación de 2011 reconoce las tres dimensiones del perfil del docente de la ADP para trabajar dentro del modelo basado en competencias (Plan de Adecuación 2011. p. 73). Una primera dimensión es la profesional, en la que se exige que el docente esté permanentemente actualizándose con el fin de dominar el ámbito teórico y práctico de su especialidad; aplique sus conocimientos profesionales a la solución de problemas reales; sea metódico y autónomo en la investigación de información relevante, teniendo la capacidad de conceptualizarla y aplicarla; y diseñe objetos, procesos, sistemas, productos y proyectos dentro de su campo profesional. La segunda dimensión es la pedagógica y exige que el docente esté comprometido con la educación por competencias, y el Modelo Educativo de la ADP y el perfil de la carrera diplomática; sea capaz de planificar e implementar actividades de aprendizaje orientadas al logro de las unidades de aprendizaje y el desarrollo de las competencias; pueda diseñar secuencias didácticas que estimulen el aprendizaje significativo, creativo y activo apoyándose en el uso adecuado de las tecnologías de la información y comunicación. La tercera y última dimensión es la personal, que exige que el docente diseñe y utilice medios y materiales de enseñanza-aprendizaje informáticos y tecnológicos; pueda comunicarse de manera efectiva involucrando a los alumnos en los objetivos de la clase; facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje con estímulos intelectuales y afectivos; desarrolle la secuencia pedagógica de manera flexible y creativa, personalizando la enseñanza; y realice evaluaciones rigurosas, consistentes y continuas para promover el aprendizaje, proveyendo retroalimentación sobre los logros alcanzados por los alumnos.

Cabe señalar que un alto porcentaje de los docentes son funcionarios de carrera, quienes asumen el dictado de las clases durante su estadía de tres años en el Perú, por lo que la rotación es alta. Son pocos los profesores no diplomáticos y que tienen mayor permanencia.

En cuanto a los alumnos vale señalar que, para ingresar a la ADP, la ley exige una serie de requisitos, entre los que destacan: ser peruano(a) por nacimiento; ciudadano(a) en ejercicio, no mayor de 30 años; haber concluido una carrera reconocida por el sistema universitario; **tener nivel intermedio de inglés**²; y carecer de antecedentes penales. El ingreso a la ADP es por concurso público de méritos. Cada año el número de ingresantes depende de las vacantes que haya fijado el MRE. En los últimos cinco años, han ingresado entre 25 y 30 aspirantes por año. Además, cada año se incorporan entre 1 y 4 becarios del extranjero, que llegan de países tan diversos como Bolivia, Costa Rica, Honduras, Lituania, Rusia, España, entre otros.

Los alumnos de la ADP tienen entre 23 y 30 años, es decir, que algunos son adolescentes tardíos y otros adultos tempranos. La mayoría de los alumnos del grupo están culminando la consolidación de su propia identidad dentro del contexto de su entorno social, generalmente sus amigos y ya no tanto la familia. Están afianzando la imagen que proyectan, buscando modelos o referentes (*role models*) y están afirmando su posición en el grupo social. En este contexto, es necesario tener en cuenta “la importancia de las diferencias culturales en [...] los procesos de aprendizaje” (Pease, 2015. p. 52). En efecto, los

² Resaltado nuestro indicando requisito de ingreso directamente relacionado al curso donde se realizó la innovación materia de esta sistematización.

alumnos provienen de todas partes del Perú-un país multiétnico y megadiverso. Cada uno de los alumnos ha crecido en realidades distintas influenciadas por el entorno físico (costa, sierra y selva), el ambiente cultural (influencias de culturas locales y extranjeras a lo largo de los años) y las circunstancias familiares; por lo que sus puntos de referencia son diversos. Tratándose de alumnos del último ciclo, tienen sentimientos encontrados. Por un lado, enfrentan cierto nivel de ansiedad e incertidumbre, pues están próximos a incorporarse a una entidad del Estado altamente jerarquizada y están presionados por independizarse económicamente (como la mayoría de sus pares). Por otro lado, están animados por asumir responsabilidades y poner en práctica todos los conocimientos adquiridos.

En cuanto a los perfiles profesionales de los alumnos, son distintos, dado que incluyen a personas con formación en ciencias y letras (aunque la gran mayoría tiene formación en derecho o relaciones internacionales). Además, algunos ingresan como licenciados, inmediatamente después de haber culminado sus estudios de pregrado, mientras que otros han cursado alguna maestría en Perú o en el extranjero (incluyendo universidades cuyo idioma de instrucción es el inglés). En cuanto a su experiencia laboral, esta es variada, pues algunos solo han realizado prácticas profesionales, mientras que otros ya han tenido experiencia laboral. Así, vemos que vienen con formación y experiencia diversas.

En cuanto a su dominio del inglés, este también es variable. La institución se esfuerza por nivelar a los más rezagados en el manejo de inglés durante año y medio; sin embargo, los alumnos no manejan con la misma facilidad el idioma ni han adquirido las competencias o conocimientos de manera uniforme.

Esto significa que los alumnos de la ADP tienen perfiles profesionales distintos, grados de formación diversa, experiencia laboral variada, distintas edades (hasta 30 años, que es la edad límite para postular) y manejo del inglés desigual. En la calificación del dominio del idioma se usa el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), es decir el estándar europeo que determina el nivel de competencia lingüística. El MCER fue reconocido por el Consejo de Europa en el 2001 y gradualmente viene expandiéndose su uso a nivel internacional. Idealmente, los alumnos deberían ingresar con el nivel C1 o C2 (avanzado), pero por disposición de la Ley Universitaria antes citada solo se puede exigir el nivel B1 o B2 (intermedio). Por ello, la nivelación es importante y tiene como objetivo que todos estén por lo menos en nivel C1. En todo caso, se trabaja con un grupo heterogéneo en lo que se refiere al manejo del inglés.

En cuanto al perfil del egresado, corresponde al siguiente, según un documento de trabajo interno de la ADP: *funcionario público especializado en las disciplinas de las RR.II., capacitado para ejercer la representación diplomática y consular, así como promover y cautelar, los intereses nacionales en el ámbito internacional. Está facultado para llevar las negociaciones en el ámbito externo e informar sobre todos los temas que resulten de interés para el país y coordinar la gestión interinstitucional con un desempeño ético y elevado compromiso profesional y niveles de excelencia* (ADP, documento de trabajo).

▪ **Del curso *Inglés para Diplomáticos***

Para fines de la sistematización, la línea de base es el año 2018, es decir, la cuarta oportunidad en la que se dicta el curso. En este acápite describiremos en general las consideraciones que se han tomado para la estructuración, planteamiento y aplicación de la Metodología de proyectos como vía para implementar el modelo educativo de la ADP, MEAD.

El curso es obligatorio, y corresponde al último semestre de formación con la finalidad de perfeccionar el manejo del idioma inglés aplicado específicamente a la comunicación diplomática. Es un curso especializado que se alinea en cuanto a su temática con los cursos de *Comunicación Diplomática, Protocolo y Diplomacia Digital*, y por las competencias idiomáticas con los cursos de inglés a cargo del centro de idiomas de una universidad local. Este curso, con los antes mencionados, contribuye a desarrollar las competencias específicas de Comunicación (oral y escrita) aunque en idioma extranjero (inglés) y de Empatía. Tiene una carga académica de dos (2) horas por semana y equivale a dos (2) créditos.

El curso es relevante en la formación de los aspirantes al servicio diplomático porque las relaciones diplomáticas/internacionales dependen de la interacción entre seres humanos que manejan códigos sociales, culturales, económicos, históricos y lingüísticos muy diversos. Además, el idioma está intrínsecamente vinculado al medio en el que se utiliza, por lo que es necesario que los alumnos comprendan los mensajes lingüísticos y extralingüísticos (paraverbales) en los que se desarrollan.

Durante su carrera diplomática, los diplomáticos interactuarán en variados entornos laborales (embajadas, misiones, consulados, ministerios, organizaciones gubernamentales internacionales), sociales (cenas, almuerzos, cocteles, recepciones) y culturales (presentaciones artísticas, festivales, concursos, intercambios) en los distintos países en los que les toque desempeñar su rol de funcionario público peruano; similarmente, cuando estén en el Perú, actuarán de anfitriones de sus pares extranjeros.

Por ello, el curso pretende que los alumnos tomen mayor consciencia de la relación intrínseca entre el idioma y la cultura. Es importante que los alumnos reconozcan que el idioma está entrelazado con la cultura, entendida como un conjunto de prácticas, creencias y costumbres que posee un grupo específico de personas en un lugar y tiempo determinados. Al interactuar con otras personas en un idioma que no es propio, se está interactuando con la cultura en la que ese idioma está enraizado. Por ello, para lograr una comunicación asertiva, es necesario que los futuros diplomáticos tengan la capacidad de sentir -cognitiva y afectivamente- las sensaciones que siente el otro interlocutor al escuchar o leer las palabras en inglés; es decir, deben ser empáticos. De ahí la razón por la cual se encarga a este curso trabajar también la competencia de empatía.

En ese marco, los alumnos desarrollan la capacidad de conocer y elaborar en idioma inglés los diferentes documentos (agendas, programas, comunicados de prensa, informes, presentaciones en PPT, actas, proyectos de resoluciones, medios sociales, entre otros) y discursos que constituyen las formas de comunicación diplomática. Siendo así, los alumnos manejan las estructuras sintácticas, semánticas y léxicas más adecuadas según el instrumento que deben elaborar. Además, los alumnos reconocen las circunstancias que determinan el uso de una u otra forma de comunicación en el quehacer cotidiano del diplomático peruano. También practican las diversas formas de expresión oral y escrita en inglés que les serán útiles para su función diplomática.

En ese sentido, el diseño y desarrollo de las clases considera ese horizonte y concretamente sigue una secuencia 'prescrita' con una metodología activa para promover un aprendizaje constructivo, creativo y significativo. Toma en cuenta el conocimiento previo de los alumnos para que sobre esa base incorporen, a través del descubrimiento, nuevos saberes. A través de simulación de experiencias, los alumnos aprenden a recabar información y a analizar datos para llegar a conclusiones utilizando como medio el idioma inglés. Asimismo, fomenta la observación y escucha activa (uno de cuyos componentes

es la empatía³), y promueve que cada uno se haga dueño de la situación. Finalmente, es pragmático, porque la forma de acceder a los datos e información es a través de la aplicación práctica de las ideas.

A continuación, se describirá el año que se usó como línea de base. En la edición del curso del año 2018, los alumnos formaron grupos de 4 o 5 personas al inicio del semestre para trabajar las competencias y profundizar el manejo del idioma. Los alumnos tuvieron libertad de escoger a los miembros de su equipo, con quienes trabajaron a lo largo de las 16 semanas del ciclo académico. Luego, escogieron una embajada peruana en un país de habla inglesa o una misión peruana ante la sede central de algún organismo gubernamental internacional; ello sirvió de contexto para las siguientes actividades. Cada uno asumió un rol diplomático (embajador, ministro consejero, consejero, secretarios) y conjuntamente elaboraron un proyecto denominado “Viaje del Funcionario Público Más Alto del Perú” (es decir, el Presidente de la República) a dicho lugar e incluyó la elaboración de ‘La Carpeta’. Esta debió incorporar la mayoría de los instrumentos habituales que comprende una verdadera carpeta diplomática (informe país, agenda, programa, invitaciones, temas de conversación, discursos, estrategia de comunicación, comunicados de prensa, entre otros, excepto tratados o acuerdos), todos los cuales se desarrollaron en idioma inglés a lo largo del curso. El producto terminado, ‘La Carpeta’, se sustentó oralmente ante un jurado experto (integrado por embajadores y profesores de inglés, que no incluyó a la docente). Antes de la sustentación al final del semestre, la docente se reunió con los miembros del jurado para explicarles el alcance de las actividades realizadas y revisar la guía de evaluación adaptada, con el fin de aclarar y estandarizar criterios, garantizando así la objetividad en la evaluación. Luego, los alumnos presentaron oralmente su ‘Carpeta’ ante los miembros del jurado. Estos últimos evaluaron la forma y el fondo de ‘La Carpeta’, y ofrecieron una crítica constructiva tanto al grupo como a cada miembro del grupo para, finalmente, otorgar una nota individual sobre 20 puntos. Esta nota se promedió con la nota del trabajo escrito calificado por la docente del curso.

Con todo este trabajo, se esperaba que los alumnos dominaran la capacidad de comunicarse (verbalmente y por escrito) en inglés en entornos profesionales (competencia de comunicación) y que fueran más asertivos (competencia de empatía). Sin embargo, al examinar las evidencias (resultados: notas de ingreso y de egreso del curso personal y notas del trabajo grupal), la docente se percató de que no todos habían logrado el mismo nivel de avance en las competencias. ¿Por qué?

Para investigar la práctica, la docente se centró en su diario docente (ver más adelante para mayores detalles). A través de la lectura de sus registros, la docente observó algunos factores que influyeron en los resultados esperados y se sintetizan en los siguientes: i) la conformación de los grupos: los alumnos con mayor dominio del inglés, experiencia internacional previa (intercambios, estudios de pre o posgrado en el extranjero) y afinidad académica (mejores notas en el promedio general) se agruparon y obtuvieron los mejores resultados, mientras que los que tenían un menor dominio del inglés y menos afinidad académica consiguieron los puntajes más bajos (por tanto, en promedio, las notas de los miembros de los equipos fueron parecidas); ii) la planificación de cada una de las actividades/subproyectos: se focalizó en los componentes y contenidos de los instrumentos en el idioma inglés (se trabajó la competencia de comunicación), mas no en cómo cada grupo organizó su trabajo ni cómo debieron interactuar los miembros entre sí (lo que hubiera favorecido el trabajo de la competencia de empatía) y iii) la evaluación fue netamente sobre la competencia de comunicación, sin considerar los atributos y rasgos de la empatía.

En concreto, la docente reconoció varios desafíos. El primero de ellos: **la ausencia de una definición institucional de las competencias asignadas**, específicamente la comunicación y la

³ En general, la escucha activa está compuesta por la intención, la motivación y la empatía.

empatía (esta última materia de la investigación-innovación y su correspondiente sistematización). Sin esta definición resultaba difícil desprender los atributos y alcances que debían trabajarse en el aula. Un segundo reto: **adecuar la conformación de grupos**, para que las actividades planteadas en el marco del Aprendizaje basado en proyectos y el Aprendizaje colaborativo impulsasen el desarrollo de las competencias. Finalmente, había que **diseñar y aplicar una evaluación adecuada para medir el logro de los atributos de las competencias**, es decir, si se logró el objetivo educativo asignado al curso en el Modelo por competencias, específicamente la empatía (materia de esta investigación-innovación y su correspondiente sistematización).

○ **Revisión de la Literatura**

En las siguientes líneas, vamos a presentar un resumen de las bases teóricas y conceptuales que sustentan la atención a los desafíos para la docencia establecidos a partir de la reflexión sobre las prácticas docentes y resultados observados. La mejora de la docencia se plantea a partir de la innovación aplicada y cuya sistematización se presenta en este informe. En concreto, se trabajó a la luz del Modelo por competencias, la Metodología de proyectos (la estrategia de colaboración), las Estrategias para la conformación de grupos de trabajo, la Evaluación por pares (*i.e.* coevaluación) y la Competencia de empatía.

▪ **Modelo por competencias**

El modelo de educación basado en competencias surge en los Estados Unidos en la década de 1960 con el fin de cerrar la brecha entre la formación profesional y las necesidades del mercado laboral (Butova, 2015). Con la extensión de la globalización (integración económica, nueva división internacional del trabajo, transnacionalización de productos y marcas), el cambio científico-tecnológico (avance en las tecnologías de manejo, procesamiento, acceso y distribución de la información) y la nueva estructura corporativa (estructuras más horizontales, desconcentración y descentralización de la toma de decisiones) (Vargas, 2008, p.31), este modelo se ha asentado como ideal para preparar a los alumnos para los retos inciertos que enfrentarán en el ejercicio de sus profesiones en el siglo XXI.

Este modelo basado en competencias se distingue de los tradicionales al colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, personalizando así la experiencia de aprendizaje. Es en función de cada estudiante que se calcularán las oportunidades y ritmos de aprendizaje, los conceptos que dominarán y en qué tiempo se alcanzarán (Zapata, 2015). Para ahondar en este enfoque, la UNESCO ha declarado que los pilares básicos para el desarrollo de competencias en la sociedad de conocimiento son los siguientes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2014); pilares que la ADP ha adaptado y complementado, como señalamos al estudiar el modelo pedagógico de la ADP.

En el 2003, el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) definió la competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr la acción eficaz” (OCDE, 2003. p. 22). Por otro lado, el currículo basado en competencias profesionales se define como “aquel aplicado a la solución de problemas de manera integral, que articula los conocimientos generales, los profesionales y las experiencias en el trabajo” (Vargas, 2008, p.31). Es decir, la educación cumple un rol funcional, cognoscitivo, constructivista y está orientada a insertar al profesional en el mundo laboral (empleabilidad).

La revisión de las voces autorizadas sobre el Modelo por competencias nos ofreció el marco general y los conceptos teóricos que enmarcan la propuesta educativa de la ADP. Además, nos ayudó a entender el modelo pedagógico de la ADP (MEAD) y descomponerlo en sus diferentes elementos para poder plasmarlo en planes y actividades de clases coherentes y significativas.

▪ Metodología de proyectos

Con este marco de referencia aclarado, tocó identificar la metodología de aprendizaje más apropiada. Las clases magistrales enciclopedistas y memorísticas fueron adecuadas durante los años en que la educación se centraba en la enseñanza; sin embargo, en el aprendizaje centrado en el estudiante es necesario recurrir a otras metodologías. En las siguientes líneas, revisaremos la literatura sobre el uso de proyectos como medio para trabajar las competencias e identificar oportunidades de innovación en la docencia. Esta sirvió de inspiración a la reflexión e introducción de mejoras en el curso bajo análisis.

William H. Kilpatrick es reconocido como el padre del Aprendizaje basado en proyectos moderno. En su ensayo centenario *The Project Method* (Kilpatrick, 1929), Kilpatrick recoge los trabajos de Dewey y propone trabajar el conocimiento desde una perspectiva sistemática y holística integrando el esfuerzo inicial de pensar en una idea hasta la implementación de la solución. Señala que los intereses de los alumnos deben impulsar sus procesos de aprendizaje a través de la investigación e indagación. Cuando los alumnos siguen sus intereses, su aprendizaje es más relevante y significativo. Describe las cuatro fases del desarrollo de un proyecto: i) la propuesta (identificar y describir el problema); ii) la planificación (definir y enunciar los pasos del proyecto); iii) la elaboración (implementación siguiendo el cronograma previsto); y iv) la evaluación (análisis de los resultados y/o impactos del proyecto). Por otro lado, sugiere que el proyecto se desarrolla en grupos, aunque respetando la individualidad de cada integrante. En este contexto, el profesor gestiona los intereses de los alumnos -a quienes trata como personas- y espera que estos saquen a relucir lo mejor de sí en un contexto democrático que orienta la conducta individual y grupal hacia el respeto, la tolerancia, la participación y la socialización, que redundan en una mayor autoestima, motivación, cooperación y conocimiento. Al trabajar en grupo, los alumnos regulan su conducta, buscan consensos y aprecian el trabajo en conjunto. Advierte que la metodología toma tiempo, que la búsqueda de información puede resultar engorrosa y que pueden haber actitudes individualistas. El profesor debe desarrollar guías y materiales de aprendizaje multidisciplinarios en los cuales cada miembro del grupo pueda aportar su '*expertise*' (o pericia), enriqueciendo así la experiencia de los demás miembros (Kilpatrick, 1929; Imbernon, 2018; Lescano, 2020).

La Metodología de proyectos motiva al estudiante a participar activamente en tanto lo fuerza a pensar cómo verbalizar y resolver un concepto, una encrucijada, una situación problemática, un conjunto de preguntas sobre experiencias reales. A través de esta metodología, el estudiante se enfrenta a problemas complejos que debe resolver con la participación de otros, por lo que tiene la necesidad de exteriorizar ideas, escuchar activamente y llegar a consensos sobre la forma más eficiente de solucionar el problema planteado (trabajo colaborativo).

En este contexto el profesor es como el director de una orquesta; es decir, debe conocer la estructura lógica, la secuencia y la interrelación de los conocimientos que serán necesarios para abordar el problema y diseñar las actividades que encaminen a los alumnos a alcanzar los logros del curso. Pueden identificarse tres fases básicas dentro del desarrollo de un proyecto: i) Planteamiento del problema: verbalización de una situación problemática, necesidad, encrucijada de su entorno; ii) Planificación: concatenación de los pasos a seguir para encontrar una solución viable al reto planteado;

y iii) Conclusión: materialización de las fases i) y ii) en un resultado concreto: un informe, un mural, una monografía, entre otros (Cortés-Fuentealba, 2005; Lescano, 2020).

Por otro lado, para Krajcik y Blumenfeld (2005), la Metodología de proyectos refuerza las capacidades sociales, motiva el aprendizaje autónomo y desarrolla la autonomía del estudiante mediante un aprendizaje situado. Señalan que se sustenta en el hallazgo constructivista, según el cual los alumnos comprenden mejor los contenidos cuando ellos construyen activamente ese conocimiento, por lo cual es primordial que los alumnos se involucren en problemas reales y significativos que son importantes para ellos y su entorno (añadiríamos ‘laboral’). En un aula basada en proyectos, los alumnos investigan preguntas, proponen hipótesis y explicaciones, discuten ideas, desafían las ideas de otros y prueban nuevas ideas durante un periodo de tiempo relativamente prolongado. Estos autores señalan que bajo esta metodología los proyectos tienen dos componentes esenciales, a saber: 1) una pregunta o un problema principal que articula las actividades del proyecto y 2) las actividades deben generar insumos que culminen en un producto final que responda a la pregunta o problema principal. La pregunta o problema principal debe diseñarse de tal forma que permita que el estudiante desarrolle sus propias propuestas para responder a la pregunta o problema. Esta libertad del estudiante para generar sus propias propuestas es crítica, porque es a través de este proceso que el estudiante construye su conocimiento. Además, los insumos son concretos (por ejemplo, un informe, una cinta de vídeo), y aportan a las soluciones de los problemas del estudiante, así como reflejan los estados de conocimiento. De esta forma, los otros participantes pueden ofrecer su retroalimentación, y así los alumnos reflexionan y amplían sus conocimientos emergentes y actualizan sus insumos. Como la pregunta o problema es real y contextualizado, el estudiante integra varias disciplinas, y vincula las experiencias en el aula y la vida real, con lo cual amplía su visión sobre el tema. Por otro lado, indican que el docente debe estar en constante comunicación con el estudiante para asegurarse de que está bien encaminado y que desarrolla plenamente sus ideas y competencias. Añaden que uno de los mayores desafíos de esta metodología es la gestión del tiempo.

Como corolario, en una sociedad altamente digital como la del siglo XXI, los alumnos desarrollan competencias en entornos virtuales, redes sociales y aprenden a interactuar con los desafíos inherentes al uso de las tecnologías de la información y comunicación, como bien destacan Aksela y Haatainen (2019). Estos autores también resaltan que la evaluación de esta metodología es compleja, porque hay que considerar la participación individual y la producción grupal. Además, advierten sobre posibles quejas de algunos alumnos que pueden sentir que los otros miembros del equipo no se dedican con la misma intensidad e interés, o que incluso puede haber casos en los que la opinión de uno es ignorada o marginada. Finalmente, señalan que la efectividad del aprendizaje (contenidos más competencias) dependerá de la habilidad que tenga el docente para diseñar e implementar el Aprendizaje basado en proyectos. Por ello, afirman que cuanto más conozca el docente sobre la metodología mejor podrá ponerla en práctica a través de un Aprendizaje colaborativo que fomente la interacción entre alumnos, profesores y demás partícipes (asesores, miembros del jurado calificador).

A la luz de lo revisado sobre la Metodología de proyectos, se vislumbra que la interacción colaborativa surge como una condición social de aprendizaje. Suárez-Guerrero (2003) estudia esta realidad y señala que la educación es una ‘interacción social intencional’ (Suárez-Guerrero, 2003, p. 79) con fines formativos, por lo que influye decididamente en los resultados del aprendizaje. Así, las dinámicas que se configuren entre los participantes influirán directamente en el logro de ese aprendizaje, por lo que el autor sugiere identificar opciones pedagógicamente ventajosas, como el Aprendizaje cooperativo (subconjunto del Aprendizaje colaborativo) que, junto con las nuevas tecnologías, fomenta las redes de aprendizaje. El valor de este planteamiento está en la interdependencia recíproca que se genera entre los alumnos con el fin de alcanzar metas compartidas. En este escenario, se generan

oportunidades de aprendizaje para todos los miembros, siempre que se reconozca que el otro es percibido como un agente educativo y no como un obstáculo.

El Aprendizaje colaborativo suele equipararse con el aprendizaje cooperativo en la literatura. Algunos autores resaltan que la principal diferencia entre ambas opciones fundadas en el constructivismo está básicamente en el rol que tienen el docente y el estudiante sobre las dinámicas e interacciones en el interior del grupo. Es decir que “en el aprendizaje colaborativo los alumnos son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su conocimiento, en el cooperativo es el profesor quien diseña y mantiene el control sobre la estructura y dinámica de interacciones, además de los resultados” (Delgado 2017, p.17). En ese sentido, Roselli (2016, p. 223) aclara que la cooperación está definida como una “división de funciones basada en una repartición de la tarea” y la colaboración como un “proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea” con roles diferenciados entre los participantes.

Ahondando más en el Aprendizaje colaborativo, Roselli plantea que la didáctica pedagógica debe ser articulada y orientarse a: i) estimular el diálogo, la escucha (activa) y la evaluación del otro; ii) fomentar la colaboración a través de la negociación con el fin de llegar a consensos; e iii) inducir a la organización de las actividades. (Roselli 2016, p. 220). Además, el autor sugiere que el docente implemente un sistema de evaluación comparativa de los logros de aprendizaje.

Entendida así, la estrategia que más se adapta a este curso en la ADP es el Aprendizaje colaborativo, porque los grupos tuvieron autonomía para definir y desarrollar sus relaciones internas con el objetivo de alcanzar un mismo objetivo; al hacerlo pusieron en práctica las competencias de comunicación y empatía. En efecto, cada alumno debió contribuir con sus conocimientos e investigación a la elaboración de los productos. Al hacerlo, el alumno en tanto que emisor debió poner en práctica sus habilidades de comunicación para expresar por escrito u oralmente sus ideas y estar atento a la sensibilidad afectiva y cognitiva -empatía- del receptor. A su vez, como receptor del mensaje debió entender en sus múltiples dimensiones (comunicación y empatía) por qué otro miembro del grupo se expresaba a favor, en contra o propuso complementos a su propuesta. El trabajo en equipos favoreció la interacción comunicativa y empática al constreñirlo a un número limitado de personas; más aún, los grupos tuvieron permanencia en el tiempo lo cual promovió el trabajo de las competencias.

- Estrategias para la conformación de grupos de trabajo

En estas líneas nos enfocaremos en la literatura sobre la conformación de los grupos, por ser el marco que se empleó para implementar la innovación que se sistematiza en este trabajo. Si bien la literatura sobre el aprendizaje basado en proyectos describe como paso previo a la formación de los equipos: la determinación del proyecto, en este trabajo no revisaremos la literatura sobre la selección del proyecto por hallarse fuera del alcance de la presente investigación.

El Aprendizaje basado en proyectos apunta a desarrollar la independencia, responsabilidad y **habilidades sociales** de los alumnos a través de su participación activa en la ejecución de un proyecto; por lo tanto, la definición del proyecto y la conformación de los grupos de trabajo deben ser planteadas de manera consciente y significativa. De la revisión de la literatura hemos identificado varias opciones que se evaluaron para planificar la clase del 2019. A continuación, las esbozaremos.

Formación de grupos

En función de las preferencias de los alumnos

Spoelstra et al (2015), a través de encuestas, constatan que los docentes no suelen usar una teoría de formación de equipos en su práctica cotidiana en entornos de Aprendizaje basado en proyectos y que la formación de equipos de proyectos se deja a menudo a la autoselección de los alumnos. Señalan que la autoselección puede afectar la calidad del resultado del proyecto por varias razones: a) los equipos se forman en función a lazos de amistad preexistentes, lo que dificulta el intercambio de ideas diferentes; b) los alumnos con capacidades similares tienden a juntarse, de modo que los alumnos fuertes y débiles no se mezclan, lo que limita las interacciones e impide que los alumnos más débiles aprendan de los más fuertes. Los alumnos más fuertes tampoco se beneficiarían de las posibilidades de enseñar a sus compañeros, y c) los problemas que pueden sufrir las minorías infrarrepresentadas se materializan cuando quedan excluidas de los debates (Oakley et al. 2004).

Oakley, Felder, Brent y Elhadj (2004) y Obaya (1999), citados por Spoelstra et al (2015), descubrieron que para formar equipos eficaces se requiere experiencia en la formación de equipos, por lo que desaconsejan la formación de equipos no supervisados o la autoselección. Señalan Spoelstra et al (2015) que, cuando los equipos no son formados de una manera experta, no se cumplirán los resultados previstos por los docentes.

Algunos autores como Holmgren et al (2020) proponen asignar los grupos en función de las preferencias de los alumnos porque se garantiza su motivación y compromiso para llevar a término el proyecto. No obstante, reconocen que esta propuesta tiene sus limitaciones, ya que la mayoría podría preferir el mismo tema, en cuyo caso los grupos serían muy grandes y difíciles de gestionar o algunos alumnos quedarán excluidos y no estarían tan motivados a desarrollar el proyecto. Además, es necesario preparar e informar a los alumnos sobre el proceso de asignación de grupos. Los autores desarrollan un modelo de optimización (basado en fórmulas matemáticas) para asignar a los alumnos a los proyectos maximizando sus preferencias en función de los proyectos sugeridos. El objetivo de este modelo es maximizar el nivel de satisfacción total del grupo de alumnos.

Otros autores como Spoelstra et al (2015) presentan un modelo para la formación de equipos que utiliza varias categorías, tales como "conocimientos", "personalidad" y "preferencias" de los alumnos. Al incorporar alumnos con distintos niveles de conocimientos y personalidad, los equipos así conformados pueden favorecer los resultados de trabajo en equipo, facilitar el aprendizaje, la resolución creativa de problemas o la mejora de la productividad. En su estudio, citan a diversos autores que sostienen que, para que un profesor forme equipos eficaces, el profesor debe contar con ciertos datos sobre los posibles miembros del equipo y el proyecto. Las investigaciones de Graf y Bekele (2006), Paredes-Labra (2011), Wilkinson y Fung (2002), y Slavin (1989) -citadas- ofrecen una visión general de los **datos que deben tenerse en cuenta cuando se forman los equipos** en el Aprendizaje basado en proyectos presentándolos en dos categorías: a) Datos relacionados con el conocimiento: área curricular en la que se sitúa el proyecto; el proyecto, y sus características (como duración y tamaño sugerido del equipo), y las capacidades individuales del alumno y sus logros previos. b) Datos relacionados con la personalidad: los rasgos de personalidad del alumno y su orientación motivacional.

Además, proponen un conjunto de **principios para la formación de equipos**. Los autores Judge y Ferris (1992) y Kristof (1996) -citados por Spoelstra et al (2015)- consideran que la formación de equipos es un proceso de optimización que exige un **calce** óptimo entre una persona y un equipo. Según Werbel y Johnson (2001) y Werbel y Gilliland (1999), este calce está dado por elementos complementarios (aportar al equipo algo de lo que carecen otros miembros) y elementos suplementarios

(compartir algo con los demás miembros). Un equipo formado para fomentar el aprendizaje debe estar integrado por miembros que proporcionen un calce complementario en cuanto a conocimientos, pero que, al mismo tiempo, muestren un calce suplementario en cuanto a la personalidad. Los equipos así formados permiten que sus miembros aprendan de los demás y que el equipo muestre un alto nivel de cohesión y una eficiente toma de decisiones (Muchinsky y Monahan, 1987; Kristof, 1996). En cuanto al aspecto de la **personalidad**, Goldberg (1990) considera que el aspecto de la personalidad "concienciación" (que mide el cuidado que presta el alumno a las tareas, la minuciosidad, el sentido de la responsabilidad, el nivel de organización, la preparación, la inclinación a trabajar arduamente, la orientación al logro y la perseverancia) es el indicador predominante para el éxito en el trabajo de proyectos. El trabajo en equipo puede tener múltiples objetivos; por lo que pueden diseñarse múltiples reglas de formación de equipos, dependiendo del resultado previsto del trabajo del proyecto.

Pasos para formar el equipo

Así, la formación del equipo comienza con la definición de un proyecto relacionado con un dominio de conocimiento. Luego, se definen las características del equipo (duración, número ideal de integrantes del equipo, etc.) las mismas que pueden ser definidas por el alumno, por el profesor, o por ambos. Para garantizar la adecuación de la definición del proyecto en relación con el dominio, se puede determinar un nivel de ajuste entre la definición del proyecto y el dominio. En el siguiente paso del modelo, se evalúan los conocimientos, la personalidad y las preferencias del alumno. Los resultados de estas evaluaciones se comparan con los requisitos del proyecto y las características establecidas, y los resultados de las evaluaciones de los demás miembros. Esto conduce a una medida de calce entre el proyecto y los miembros del equipo. El proceso de formación del equipo termina con una propuesta de equipo de proyecto cuando se encuentra un conjunto de miembros aptos para el proyecto que muestra un calce óptimo (la solución de equipo de mejor calce), o cuando todos los miembros se dispersan en equipos (la mejor solución media posible). Cabe señalar que además se establece un orden de importancia entre los criterios o categorías de evaluación. El modelo propuesto permite orientar el proceso de formación de equipos que se adapten específicamente a un objetivo concreto del proyecto. Así, en los entornos tradicionales, los profesores son quienes utilizan su experiencia y conocimiento sobre el plan de estudios (sílabo, competencias, proyecto), como datos a su favor para formar los equipos. El siguiente esquema nos permite entender mejor los pasos a seguir.

Pasos para formar el equipo

Pasos para formar el equipo



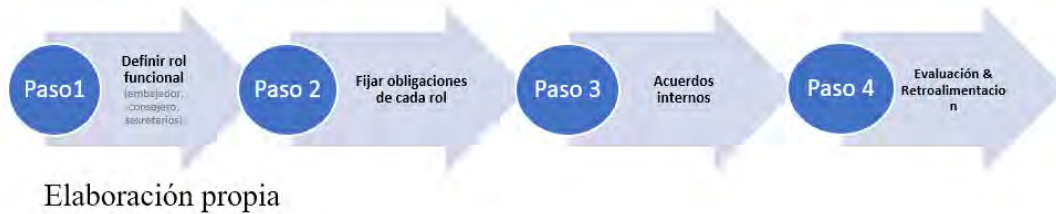
Elaboración propia

En seguida se muestra la organización interna de cada uno de los grupos



Organización interna de los grupos

Organización interna de los grupos



Los autores antes citados reconocen que la práctica de la Metodología de proyectos también plantea varios retos para los docentes, específicamente en la gestión de un gran número de proyectos y la evaluación de los resultados del trabajo de los alumnos individualmente considerados. Otros retos son la falta de experiencia en la gestión de proyectos por parte de los alumnos, que provoca dificultades en la fase inicial del proyecto, los diferentes niveles de motivación de los alumnos y las diferentes habilidades de supervisión del docente.

En todo caso, la docente debió seguir los pasos antes señalados para conformar los grupos, a saber: la definición del proyecto y sus componentes, la fijación de las características de cada equipo, la evaluación por pares y el anuncio de la conformación de los equipos, llamados embajada o misión.

▪ Evaluación por pares

Una vez determinada la metodología de aprendizaje, fue necesario identificar qué técnica aplicaría la docente para evidenciar el logro de las competencias. Las competencias que se trabajan en el curso son de carácter actitudinal y la metodología de aprendizaje la de proyectos, por lo que revisaremos qué señalan los expertos sobre la evaluación por pares.

La evaluación de los aprendizajes también ha evolucionado desde un modelo **sumativo**, donde solo se medía el producto final, es decir, la externalización concreta de los procesos cognitivos, a un modelo de evaluación, que combina las funciones **sumativas y formativas** a través de un proceso continuo y paralelo que acompaña el trayecto del aprendizaje y permite tomar acciones de reorientación oportunamente. Por ello, en la actualidad, se entiende que la evaluación está “imbricada en el mismo proceso de aprendizaje, creándose relaciones interactivas y circulares (...) la cuestión no es ya dar respuesta a cómo racionalizar y mejorar las prácticas evaluadoras, sino cómo insertar estas prácticas como un aprendizaje” (Bordas y Cabrera, 2001: 26; como se cita en Bautista-Cerro et al, 2011: 3). En este contexto el docente deja de tener el dominio exclusivo sobre la evaluación y se incorpora a los alumnos en el proceso.

Ello es coherente con la estrategia de convertir a los alumnos en los gestores de su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, será necesario que los alumnos adquieran ciertas competencias metacognitivas de tal forma que se pueda “encontrar formas de pensar respecto a la evaluación que tengan influencia positiva sobre el aprendizaje y desarrollar prácticas evaluativas que puedan

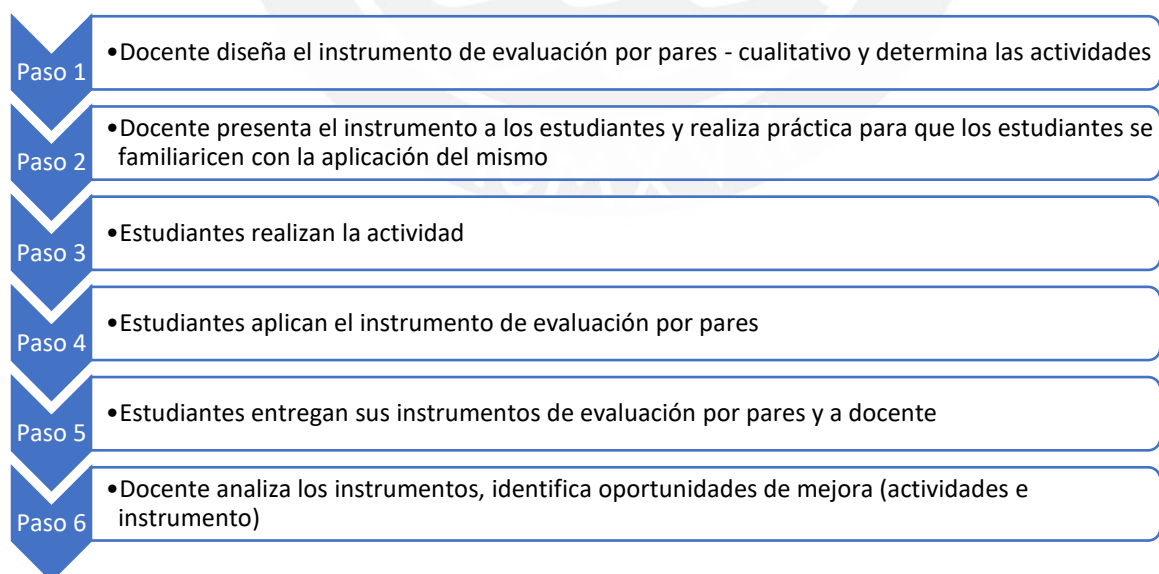
acompañar a esta nueva concepción” (Ibarra y Rodríguez, 2010: 401; como se cita en Bautista-Cerro *et al.*, 2011:3). Como señalan Bautista-Cerro *et al.*, (2011), existe un tipo particular de evaluación: la participativa, en la que el estudiante adquiere un rol activo en el proceso y favorece el proceso de aprendizaje, ya que el estudiante aprende a autoevaluarse y a evaluar a sus pares, a ser reflexivo y a mostrar su juicio crítico. Además, permite medir competencias diversas desde el trabajo en equipo hasta el cumplimiento de lo acordado. Entre los tres tipos de evaluación participativa está la evaluación por pares (intra o intergrupo), que consiste en que cada estudiante evalúe a sus compañeros. Según Sims (1989) citado por Paré y Joordens (2008), cuando los alumnos examinan críticamente el trabajo de sus compañeros se fomenta, a su vez, un análisis más profundo de su propio trabajo (metacognición); un proceso necesario para mejorar la calidad del propio trabajo, según Sadler (1989) citado por Paré y Joordens (2008).

Bautista-Cerro *et al.*, (2011) revelan que los detractores de la evaluación por pares fundamentan su posición en los problemas de fiabilidad y validez de los resultados, pero proponen algunos mecanismos para subsanar estas debilidades como entrenamiento previo, aceptación del estudiante como un medio de aprendizaje, entre otros. En este marco, la docente debe escoger criterios de evaluación claros y sencillos, ejemplificarlos a los alumnos y dar tiempo para que ello sea adquirido.

Por otro lado, Paré y Joordens (2008) han realizado estudios que comparan la calidad de la evaluación realizada entre los docentes y aquella realizadas por pares (usando una herramienta digital), como una alternativa válida para controlar la calidad de los aprendizajes cuando las clases son numerosas.

A la luz de estos estudios, se vislumbra que una forma eficiente de evaluar una competencia actitudinal (como la empatía) es la evaluación por pares, ya que son los alumnos quienes están en mejor posición de percibir los atributos al estar en permanente contacto con sus compañeros. Para diseñar el instrumento, se toman en cuenta las advertencias formuladas, por lo que la evaluación será con rúbricas y cualitativa. El trayecto que se siguió para el diseño y aplicación del instrumento se grafica en el siguiente esquema.

Esquema de Evaluación por pares



Elaboración propia

La evaluación de una competencia actitudinal -como la empatía- presenta un conjunto de retos para un docente ya que requiere tiempo y dedicación para observar las manifestaciones concretas o comportamiento deseado. En efecto, para conocer si se ha logrado el cambio en una competencia de esta naturaleza, la docente tendría que conocer de antemano el dominio (o falta de él) que tiene el alumno al ingresar al curso y la maestría del mismo adquirida a lo largo del curso. Como las aulas están compuestas por al menos 25 alumnos, ello implicaría tiempo -del que no se dispone- para que la docente observe los cambios en el comportamiento. Por otro lado, la actitud de los alumnos frente a un docente no necesariamente corresponden a su comportamiento habitual por diferentes motivos como la relación asimétrica entre profesor y estudiante. Los alumnos de la ADP se conocen ya que conviven con sus mismos compañeros dentro y fuera del aula durante los dos años de la maestría. Así, resulta práctico que sean los propios alumnos quienes observen los cambios actitudinales de sus compañeros.

Para que esta evaluación por pares sea significativa, la docente debe realizar actividades antes y durante el desarrollo del curso. Antes, tendrá que elaborar la ficha de evaluación por pares en la cual se reflejen los atributos exteriorizables y observables de la actitud. Además, debe determinar qué actividades del proyecto tienen mayor incidencia en el trabajo de la competencia actitudinal y hacerlo notar en el desarrollo del curso. Durante el desarrollo del curso, la docente deberá incidir y comunicar a los alumnos qué competencia se trabaja y cómo para que los alumnos luego sepan qué evaluar.

▪ Competencia de empatía

Hasta aquí hemos revisado el Modelo por competencias y las diversas estrategias que permiten aplicarlo en clase con el fin de echar a andar el proceso de aprendizaje del curso. Ahora, nos enfocaremos en una de las competencias del curso por ser aquella sobre la que se trabaja la innovación cuya sistematización presentamos en este trabajo.

Orígenes de la empatía

La conducta humana ha sido objeto de estudio de las ciencias sociales (como la psicología, la sociología y la psicopatología) a lo largo de la historia de la humanidad, con el consecuente desarrollo de teorías afines y divergentes. Algunas de esas teorías se han centrado en la forma en que las personas se relacionan entre sí, denominándola empatía.

Tradicionalmente, los estudios sobre la empatía (Smith, 1759 y Spencer, 1870; En David, 2018) se dividían en dos clases de respuesta: una cognitiva, es decir una reacción intelectual, la capacidad de comprender la perspectiva de la otra persona; y una visceral, es decir, una reacción emocional. Esta división marcaría los estudios posteriores, donde algunos abordan el estudio de la empatía como fenómeno cognitivo, enfocando su estudio en los aspectos intelectuales; mientras que otros se han enfocado en las facetas emocionales, para lo cual han observado los comportamientos. Sin embargo, Fernández (2008) afirma que, en épocas más recientes, los estudiosos han integrado ambas perspectivas, sugiriendo que las respuestas empáticas están determinadas por componentes afectivos y cognitivos que se estimulan frente a determinadas situaciones (perspectiva situacional).

En 1980, Davis desarrolló un Índice de Reactividad Interpersonal para medir las múltiples dimensiones de la empatía en las ciencias sociales a través de cuatro subescalas: dos miden la empatía cognitiva y dos la empatía afectiva. Si bien esta propuesta tiene algunas deficiencias en tanto que solo observa las relaciones de una manera unidireccional, tiene el mérito de conciliar las anteriores perspectivas que solo abordaban una dimensión y demostrar que estas dimensiones se interrelacionan y hasta complementan. Sobre esa base, Davis propone en 1996 una definición de empatía: “conjunto de

constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Fernández, 2008, p. 4).

Tabla 4. Índice de Reactividad Interpersonal: Empatía

Empatía cognitiva	
<i>Escala de toma de perspectiva</i>	Valora los intentos espontáneos de adoptar las perspectivas de otras personas y ver las cosas desde su punto de vista.
<i>Escala de fantasía</i>	Mide la tendencia a identificarse con personajes de la ficción (películas, novelas, obras teatrales) y otras situaciones ficticias.
Empatía afectiva	
<i>Escala de preocupación empática</i>	Pregunta sobre los sentimientos de simpatía, compasión y preocupación por los demás.
<i>Escala de angustia personal</i>	Mide los sentimientos personales de ansiedad y malestar que se producen al observar las experiencias negativas de los demás.

Adaptado de Davis, A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy, 1980

La tabla sobre Índice de Reactividad Interpersonal: Empatía nos orienta sobre los criterios idóneos para medir las conductas y manifestaciones de una competencia actitudinal como es la empatía. Por un lado, sirve para determinar si la actual matriz de coevaluación ayuda a alcanzar este objetivo. Por otro, esta información facilitará la innovación a la matriz de coevaluación que se presentará a los alumnos de la ADP en una próxima oportunidad.

En la década de 1990, aparece la Inteligencia Emocional como una nueva perspectiva que también aborda el estudio de la empatía; sin embargo, se limita a analizar la empatía como una habilidad o capacidad de tipo cognitiva, dejando en un segundo plano el aspecto emocional.

Podría pensarse que la empatía es un rasgo innato de todo ser humano; sin embargo, Griffiths (2020) sostiene que es posible entrenar a las personas a aprovechar mejor ciertos rasgos que se van formando a lo largo de la niñez y la juventud. Además, reconoce que para algunas personas les resultará más difícil ser empáticas, mientras que otras tendrán una propensión natural a la empatía. Sostiene que las cancillerías más eficaces son aquellas que se preparan para las reuniones analizando rigurosamente a los interlocutores, evaluando a las personas, sus motivos, rasgos e intereses para tener una conversación muy consciente. Dice que los diplomáticos más eficaces son aquellos que dedican una gran cantidad de tiempo a estudiar las personalidades de sus interlocutores, para lo cual deben tratarse de mejorar los instrumentos de comprensión del otro. Para ello, hay algunas estrategias como la comprensión del lenguaje corporal y paraverbal. Hay ciertos comportamientos que revelan los sentimientos ocultos. El diplomático debe ejercitar una reflexión consciente y autoconsciente de lo que está pasando y la empatía ayuda a desarrollar las habilidades y capacidades innatas para entender lo que sucede en un momento determinado. Señala que el primer paso es dejar de pensar en uno mismo.

Para fines de nuestra propuesta de innovación, la empatía debe abordarse desde dos dimensiones, a saber, el componente cognitivo, que implica la valoración de opiniones e información investigadas individualmente, y el componente afectivo, que supone la expresión somática de los sentimientos que la investigación personal ha generado en el grupo.

Importancia de la empatía en la diplomacia

El documento de Adecuación nos explicita el perfil y el rol que debe cumplir el profesional que toca apoyar a formar. Así, señala que el “*diplomático es el agente del Estado ante los Estados extranjeros (...) ejerce, entre diversas funciones, la representación de aquél ante éstos, a la vez que defiende sus intereses y los promueve en los ámbitos comercial, cultural y turístico, entre otros. Ejerce también una función negociadora y una informativa*”. (ADP-MRE 2013, p. 37). Además, señala los contextos en los cuales este funcionario debe desempeñar sus funciones profesionales, a saber “*en el ámbito de las relaciones bilaterales (Estado-Estado) o en el de las multilaterales*” (ADP-MRE 2013, p. 37) y advierte que cada uno de estos escenarios tiene su propia organización, características y peculiaridades. Como complemento a esta definición, el documento de Adecuación enumera las funciones del diplomático previstas en el artículo 3 de la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961⁴. A la luz de este perfilamiento, el documento de Adecuación señala que “*el perfil del diplomático se conforma a partir de determinados elementos humanos y profesionales*”. Los elementos humanos están integrados por las aptitudes intelectuales, morales y psicológicas, y se reconocen como la base para su actuación y posterior desenvolvimiento. En cuanto a los elementos profesionales, se afirma que se van desarrollando con el transcurso del tiempo a través del aprendizaje y la experiencia, y son propios del quehacer diplomático.

La psicóloga Guasch (2017) sugiere que uno de los rasgos del buen diplomático es la amabilidad, a través de la cual se evidencia la capacidad de cooperación y **empatía** con todas aquellas personas con las que se interrelaciona tanto dentro de su propia embajada, misión y ministerio como con sus interlocutores extranjeros. Sostiene que el buen diplomático debe tener una actitud conciliadora y una buena capacidad de escucha activa. Añade que la escucha será activa cuando los participantes sientan que sus mensajes han sido escuchados y, sobre todo, entendidos, máxime considerando que el diplomático se desenvolverá en un entorno intercultural. Para tener una gestión exitosa, el diplomático necesita establecer contactos buenos y relevantes, y abrir un diálogo cordial directo (i.e. libre de ambigüedades y confusiones).

Por su parte, la autora Vidal (2014) resalta que ser empático en diplomacia significa “*ponerte en el lugar del otro*” constituyendo así la manera que permite desenvolverse, cooperar y compartir con el interlocutor. Añade que la empatía “*da sentido a los valores de cada parte, y debería servir también para dotar a la diplomacia de herramientas útiles que facilitasen las relaciones entre los pueblos, generar comercio y contribuir a una mayor seguridad para el planeta*” (Vidal 2014, p. 2). Vidal nos va acercando al sentido de empatía en el entorno profesional.

En una entrevista reciente, el mediador internacional Griffiths (2020) afirma que la empatía está en el centro del quehacer diplomático: “*Empathy is connecting with the core of humanity... the defining common ingredient which unites all of us, way beyond culture, colour and ideology. Diplomatic work, information gathering, or intelligence work is all about empathy at its core.*” (Griffiths, 2020). Para este politólogo, la empatía implica identificar y comprender las emociones primarias (satisfacer necesidades básicas), los motivos (explícitos, pero sobre todo ocultos) y los rasgos de carácter de las personas con las que se está interactuando. Para él, la empatía lleva a conectarse con

⁴ “a. representar al Estado acreditante ante el Estado receptor; b. proteger en el Estado receptor los intereses del Estado acreditante y los de sus nacionales, dentro de los límites permitidos por el derecho internacional; c. negociar con el gobierno del Estado receptor; d. enterarse por todos los medios lícitos de las condiciones y de la evolución de los acontecimientos en el Estado receptor e informar sobre ello al gobierno del Estado acreditante; e. fomentar las relaciones amistosas y desarrollar las relaciones económicas, culturales y científicas entre el Estado acreditante y el Estado receptor.” (Traducción libre)

el elemento más básico del ser humano, aquel ingrediente común que nos une a todos, más allá de la cultura, el color y la ideología, entre otros; es tener la capacidad de identificar aquellas preocupaciones que despiertan a las personas en la madrugada. Además, clasifica la empatía como activa y pasiva. Aclara que es activa porque exige un esfuerzo consciente por comprender al interlocutor a través de la observación y la escucha (la autora de este estudio diría que se trata de una escucha activa) y es pasiva -irónicamente- porque implica dejar de lado las creencias propias para asimilar las del otro, eliminando estereotipos y preconcepciones. Para ilustrar este último concepto, Griffiths cita a Kofi Annan, ex Secretario General de las Naciones Unidas: *"no pierdas la oportunidad de permanecer en silencio" o, como él mismo dijo, "¡no pierdas la oportunidad de callarte!"* (Griffiths, 2020).

En este contexto, la empatía es primordial para lograr vínculos significativos que permitan el intercambio de información indispensable a través de los puentes afectivos y comunicativos que puedan construir los funcionarios diplomáticos. La empatía se trabajó a través de interacciones necesarias para la realización de las actividades/subproyectos planificados para las clases. Se desmembró en sus dos dimensiones: la empatía cognitiva y la empatía afectiva. Como ya se ha señalado, la innovación buscó trabajar ambas a través de la valoración de opiniones e información investigadas individualmente y la implicancia de la expresión somática de los sentimientos que la investigación personal ha generado cuando es compartida con el grupo.



Capítulo 2. Problematización y Justificación

2.1 Problematización

A finales de 2018 y a partir de la formación recibida en la Maestría de Docencia Universitaria de la PUCP, la docente hace una evaluación de su práctica docente. La revisión de la literatura, el diario docente y el diálogo informal con los miembros del jurado evaluador (examen final) permitieron identificar algunas oportunidades de mejora las mismas que se tradujeron en un conjunto de innovaciones. Estas se aplicaron en el año 2019-2 y son materia de la presente sistematización retrospectiva.

En este contexto, la sistematización es un proceso abierto, ordenado, analítico con resultados de aprendizaje concretos para la docente y la generación de conocimiento para la comunidad en general. Para mayor referencia sobre las características de la sistematización aplicada en este trabajo, remítanse al artículo *¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa?* (Ramos et al, 2016) publicado en la Revista Ecuatoriana de Ciencias Sociales y Jurídicas. Ahí se describe claramente cómo se realizó la sistematización que se presenta en este trabajo.

A mayor ahondamiento, la revisión de la literatura descrita en el capítulo 1 permitió entender algunas teorías aplicables a las oportunidades de mejora identificadas y desarrollar un marco teórico-conceptual. Este último facilitó el análisis, la distinción y la sistematización de conceptos e ideas. Además, permitió identificar variables claves para el aprendizaje y las relaciones entre ellas, sirviendo de guía para el trabajo pedagógico posterior en el aula.

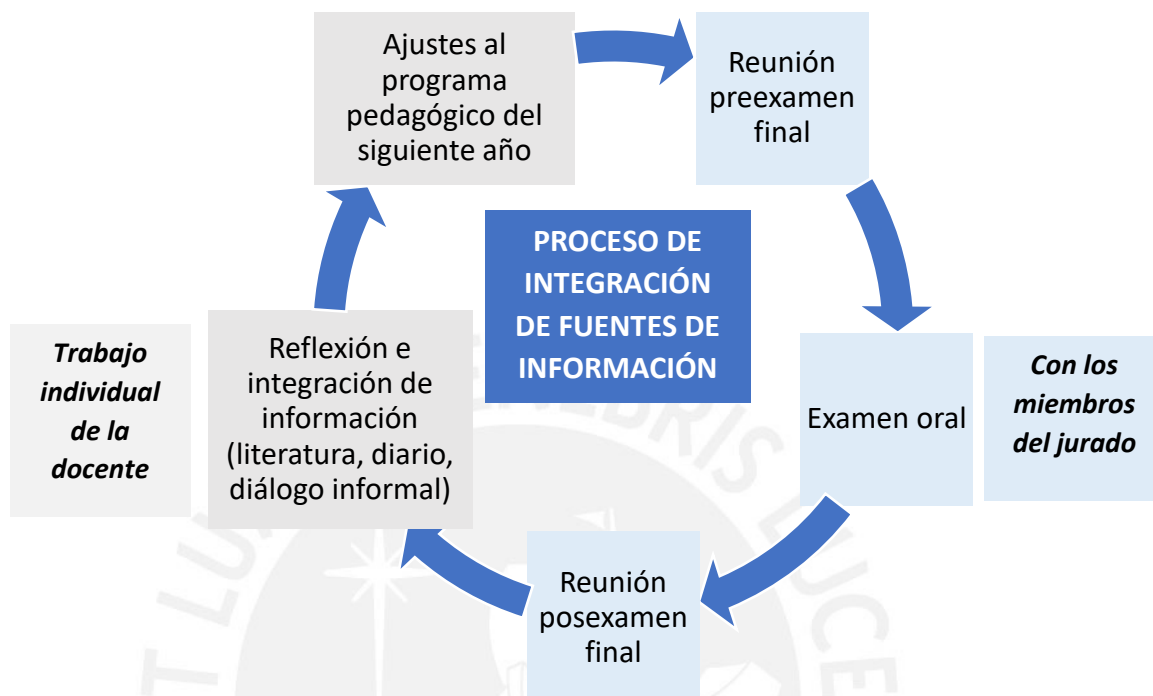
Por su lado, el diario docente sirvió para llevar un registro pormenorizado de los acontecimientos en el aula, las acciones docentes, y las observaciones de la docente al final de cada clase. Este incluye aspectos emotivos de la docente frente a las actividades, cuestionamientos e ideas para ediciones futuras del curso. Cabe señalar que, durante el proceso de escribir el diario docente, se fueron desencadenando ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza. El diario consta de una entrada por sesión de clase. En cada entrada se consigna información general de la sesión: fecha, hora, objetivos de la sesión. Luego, se delimitan las actividades, incluyendo pautas para la docente, materiales que se requerirá para realizar la actividad, tiempos asignados a cada actividad. Hay espacio para anotar comentarios antes, durante y después de la sesión.

Finalmente, fue posible desarrollar un diálogo informal con los tres miembros del jurado (examen final), dos embajadores y un profesor de inglés. Ambos embajadores tienen excelente dominio del inglés; uno de ellos también es docente de la ADP. El profesor participa como jurado de la parte oral del examen de inglés del proceso de admisión. Este intercambio se dio en dos momentos. El primero fue previo al examen y su objetivo fue informativo. En este la docente informó a los miembros del jurado sobre los objetivos del curso y cada uno de los componentes del proyecto realizado por los alumnos. Además, explicó los criterios de evaluación. Finalmente, la docente respondió las preguntas de los miembros del jurado. En cuanto al segundo encuentro, fue inmediatamente después de concluir el último examen. El objetivo de este intercambio fue escuchar a los miembros del jurado y recabar información, la misma que se registró en la entrada correspondiente al examen final en el diario docente. Este segundo diálogo permitió recoger las impresiones de los evaluadores sobre el desempeño de los alumnos, el desarrollo del proyecto y el logro de los objetivos. Así, la docente identificó oportunidades de mejoras sobre la base de los vacíos conceptuales resaltados por estos terceros expertos, como datos que deben incluirse en la agenda y/o el programa-dos componentes del proyecto. Este diálogo fomentó

la colaboración entre estos actores (docente y miembros del jurado) con el fin de encontrar mejoras que conduzcan al aprendizaje deseado.

El siguiente gráfico ilustra el proceso que siguió la docente con toda la información recopilada.

Cuadro Proceso de integración de las fuentes de información.



Elaboración propia.

Este proceso de recojo de información sacó a colación diversas oportunidades de mejora que se traducen en un conjunto de preguntas, las mismas que pueden agruparse en tres categorías o momentos (hitos):

- a. Sobre la competencia actitudinal
 - ¿Qué es la empatía para un diplomático peruano?
 - ¿Cuáles son sus atributos y alcances?
- b. Sobre las estrategias pedagógicas para desarrollar la competencia actitudinal
 - ¿Qué estrategias pedagógicas facilitarían el desarrollo de la competencia de empatía?
 - ¿La conformación de equipos/grupos permite trabajar la competencia de empatía?
- c. Sobre la evaluación de la competencia actitudinal
 - ¿Cómo confirmar que efectivamente se trabajó la competencia de empatía?

La primera categoría de oportunidades de mejora consistió en **definir las competencias** asignadas al curso, específicamente: la comunicación y la empatía (esta última materia de la presente sistematización) ante la ausencia de una institucional. Sin esta definición era difícil desprender los atributos y alcances que debían trabajarse en el aula. Un segundo reto fue **adecuar la estrategia de conformación de equipos/grupos** para trabajar la competencia de empatía en el marco del Aprendizaje basado en proyectos y la estrategia de conformación de grupos. Finalmente, hubo que **diseñar un instrumento de evaluación** para medir el logro de los atributos de las competencias, es decir, saber si

se trabajó el objetivo educativo asignado al curso en el Modelo por competencias, específicamente la empatía.

En esencia, la sistematización relata los pasos y reflexiones de la docente para atender las oportunidades de mejora, en concreto la desconexión entre la propuesta de desarrollo competencial de la institución (específicamente la empatía) y las estrategias metodológicas aplicadas en el curso de *Inglés para Diplomáticos*. Específicamente, se buscó identificar puentes que permitían vincular la propuesta formativa de competencias actitudinales con el aprendizaje en el aula a través de la estrategia de conformación de grupos como parte de la Metodología de proyectos y cómo corroborar la adquisición de la competencia. Además, esta sistematización ofrece una suerte de hoja de ruta que podría orientar a otros docentes enfrentados a dilemas similares.

2.2 Justificación de la sistematización

El fin último de esta sistematización de la innovación para la docencia universitaria es conocer cómo la estrategia de formación de grupos en el aprendizaje colaborativo -como complemento de la metodología de proyectos- promueve el trabajo de una competencia actitudinal (empatía), cuya exteriorización es corroborada mediante la aplicación de la evaluación por pares. Además, narra el proceso de definición de las competencias propiamente; una definición clara permite establecer el alcance de las estrategias pedagógicas.

La docente trabajó sobre una competencia actitudinal no muy estudiada, aunque importante para el ejercicio de la carrera diplomática en los ministerios de relaciones exteriores (MRE) del mundo. De hecho, Griffiths (Griffiths, 2020) sostiene que los MRE más eficaces son aquellos cuyos funcionarios se preparan conscientemente para sus reuniones. Ello implica poner en práctica habilidades empáticas que faciliten la comprensión de sus interlocutores, sus motivaciones, rasgos e intereses de tal forma que se pueda tener una conversación que se traduzca en acciones concretas y beneficiosas para los pueblos de los países concernidos. Afirma que los diplomáticos más eficaces son aquellos que dedican tiempo a estudiar las personalidades de sus interlocutores y que existen algunas estrategias como la comprensión del lenguaje corporal. El diplomático debe ejercitar una reflexión consciente y autoconsciente de lo que está pasando y la empatía ayuda a desarrollar las habilidades y capacidades para entenderlo.

Importancia para la ADP y la comunidad de docentes

La Ley Universitaria (Ley N.º 30220, 2014) prescribe como modelo curricular en los centros de educación superior los “módulos de competencia profesional” (Ley N.º 30220, 2014, art. 40). El legislador acoge un modelo (UNESCO, 2014) donde el estudiante es el artífice de su proceso de aprendizaje, el profesor un facilitador y el aula una réplica de la realidad (Butova, 2015; Vargas, 2008). En general, esta propuesta curricular tiene como objetivo replicar el mundo de trabajo real en el aula y preparar a los estudiantes a desempeñarse en él con éxito. El entorno laboral es interpersonal y multidisciplinario por lo que las actividades en el aula deben procurar ejercitar las habilidades necesarias para trabajar con otros -en equipo-. En este contexto, las competencias (particularmente la empatía) son primordiales para lograr vínculos significativos que permitan el intercambio de información a través de los puentes afectivos y comunicativos que puedan construir los estudiantes. Así, la sistematización de la innovación permitirá a otros docentes conocer estrategias y criterios para la conformación de equipos y su idoneidad para trabajar competencias actitudinales.

Por otro lado, es importante resaltar que la sistematización de la práctica docente se da en una institución pública altamente especializada y excluyente, cuyo objetivo principal es formar a los funcionarios públicos que ejercerán una función exclusiva del Estado. No se encontraron estudios sobre instituciones equivalentes en el Perú, por lo que esta sistematización es una primera propuesta que contribuye a orientar la utilidad de estudiar estos espacios. Un ejercicio de esta naturaleza permite encontrar oportunidades de mejora en la práctica docente de tal manera que se maximice la experiencia de aprendizaje de los estudiantes -futuros funcionarios del Estado- y optimice los recursos del Estado.

2.3 Los objetivos de la sistematización

En concreto, los objetivos -general y específicos- de esta sistematización de la innovación en la práctica docente son:

Objetivo general:

Sistematizar el desarrollo de la competencia empatía a través de la conformación de grupos en la formación de diplomáticos en el Perú.

El objetivo de la innovación fue trabajar la empatía, una competencia actitudinal. Ello se logró generando las condiciones -trabajo en grupo con un mismo propósito- y creando los espacios -subproyectos dentro del proyecto general- para ejercitar la competencia de empatía.

Objetivos específicos:

- ✓ Reconstruir la experiencia docente en la conformación sistemática de grupos y el trabajo colaborativo con el fin de trabajar una competencia actitudinal (empatía) a través del aprendizaje colaborativo.
- ✓ Documentar los elementos que favorecen el logro de la competencia actitudinal -empatía- en la aplicación del instrumento de evaluación por pares

Se ha presentado la institución superior y el contexto académico particular en el cual se desarrolla el curso que ha sido objeto del ejercicio reflexivo sobre la práctica docente y en el que se incorporó el conjunto de innovaciones que se sistematizan en el presente trabajo. Además, se revisó la literatura que da sustento científico a las mejoras puestas en práctica, específicamente la elaboración de la definición y el alcance de las competencias -específicamente la competencia de empatía, la sistematización de la conformación de grupos y la aplicación de la estrategia de evaluación por pares. Se describió la línea de base -el año 2018- para conocer el entorno del curso objeto de la innovación y su correspondiente sistematización. Finalmente, se planteó los objetivos del esfuerzo de sistematización. Todo ello sirve de telón de fondo al proyecto de innovación que se sistematiza en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Sistematización del Proyecto de innovación en la docencia universitaria

En este capítulo se relatan los desafíos, las acciones y reflexiones realizadas por la docente con el fin de realizar la innovación materia de esta sistematización. Además, se presentan los resultados advertidos por la docente.

Desafíos

El desafío para la docente estuvo en seleccionar las dimensiones de la empatía a trabajar, identificar las estrategias en el aula y diseñar las actividades que permitieran trabajar la empatía. Al ser una competencia actitudinal había que provocar situaciones para que esta se exteriorizara a través de conductas concretas. El proyecto planteado era complejo ya que está integrado por un conjunto de instrumentos que constituyen las formas de comunicación diplomática, a saber: agendas, programas, informes, presentaciones en PPT, comunicados de prensa, medios sociales, discursos, entre otros. Para sacar adelante con éxito en el plazo establecido, cada miembro del equipo debió aportar la información correspondiente a tema a su cargo (política, economía, social, cultural, entre otros) para la elaboración de cada uno de esos instrumentos; ello exigió la interacción consciente de los alumnos. En efecto, los alumnos recabaron información de diversas fuentes, la integraron, la socializaron y llegaron a acuerdos sobre la forma de organizarla y presentarla. Este procedimiento se repitió para cada uno de los instrumentos que forman parte de la comunicación diplomática. Cada instrumento tiene sus propias características.

La docente explicó de antemano cómo se trabajaría la competencia actitudinal de empatía y cómo debían desarrollarse esas interrelaciones. Se trabajaron las siguientes dimensiones:

- *Respeto a los compañeros trabajando*: **asume** una carga laboral igual o semejante a la de los demás miembros del equipo y **cumple** con los compromisos asumidos dentro del plazo establecido.
- *Escucha activa*: **acepta** las opiniones de los demás miembros del equipo y los acuerdos tomados por la mayoría.
- *Colaboración* (nos ayudamos): contribuye al desarrollo de la actividad general y apoya al que necesita una mano
- *Acuerdos* (consenso): **acepta** ideas, aunque no coincida con ellas y **colabora** para llegar a consenso con los demás miembros del equipo.
- *Buena convivencia* (clima de trabajo): **fomenta** un entorno de trabajo agradable que conduce al aprendizaje

*Se resaltan los verbos que marcan la actitud esperada.

Además, se dispuso el salón de tal forma que los miembros de un mismo grupo se sentaran juntos en una mesa de trabajo. Se dio tiempo en el aula para fomentar las interacciones y llegar a acuerdos.

Reflexiones

La docente observó sistemáticamente el universo de su práctica docente (a niveles meso, macro y micro), registró sus observaciones en varios medios documentales (diario docente, plan de clases, fichas de evaluación), identificó oportunidades para ser más efectiva, revisó literatura diversa (estado del arte), reflexionó sobre las experiencias (línea de base: 2018-2) (vinculación entre teoría y práctica),

planificó las mejoras (propuesta de innovación), introdujo esa propuesta en el aula (ejecución-2019) y examinó el impacto de la mejora en su práctica docente (reflexión basada en evidencias-2019). La siguiente figura ilustra este proceso y distingue cuatro grandes etapas: diagnóstico, planificación, aplicación y formulación del conocimiento desarrollado. Ellos sirvieron de guía para el desarrollo de la innovación en la docencia que se sistematiza en el presente trabajo.

Cuadro: Pasos para la sistematización de la práctica docente



En este proceso, se siguió un conjunto de pasos adaptados de la propuesta de Uriarte (2020) para el desarrollo de una investigación documental; estos son los siguientes: i) la selección y revisión de los materiales útiles para la investigación, ii) la identificación de las referencias que sustentan las teorías de la investigadora, iii) el análisis del material y lectura crítica a la luz de las teorías trabajadas por la investigadora y iv) las conclusiones sobre los puntos demostrados. También, se utilizaron las técnicas de localización, extracción y fijación de datos, para construir un mapa conceptual y documental de toda la información extraída (Uriarte, 2020).

De manera corolaria, se aplicó la técnica de entrevista a finales del semestre 2019-2 a los dos embajadores en el retiro y un profesor de inglés especializado quienes suelen integrar el jurado, suelen ser los mismos cada año. Las entrevistas fueron no estructuradas antes y después del proceso de evaluación oral final llevada a cabo por los propios miembros del jurado. En el diálogo previo al examen, la docente explicó el proyecto incluyendo sus diversos componentes, los objetivos y el instrumento de evaluación desarrollados para el examen final. Además, se respondieron las consultas de los tres miembros del jurado. El diálogo posevaluación fue franco y libre, permitiendo a cada miembro del jurado expresar sus impresiones generales sobre los trabajos y los alumnos. Además, propusieron mejoras a los distintos componentes del proyecto como la agenda y el programa. Por su parte, la docente formuló algunas preguntas abiertas para guiar el debate reflexivo y tomó nota de las sugerencias de los

expertos. Las notas fueron registradas posteriormente en el diario docente. Este diálogo propició la cooperación entre la docente y los miembros del jurado. Para la docente, la finalidad principal de este segundo encuentro fue escuchar los comentarios de los miembros del jurado. Los embajadores ofrecieron información sobre el contenido del proyecto y aclararon conceptos que no fueron bien entendidos. El profesor de inglés hizo comentarios sobre el manejo del idioma por parte de los alumnos tanto en su desempeño oral-examen final- como escrito -trabajo final: la carpeta. Como los miembros del jurado (embajadores y profesor) son los mismos, pudieron hacer comparaciones y comentaron sobre los cambios de un año a otro. Ello permitió confirmar la utilidad de las innovaciones que se sistematizan en este trabajo. Finalmente, este proceso permitió generar un conocimiento pedagógico, el mismo que consta en la presente sistematización. A continuación, detallamos algunos de los momentos, los mismos que se definen más adelante.

Antecedentes y resumen del proyecto de innovación sistematizado

Antecedentes

Para facilitar la comprensión de la complejidad de las actividades del curso, la docente presenta una breve reseña del proyecto y subproyectos académicos que realizaron los alumnos y que sirvieron de marco para el ejercicio de las competencias, particularmente la empatía (cognitiva y afectiva).

A lo largo del semestre 2019-2 los alumnos trabajaron sobre la base de un proyecto académico general: elaboración de la carpeta diplomática para el viaje oficial del presidente de la república a un país cuyo idioma oficial o de trabajo es el inglés y ante el cual ellos estaban acreditados.

La carpeta diplomática es un compendio que reúne toda la información concerniente al viaje de presidente a un país extranjero. A través de subproyectos, los alumnos desarrollaron varios de los instrumentos que la componen con el fin de ejercitar las estructuras semánticas, sintácticas y léxicas correspondientes del idioma inglés. En este proyecto no se incluyen textos de tratados, memorando de entendimiento, acuerdos por estar fuera del alcance del ‘lenguaje diplomático’ a trabajar en este curso. En el Anexo 1 Ficha del Proyecto de Aprendizaje: “Carpeta de viaje del presidente de la república a un país de habla inglesa”, el lector podrá ver la guía que se entregó a cada alumno. Además, podrá ver los diferentes componentes y su contenido. En la realidad, como funcionarios diplomáticos acreditados en un país extranjero tendrán que negociar el contenido de dichos instrumentos con su contraparte local.

Resumen del Proyecto de innovación

Título del Proyecto: Aplicación de estrategias para la conformación de grupos en el Método de Proyectos y la evaluación por pares para el desarrollo de la competencia de empatía en los alumnos del cuarto y último semestre de la maestría en una institución académica del Estado peruano (la Academia Diplomática del Perú).

- Resumen del proyecto de innovación sistematizado

El fin último del proyecto de innovación sistematizada fue proponer una forma diferente de desarrollar la docencia a través de la conformación de grupos aplicado dentro de la estrategia de aprendizaje colaborativo-como complemento de la metodología de proyectos- con el fin de promover el desarrollo de una competencia actitudinal (empatía) para lo cual se implementó la evaluación por pares.

A la luz de la revisión de la literatura descrita en el capítulo 1, se comprobó que la empatía es una competencia esencial para la diplomacia dado que facilita la comunicación asertiva entre personas para

llevar a buen término negociaciones y entendimientos en beneficio de los pueblos de las naciones involucradas. En efecto, las relaciones diplomáticas se desarrollan entre personas culturalmente diferentes por lo que es importante trabajar la empatía (componente de la inteligencia emocional y entendida como la capacidad de ver el mundo a través de la perspectiva del otro interlocutor). Esta es una competencia reconocida por la ADP, aunque no definida. Por ello, el primer paso de la innovación fue definir los atributos y alcances de la competencia siguiendo la propuesta de Fernández (2008). Luego, se usó el Método de Proyectos de Tippet y Lindemann (2001) complementado por la estrategia de conformación de equipos de Spoelstra *et al* (2015) para desarrollar la técnica de conformación de equipos para la innovación materia de la sistematización. Finalmente, se elaboró los instrumentos de evaluación por pares adaptando los insumos propuestos por Davis (1980) para la evaluación de la empatía y los criterios sugeridos por Bautista-Cerro *et al*, (2011) para una evaluación por pares efectiva.

La innovación sistematizada tuvo tres momentos consecutivos claves: la definición de la competencia de empatía, la identificación de la estrategia pedagógica y la aplicación del instrumento de evaluación por pares. Con esta propuesta, se esperaba que los alumnos alcanzaran los objetivos del curso, a saber, el dominio profesional del idioma inglés y las competencias de comunicación y empatía- siendo esta última materia de las actividades de innovación objeto de la presente sistematización. Así mismo, se esperaba que los alumnos auto reflexionasen sobre su desempeño (compromisos, obligaciones, respeto) como miembros de un equipo, siendo más empáticos.

El proyecto contó con la participación de los alumnos del curso de *Inglés para Diplomáticos* de semestre académico 2019-2 y de la docente a cargo del curso. Antes de llevar el curso, los alumnos habían concluido el programa de nivelación en inglés, salvo los exonerados. Además, habían llevado un conjunto de cursos sobre el quehacer diplomático que sirvieron de preludio temático para las actividades trabajadas en el curso materia de la sistematización, en concreto Comunicación Diplomática, Protocolo y Diplomacia Digital.

Los datos del curso donde se aplicó el proyecto de innovación materia de la sistematización se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro: Datos generales del curso donde se aplicó a innovación sistematizada

Curso	Inglés para Diplomáticos
Modelo educativo	Competencias
Ubicación en la malla curricular	Segundo Año – cuarto y último semestre académico
Número de Créditos	02
Carga académica	02 – semanales 30 – total (+ 2 horas de examen final)
Competencia y niveles de logro	Comunicación Empatía
Ubicación en la malla curricular;	Comunicación Diplomática
Inicio y fin:	Del 12 de agosto al 29 de noviembre 2019

Elaboración propia

Área disciplinar: Enseñanza de segundo idioma a nivel profesional: *Inglés para Diplomáticos*.

El proyecto de innovación sistematizado pretendió beneficiar directamente a los 24 alumnos del segundo año del cuarto semestre de la ADP en el semestre agosto-diciembre 2019. Indirectamente, se beneficiaron los alumnos de los cursos posteriores e idealmente, a través de la difusión de los resultados, los otros docentes de la ADP, así como los docentes de otras instituciones de profesionalización del sector público como las academias militares, policiales, judicial y de los órganos reguladores.

La sistematización se enfoca en tres momentos claves de la materialización de la innovación durante el semestre académico de 16 semanas, específicamente las semanas 1 y 2, 9 y 10, y 11 y 12. Estos tres momentos corresponden a los 3 momentos planteados. Las semanas 1 y 2 corresponden a la concientización sobre la competencia de empatía, asignación de los grupos. Las semanas 9 y 10 corresponden a una de las variadas actividades del semestre en las cuales se trabaja la empatía. Las semanas 11 y 12 corresponden a la evaluación por pares.

El siguiente cuadro presenta un resumen de las innovaciones que describiremos en este capítulo.

Cuadro: Resumen de las innovaciones sistematizadas

Innovaciones sistematizadas

SEMANA	HITOS	ACCIONES	INNOVACIÓN
1	Competencia de empatía.	Socializar la definición y atributos de la competencia de empatía.	Definición de la competencia de empatía, incluyendo atributos.
2	Conformación de grupos	Organizar los grupos	Organización de equipos por la docente aplicando un conjunto de criterios COMPROMISO CON EL EQUIPO
9	Desarrollo de proyectos para ejercitar la empatía en grupos	Ejercitar la empatía consolidando productos (discurso largo y corto)	TRABAJO INDIVIDUAL –ORGANIZACIÓN DE PRODUCTO GRUPAL COMPROMISO CON EL EQUIPO
10			
11	Evaluación por pares	ORGANIZACIÓN DE GRUPOS – PRESENTACIÓN DE DISCURSO	RETROALIMENTACIÓN
12			Por miembros del equipo haciendo uso de una rúbrica cualitativa

MEJORA DE LA PARTICIPACIÓN Y TRABAJOS DE EQUIPOS: COMPETENCIA EMPATÍA

Elaboración: propia

En esencia, el problema que pretendió atender la innovación materia de esta sistematización fue la desconexión entre la propuesta de desarrollo competencial de la institución (específicamente la empatía) y las estrategias metodológicas aplicadas en el curso de *Inglés para Diplomáticos*. Esta desconexión constó de varios aspectos, como se adelantó en el capítulo anterior y se tradujo en tres categorías de preguntas (momentos) formuladas en el capítulo 2.

El primer obstáculo fue la ausencia una definición institucional de las competencias en general y de la competencia de empatía, en particular, que guíe a los docentes a traducir la misión social y de servicio público de la institución en atributos y componentes concretos. El segundo problema fue el avance desigual de las competencias -concretamente la empatía- entre los alumnos de la línea de base (2018-2) quienes tuvieron libertad para formar sus grupos de trabajo bajo el Método de Proyectos. Finalmente, el tercer reto fue determinar cómo comprobar si los alumnos habían logrado trabajar la competencia actitudinal deseada, es decir la empatía.

Específicamente, se buscó identificar puentes que permitieran vincular la propuesta formativa de las competencias actitudinales con el aprendizaje en el aula a través de una estrategia de conformación de grupos como parte del Método de Proyectos e identificar cómo corroborar la adquisición de la competencia. A juicio de la docente, siendo la empatía una competencia actitudinal (cognitiva y afectiva), la mejor forma de trabajarla era organizar a los alumnos en grupos (llamados misiones o embajadas) y generar actividades en que promovieran el trabajo colaborativo para que los alumnos trabajaran los atributos de la empatía (cognitiva y afectiva) con los demás miembros de su grupo.

De esta forma, la docente desarrolló una suerte de hoja de ruta, la misma que transita por las diversas fases del proceso y que pueda orientar a otros docentes enfrentados a dilemas similares.

A la luz de lo señalado, la docente se planteó los siguientes objetivos para el proyecto de innovación que se sistematiza en el presente informe:

Objetivo general:

Aplicar estrategias para la conformación de grupos bajo el Método de Proyectos y la evaluación por pares para el desarrollo de la competencia de empatía en los alumnos del cuarto y último semestre de la maestría en una institución académica del Estado peruano (la Academia Diplomática del Perú).

Objetivos específicos:

- Diseñar e implementar un método para la conformación de grupos por la docente con el fin de fomentar el aprendizaje colaborativo y así trabajar una competencia actitudinal - empatía (cognitiva y afectiva).
- Elaborar y aplicar un instrumento de evaluación por pares que permita exteriorizar el logro de una competencia actitudinal-empatía (cognitiva y afectiva).

Descripción narrativa de la innovación materia de la sistematización

Antes de ahondar propiamente en la innovación materia de esta sistematización, la docente dio una mirada holística al curso en el contexto de la maestría y marco institucional. Esta visión general fue útil para la docente; sin duda lo será también para quienes lean este trabajo y deseen seguir un derrotero parecido.

Un curso está definido a través de un conjunto de factores que marcan el campo donde debe trabajar el docente: i) modelo educativo institucional, ii) perfiles de ingreso y egreso del estudiante (ver supra capítulo 1), iii) ubicación en la malla curricular, iv) competencias y niveles de logro, cuando corresponda v) carga académica y específica del curso, vi) contenidos. Algunos de estos factores se recogen en el encabezado del sílabo del curso y el siguiente cuadro presenta la información correspondiente en relación con el curso donde se realiza la innovación objeto de esta sistematización.

Cuadro: Información básica del curso

Curso	Inglés para Diplomáticos
Modelo educativo	Competencias
Ubicación en la malla curricular	Segundo Año – cuarto y último semestre académico
Número de Créditos	02
Carga académica	02 – semanales 30 – total (+ 2 horas de examen final)
Competencia y niveles de logro	Comunicación Empatía
Ubicación en la malla curricular:	Comunicación Diplomática
Inicio y fin:	Del 12 de agosto al 29 de noviembre 2019

Elaboración propia

En general, esta información básica es definida por la institución: ADP. Como hemos señalado, la institución al momento de hacer la innovación materia de esta sistematización aún no había determinado las definiciones, criterios, atributos y descripciones de las competencias generales y específicas. Ante este panorama, la docente aprovechó esta oportunidad para proponer descripciones a las competencias, particularmente la empatía (cognitiva y afectiva).

Sin una definición de la competencia era iluso pretender plantear actividades y estrategias de aprendizaje; y aún más arriesgado pretender establecer un método de evaluación. Por ello, la innovación materia de esta sistematización empezó por definir la competencia trabajada: la empatía.

A. *Definición de la competencia de empatía (Momento 1)*

Así, la competencia de **empatía** significa la capacidad que tiene cada persona de comprender e inferir el mundo de su interlocutor (sus pensamientos, estados de ánimo, motivaciones y las razones que explican las decisiones y formas de actuar) (Guevara, 2011). En esa línea de análisis, se incluye el respeto, la neutralidad, la escucha activa y la observación. En el marco del curso cuyo idioma de instrucción fue el inglés, significó incorporar además los aspectos culturales que enmarcan el inglés para fines diplomáticos como por ejemplo el significado de los símbolos gestuales y verbales de nativos y no nativos.

Resultó complejo proponer la redacción de una competencia actitudinal como la empatía, por lo que, a la luz de las definiciones mencionadas y tomando la propuesta por Ingenia (2015), la docente consideró que la empatía era una habilidad, cognitiva (proceso interno) y afectiva (exteriorización), que se traduce en una competencia profesional. En concreto, esta ‘habilidad se refiere a la capacidad de comprender a los demás e inferir con acierto sus pensamientos, sus estados de ánimo, sus motivaciones y, en general, las razones que explican sus decisiones y formas de actuar.’ (Ingenia 2015). En la innovación materia de esta sistematización, esta se materializó a través de las siguientes características:

- ☐ Respeto a las opiniones de los demás (no interrumpir mientras el otro habla, ni descartar la postura del otro sin escucharlo) – empatía cognitiva
- ☐ Escucha activa (se muestra: respondiendo, parafraseando, validando, descartando lo señalado por el otro) – empatía afectiva
- ☐ Observa sin juzgar hasta tener todos los hechos y datos.- empatía cognitiva
- ☐ Opina cuando se le pide y sabe guardar silencio cuando no – empatía afectiva

Tomando en cuenta las características antes esbozadas, se propuso la siguiente definición de empatía para el curso de *Inglés para Diplomáticos* edición 2019-2 en la ADP.

Empatía: *Respeto a sus interlocutores escuchando activamente sus opiniones y razones de sus decisiones y acciones para detectar sus estados de ánimo y motivaciones y, en general, opina sobre los temas planteados cuando se le pregunta por los intereses y respuestas del Estado peruano para determinar las estrategias a seguir.*

Además, es importante saber que las competencias asignadas al curso (comunicación y empatía) guardan estrecha relación entre sí. Por un lado, la comunicación consiste en la externalización oral o escrita de un mensaje -en un idioma extranjero en el caso del curso. Por el otro, para que esa comunicación sea efectiva y eficiente, el interlocutor debe tener en cuenta un conjunto de factores entre los cuales está el lenguaje verbal y no verbal, el contexto sociocultural y la sensibilidad del otro. Debe saber que el mensaje lleva intrínsecamente información sobre las emociones, afectos, intereses y

sentimientos del otro. De ahí, la empatía entendida como el proceso cognitivo y afectivo de que facilita esa comprensión.

Una vez definida la competencia, la docente desarrolló descripciones de cada una de las actividades para guiar el proceso de aprendizaje. La técnica didáctica que se siguió para el desarrollo del curso fue el aprendizaje colaborativo-método de proyectos, ya que esta promueve el aprendizaje centrado en el alumno. En el curso, ésta se materializó a través de trabajos en grupos, donde cada alumno asumió un rol (embajador, ministro, ministro consejero, consejero, secretarios) y las responsabilidades correspondientes.

Es de notar que la Metodología de Proyectos consta de seis fases: informar, planificar, decidir, realizar, valorar y controlar las mismas que fueron adaptadas al contexto educativo de la ADP a fin de favorecer dos competencias de la formación, a saber, la comunicación y la empatía. Sin embargo, en la presente sistematización no abordaremos todas esas etapas, sino solo aquellas que estuvieron directamente vinculadas con la innovación sistematizada, es decir aquellas orientadas al desarrollo de la competencia de empatía a través del trabajo colaborativo: elaboración de la carpeta diplomática para el viaje oficial del presidente de la república a un país de habla inglesa.

En ese contexto más circunscrito, cada estudiante ejerció sus habilidades de comunicación en inglés y practicó su empatía (cognitiva y afectiva) según las actividades de aprendizaje planteadas por la docente. Al final del curso, cada alumno estuvo capacitado para elaborar en inglés profesional los diferentes instrumentos que se incluyeron en una carpeta diplomática (invitaciones, programas, agendas, notas diplomáticas, discursos, presentaciones, comunicados de prensa, mensajes para diversos medios sociales) y que constituyen las formas de comunicación diplomática en la práctica laboral real.

B. Conformación de los grupos. (Momento 2)

Una de las oportunidades de mejora identificada para el semestre 2019-2 fue la conformación de los grupos. Hasta la edición de 2018-2, los alumnos tenían libertad para formar sus embajadas/misiones. La docente se percató de que los mejores alumnos formaron un mismo grupo, dejando a los menos aprestados en otros. La docente aprovechó esta oportunidad para que los alumnos aprendieran entre sí (*peer to peer learning*). De esta manera, se incidía también en la competencia de empatía.

Con el fin de balancear mejor los equipos y promover un mejor aprendizaje entre los alumnos, la docente tomó como referencia el modelo propuesto por Spoelstra et al (2015) para la conformación de los grupos específicamente la complementariedad para lo cual definió criterios objetivos y evidencias fácticas. En cuanto al criterio de complementariedad (elemento en común), se asumió que todos los alumnos tenían vocación de servicio público ya que habían optado por la carrera diplomática.

En este contexto, la complementariedad, es decir los datos relacionados al conocimiento, estuvo determinada por tres factores: dominio del idioma inglés, formación de pregrado y género (hombre-mujer). El primero se determinó en función de uno, dos o tres de los siguientes datos objetivos: nota obtenida en el examen de inglés del proceso de admisión a la ADP y/o resultados de exámenes internacionales IELTS/TOEFL y/o estudios de maestría en institución cuyo idioma de instrucción fuera el inglés. El segundo criterio-interdisciplinariedad- estuvo determinado por la carrera de pregrado que acreditaron al ingresar a la ADP, siendo las más comunes: derecho y relaciones internacionales y las menos comunes: economía, comunicaciones, literatura, traducción, ingeniería, entre otras. Se procuró que cada equipo tuviera al menos una persona de cada grupo de carreras. El tercero, se determinó por el sexo declarado en la ficha de ingreso: hombre o mujer. La representación femenina en la cohorte del 2019-2 fue 1:2, por lo que se procuró que cada equipo contara con al menos una mujer. Para mayor claridad, el cuadro que sigue muestra cómo se utilizó estas reglas para formar los equipos.

Cuadro: Reglas para la formación de los equipos por la docente, relacionados con las categorías conocimiento de idioma, interdisciplinariedad y género.

Reglas para la formación de los equipos por la docente, relacionados con las categorías conocimiento de idioma, interdisciplinariedad y género	
Criterios	Método
Dominio del idioma inglés	<ul style="list-style-type: none"> Combinar alumnos con menor y mayor dominio de inglés.
Interdisciplinariedad (Formación de pregrado)	<ul style="list-style-type: none"> Colocar al menos un alumno con formación en carreras comunes en cada grupo (Derecho /Relaciones Internacionales) Agrupar a los alumnos de carreras no tradicionales y procurar que al menos uno de cada subgrupo esté en el equipo (economía, comunicaciones, literatura, etc.)
Diversidad de género	<ul style="list-style-type: none"> Asegurar que los grupos tengan tantos alumnos varones como mujeres, en la medida de lo posible.

Elaboración propia

Además, se determinó la importancia de cada uno de los criterios para superar cualquier superposición. Esta prelación dependió de su importancia en el desarrollo de la competencia de empatía y se clasificó en: indispensable, importante y aconsejable. La importancia del criterio de conocimiento/dominio del idioma inglés fue calificada por encima de las demás categorías por ser el manejo profesional del idioma el objetivo principal del curso: indispensable. La importancia del criterio interdisciplinariedad fue calificado por encima del criterio de género porque las actividades se verán enriquecidas con la perspectiva interdisciplinaria: importante. El criterio de género fue considerado como aconsejable dado que no existió paridad numérica entre los alumnos de género masculino y femenino; es prácticamente imposible cumplir con este criterio en las promociones en las que no existe igualdad.

Cuadro: Graduación de la importancia de las reglas para la formación de los equipos por la docente, relacionados con las categorías conocimiento de idioma, interdisciplinariedad y género.

Graduación de la importancia de las reglas para la formación de los equipos por la docente, relacionados con las categorías conocimiento de idioma, interdisciplinariedad y género.			
Importancia	Dominio del idioma inglés	Interdisciplinariedad	Género
Indispensable	√		
Importante		√	
Aconsejable			√

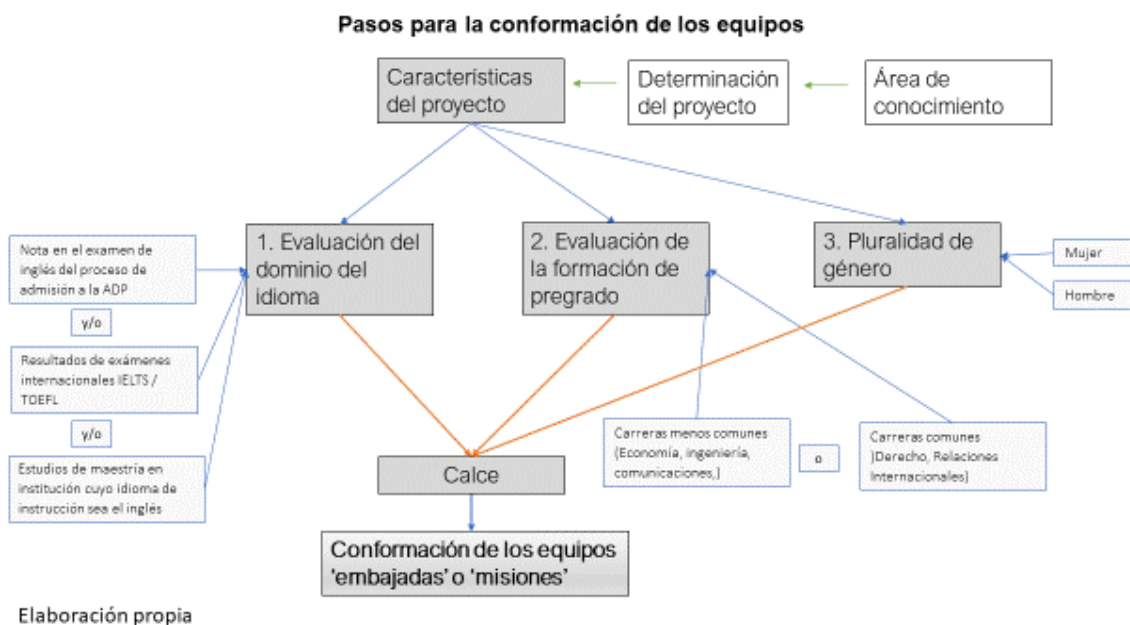
Elaboración propia

Resultados esperados (empatía): empatía vertical (jerárquica)

Así, se esperaba que esta conformación facilitara el aprendizaje: quienes dominaban más el idioma podían ayudar a quienes dominaban menos a través de modelamiento de estructuras lingüísticas, explicaciones y retroalimentación. A su vez, se esperaba que cada miembro aportara sus distintos conocimientos de especialidad a la elaboración de los componentes del proyecto con visión multidisciplinaria. Además, se esperaba que cada uno aportara al proyecto desde su perspectiva como hombre o mujer. Estas interacciones estuvieron orientadas a fomentar la práctica de la competencia de empatía (escucha activa, por ejemplo).

El siguiente cuadro grafica cada uno de los pasos y las decisiones del proceso de conformación de equipos antes descrito. Esta actividad la realizó la docente antes del inicio del semestre académico 2019-2.

Figura: Pasos para la conformación de equipos.



A continuación, describiremos las actividades concretas que se realizaron en el aula para aplicar la innovación materia de esta sistematización: conformación de grupos de trabajo llamados misiones o embajadas. Estas actividades se desarrollaron en momentos específicos a lo largo del semestre 2019-2, según se indica.

Actividad 1: día 1 (16 de agosto 2019): Presentación y Conformación de Grupos (Momentos 1 y 2)

Se conformaron los grupos ('embajada' o 'misión') y sostuvieron una primera reunión para seleccionar el país ante el cual estarían acreditados y el rol que cada uno asumiría en el organigrama jerarquizado.

Docente: La docente explicó el proyecto general (planificación integral del viaje oficial del representante más alto del Estado peruano- presidente-al país de habla inglesa donde estarían acreditados) y asignó los grupos previamente conformado sobre la base de los criterios antes señalados.

Alumnos: Los alumnos se reunieron en su grupo denominado ‘embajada’ o ‘misión’, seleccionaron el país de habla inglesa ante el cual estarían acreditados para fines del proyecto y definieron el rol que asumió cada uno entre:

- Jefe de Misión (Embajador),
- Jefe de Cancillería,
- Jefe de Asuntos Económicos,
- Jefe de Asuntos Culturales,
- (si son más de 4 en el grupo: Jefe de la Sección Consular, Jefe de Comunicaciones y Prensa)

Luego, cada uno investigó, analizó y se familiarizó con las obligaciones y responsabilidades del rol que le había sido asignado (alcance, responsabilidades). Para ello, revisaron el reglamento de organización y funciones del ministerio de relaciones exteriores, la estructura de embajadas y otras fuentes para conocer los roles y actividades que corresponden a cada uno de ellos. En este esfuerzo, el alumno analizó los elementos que comprendía el rol asignado, identificó las relaciones y conexiones entre las distintas funciones, reconoció modelos a seguir y fundamentó su propuesta de funciones. En estas actividades, el alumno ejerció su empatía cognitiva ya que debió valorar las perspectivas institucionales y de otras personas sobre el rol funcional que investigó.

C. Identificación de roles y responsabilidades (Momento 2)

Los grupos tuvieron una estructura jerarquizada, cada uno asumió un rol dentro de la ‘embajada’. A través de este subproyecto, los alumnos tomaron conciencia y concretizaron en un documento los acuerdos adoptados a nivel funcional.

Innovación: Promover la interacción consciente de los alumnos para combinar e integrar la información recopilada en un documento escrito que describe las funciones y responsabilidades de cada rol. Con esta actividad, el alumno valoró el rol funcional y el compromiso que asumió como miembro de un equipo jerarquizado en la realización de las siguientes actividades (preparación de instrumentos que conforman la carpeta). Esta tarea tuvo un doble objetivo, por un lado, los alumnos en roles semejantes reconocieron qué les competía cumplir cada vez que se les asignó una actividad en clase y, por otro, permitió que los demás supieran qué harían sus compañeros de grupo.

Actividad 2: día 2 (23 de agosto 2019): Compromiso de cumplir con las obligaciones del puesto (Momento 2)

En la primera clase, los alumnos se reunieron en el grupo asignado por la docente y decidieron qué rol funcional iba a cumplir cada uno. Entre las sesiones, los alumnos investigaron sobre las funciones y obligaciones que ese rol cumple con especial énfasis en el país donde simularon su nombramiento. En la segunda sesión, la docente recurrió a la técnica de rompecabezas para que los alumnos desarrollaran su primer subproyecto. Los alumnos que cumplirían el mismo rol funcional se reunieron para intercambiar sus ideas sobre ese rol y elaboraron una descripción con las tareas que debían realizar (*‘descripción del puesto’*). Este documento se publicó en el sitio virtual (plataforma ADP) de la clase y fue considerado una declaración de las obligaciones que se comprometían a realizar durante el semestre académico dentro de sus grupos de origen.

Docente: La docente describió los roles y responsabilidades en general de las diferentes funciones de una ‘embajada’ o ‘misión’ y explicó la necesidad de llegar a compromisos sobre la función que cada rol funcional debía cumplir. En esta clase, la docente planteó la técnica de rompecabeza e invitó a los alumnos que ejercerían el mismo rol funcional a que se agrupasen. En la estrategia de rompecabeza los

iguales se juntan para desarrollar un conocimiento ‘experto’ y luego retornan a su grupo de origen donde colaboran al logro de alguna tarea integrando su conocimiento experto con el conocimiento experto de los demás. La docente brindó asesoría y retroalimentación general e individual.

Alumnos: El alumno jugó un papel activo en su proceso de aprendizaje. En clase, el alumno trabajó de forma colaborativa con los otros alumnos que ejercerían el mismo rol funcional en sus respectivas embajadas/misiones. Durante 75 minutos, los alumnos debatieron sobre las obligaciones, funciones y actividades que le competía a su rol dentro del escenario planteado. En este intercambio organizaron y ordenaron la información previamente recabada para intercambiar sus puntos de vista con los demás. Además, en su interacción, los alumnos debieron priorizar obligaciones para elaborar una lista de funciones consensuada. El acuerdo sobre las funciones del rol funcional fue plasmado en un documento que representó los compromisos asumidos. Este documento (denominado ‘*descripción del puesto*’) fue socializado con el resto de la clase a través de la carpeta del curso alojada en la plataforma virtual común de la ADP.

En estas actividades, el alumno ejercitó su empatía afectiva al estar atento y reaccionar a la información recabada por otros, identificó puntos de encuentro y en los que existió desencuentro llegaron a un consenso con los demás miembros de su grupo.

Resultados observados de las actividades 1 y 2: Los alumnos integraron los grupos asignados por la docente. Respetando sus opiniones, lograron ponerse de acuerdo sobre los roles funcionales que cada uno cumpliría: Jefe de Misión (Embajador), Jefe de Cancillería, Jefe de Asuntos Económicos, Jefe de Asuntos Culturales, Jefe de Comunicaciones y Prensa o Jefe de la Sección Consular (si el grupo tenía más de 4 miembros).

Luego, los alumnos formaron grupos de trabajo por rol funcional, practicaron la escucha activa al escuchar la información recabada por sus compañeros sobre el rol. Mostraron respeto a las opiniones de sus compañeros y, de manera consensuada, elaboraron la lista de responsabilidades que les competía.

Finalmente, retornaron a sus grupos/misiones de origen y compartieron estas listas de responsabilidades, las mismas que se tradujeron en compromisos. Es decir, para cada uno de los subproyectos posteriores, cada uno se comprometía a aportar los insumos correspondientes a su rol funcional.

Todo ello se realizó dentro del marco del trabajo colaborativo y permitió ejercitar la empatía tanto cognitiva (proceso interno) como afectiva (exteriorización). Ello corrobora lo planteado por los autores revisados sobre empatía que aparecen en el Capítulo 1.

D. Consolidación de productos escritos en inglés (discursos largo y corto) (Momento 2)

En este subproyecto cada grupo elaboró dos discursos. Estos discursos serían pronunciados por el alto funcionario en dos circunstancias distintas durante la visita oficial proyectada. Además, los discursos debían calzar dentro del tema general de la visita. En concreto, se trató de un discurso largo (discurso más importante que pronunciaría el Jefe de Estado en su visita oficial: ante la sede legislativa del país anfitrión, en el encuentro de Jefes de Estado y grupo ampliado, en la cena de gala) y un texto de ‘palabras cortas’ (brindis, ofrenda floral ante algún héroe local con relevancia para el Perú, plantar un árbol, visita a la tumba del soldado desconocido, inauguración de una exposición, inauguración de desfile de modas, inauguración de una nueva sede de la embajada, develamiento de placa conmemorativa/cuadro, etc.).

Innovación: Los alumnos ejercitaron conscientemente la capacidad de discernir y valorar las expectativas e intereses del orador y de la audiencia para redactar los dos discursos que se pronunciarían en contextos seleccionados.

Actividad 3: días 9 (25 de octubre de 2019) y 10 (8 de noviembre de 2019):

Docente: La docente explicó el subproyecto y recomendó tener en cuenta la personalidad e intereses del orador, el perfil de la audiencia a quien se dirigiría el discurso (largo o corto), la ocasión (tema del viaje) y el tiempo asignado. Además, la docente recurrió a la técnica de lluvia de ideas para elaborar una lista detallada de la estructura y contenido del discurso largo y del corto; proveyó ejemplos en inglés (discursos de otros jefes de Estado) que se analizaron críticamente en clase; entrega modelos/plantillas con frases protocolares o de rigor del inglés y la estructura mínima. En esta clase, la docente retomó la técnica de rompecabeza e invitó a los alumnos a que de manera individual aplicaran el conocimiento experto adquirido en una tarea escrita. Luego, dos miembros del grupo por discurso integraron los aportes de cada uno y confirmaron la coherencia global del texto. La docente brindó asesoría y retroalimentación general y grupal.

Alumnos: Cada embajada/misión seleccionó las ocasiones en que se daría el discurso largo y el corto. En un primer momento, los alumnos de una misma embajada/misión se pusieron de acuerdo en cuál de las ocasiones previstas en el programa presentarían el discurso y las palabras que debían elaborarse. En esta ocasión volvieron a ejercitar su capacidad para intercambiar ideas y llegar a consensos teniendo en cuenta las simpatías y negativas de los demás, como parte de la estrategia del trabajo colaborativo. En su interacción, los alumnos elaboraron el esquema del discurso y el de las palabras. En estas actividades, el alumno volvió a ejercitar su empatía afectiva al estar atento y reaccionar a las opiniones de los demás.

Luego, cada alumno asumió la responsabilidad de redactar los párrafos que le correspondía del discurso largo/corto según su área de experticia (rol funcional) dentro del plazo y marco acordado. Para ello, cada uno reconoció el perfil del orador y de la audiencia, analizó el contexto dentro del cual se daría el discurso (tema y oportunidad), investigó sobre el contenido (informe país, carpeta, agenda bilateral y embajadas correspondientes, de ser el caso,) y redactó en inglés los párrafos según su área de pericia, asegurándose que la información fuera veraz. Con esta actividad, el alumno ejercitó su empatía cognitiva tratando de identificarse con el personaje que daría el discurso (emisor) y los personajes que escucharían el mensaje (receptor) y cuidando de crear el impacto deseado con el mensaje que se deseaba dejar en la ocasión concreta.

Una vez que cada alumno concluyó la redacción de sus párrafos del discurso largo/corto según su área de experticia (rol funcional), la misión/embajada se dividió en subgrupos de dos para integrar los aportes y articular el discurso largo y el corto, respectivamente. Cada pareja se aseguró que el texto fuera coherente, cumpliera los objetivos previstos, estuviera bien estructurado y guardara integridad estilística (incluyendo la confirmación de la veracidad de la información). Con esta actividad, el alumno ejercitó su empatía afectiva al estar atento para reaccionar a la redacción presentada.

Resultados observados de la actividad 3 (dos sesiones): Los alumnos trabajaron de manera colaborativa lo que les permitió ejercitar la empatía tanto cognitiva (proceso interno) y afectiva (exteriorización) fuera de su grupo (a diferencia de las actividades 1 y 2) ya que tuvieron que empatizar con el emisor y los receptores de los mensajes que estaban preparando para que estos alcanzaran su objetivo. En cada caso los objetivos fueron distintos en función del tema general del viaje, la ocasión del discurso y el público objetivo. Los alumnos entregaron los productos solicitados: un discurso largo y palabras cortas; ello evidencia que lograron ponerse de acuerdo sobre las ocasiones y el contenido de los mismos.

E. Retroalimentación (Momento 3)

Los autores citados en el capítulo 1 reconocen que la práctica del método de proyectos plantea algunos retos para los docentes, específicamente en la evaluación del trabajo individual de los alumnos, más aún cuando se trata de sopesar el desarrollo de un comportamiento. De ahí que la innovación propuso mejorar la visión y estrategias de evaluación y acercarlas a la evaluación para/del aprendizaje. Se propuso actualizar las técnicas de evaluación incorporando la evaluación por pares a través de una rúbrica cualitativa.

Innovación: Uso de pautas escritas (rúbrica) para una retroalimentación asertiva y constructiva (forma y fondo). La docente elaboró dos plantillas (rúbricas) de evaluación por pares con los criterios que permitieron medir i) diferentes aspectos del subproyecto (discurso largo/corto) y ii) la actitud demostrada por cada miembro del grupo en la realización de los diversos subproyectos a lo largo del semestre.

El primer instrumento de evaluación por pares (Anexo 2) tuvo por objetivo estudiar el producto final, es decir cada uno de los discursos, determinando su pertinencia, idoneidad y estructura. Este instrumento fue aplicado de manera cruzada por los grupos, es decir, cada grupo examinó productos que no habían elaborado.

El segundo instrumento de evaluación por pares (Anexo 3) tuvo por objetivo estudiar aspectos actitudinales o conductuales de la empatía que los miembros de su propio grupo demostraron a lo largo del semestre 2019-2. Esta plantilla fue respondida al final del semestre por los miembros del equipo sobre sus propios compañeros y en función del trabajo realizado a lo largo del semestre.

En ambos casos se esperaba que los alumnos se pusieran en el lugar del receptor; así tomaron más conciencia de cómo habían trabajado su empatía a través de las actividades realizadas en clase. En efecto, los alumnos estuvieron del lado del ‘productor’ de las actividades y subproyectos. Las evaluaciones por pares los obligó a tomar distancia y usar su propia experiencia como punto de partida para ponerse en el lugar del otro y examinar el trabajo realizado.

Luego, la primera plantilla de evaluación por pares del producto fue devuelta a los grupos para que incorporasen las sugerencias o aclaraciones formuladas por los evaluadores a sus discursos largo y corto. La rúbrica de evaluación por pares de la empatía fue devuelta a cada miembro del equipo para que conociera la impresión de sus compañeros sobre el trabajo realizado y pudiera continuar o mejorar algunos comportamientos.

Actividad 4: día 11 (15 de noviembre de 2019):

Los grupos evaluaron constructivamente los trabajos escritos elaborados por otro grupo: el discurso largo y las palabras cortas utilizando una plantilla con rúbricas.

Docente: La docente elaboró las pautas (rúbricas) que usaron los alumnos para analizar las propuestas de discursos de otro grupo sobre la base de los requisitos exigidos para los discursos (largo/corto) trabajados. Se aseguró que las rúbricas fueran lo suficientemente claras para guiar a los alumnos al examinar los productos en el proceso de evaluación y, a su vez, a los alumnos que propusieron los discursos.

Alumnos: El alumno jugó un papel activo en su proceso de aprendizaje. En clase, los alumnos leyeron y examinaron los trabajos realizados por otro grupo en función de la plantilla (rúbricas) preparada por la docente, pudiendo incluir ejemplos concretos. Durante 75 minutos, los alumnos debatieron sobre la pertinencia, idoneidad y estructura de cada uno de los discursos (fondo y forma). En este intercambio

tuvieron que intercambiar y justificar sus puntos de vista. Con esta actividad, el alumno ejerció su empatía afectiva al estar atento y reaccionar a los discursos trabajados, identificó áreas de mejora y llegó a consenso sobre las valoraciones cualitativas de cada criterio.

Luego, cada grupo recibió la retroalimentación y los alumnos reunidos en sus ‘embajadas’/‘misiones’ evaluaron las observaciones y recomendaciones efectuadas por sus pares y realizaron los ajustes que consideraron adecuados.

Resultados observados de la actividad 4: Los alumnos trabajaron de manera colaborativa lo que les permitió ejercitar la empatía tanto cognitiva (proceso interno) y afectiva (exteriorización) fuera de su grupo ya que tuvieron que empatizar con el emisor y los receptores de los mensajes que evaluaron. Los alumnos hicieron comentarios pertinentes sobre la forma y el fondo de los discursos (largo/corto) que evaluaron. Ello evidencia que lograron ponerse en el lugar del otro, es decir empatizar, para medir el impacto que el discurso generaría en el público objetivo y para comprender lo que pretendieron transmitir los redactores de los discursos.

Actividad 5: día 12 (22 de noviembre 2019):

Dentro de su grupo, cada alumno evaluó constructivamente el comportamiento empático demostrado por los demás integrantes de su ‘embajada’/‘misión’ a lo largo del semestre utilizando la plantilla (rúbricas) preparada por la docente.

Docente: La docente elaboró las pautas (rúbricas) que usaron los alumnos para analizar los atributos o manifestaciones concretas de la competencia de empatía. Debió asegurarse que las rúbricas fueran lo suficientemente claras para guiar a los alumnos al examinar las conductas y, a su vez, para que los alumnos que reciben la retroalimentación supieran en qué áreas estaban fuertes y en cuales debían trabajar.

Alumnos: El alumno jugó un papel activo en su proceso de aprendizaje. En clase, cada alumno examinó el comportamiento empático demostrado por los otros miembros de su grupo (‘embajada’/‘misión’) a lo largo del semestre. Llenó la plantilla que es personal y anónima. Con esta actividad, el alumno ejerció su empatía cognitiva valorando las actitudes y comportamiento de sus pares dentro de su propio grupo.

Luego, cada uno recibió la retroalimentación y conoció la impresión que tuvieron sus compañeros sobre el comportamiento empático demostrado a lo largo del semestre. Pudieron adecuar aquellos comportamientos donde se reconoció oportunidades de mejora. Con esta actividad, el alumno ejerció su empatía cognitiva valorando sus propias actitudes y comportamientos como parte de un grupo.

Resultados observados de la actividad 5: Los alumnos trabajaron de manera individual, completaron la evaluación por pares por cada uno de los miembros de su propio grupo sobre su comportamiento a lo largo del semestre 2019-2. Esta actividad les permitió ejercitar la empatía tanto cognitiva (proceso interno) y afectiva (exteriorización). Para generar confianza y permitir que los estudiantes contesten con franqueza, cada uno entregó las fichas de manera anónima.

A manera de conclusión

Esta sistematización nos permite dar sustento académico y estructura científica a las innovaciones implementadas. Ello guarda coherencia con los objetivos de la maestría que pretenden profesionalizar el quehacer de los docentes universitarios empíricos.

Esta sistematización pretendió dar respuesta a tres categorías de preguntas. A continuación, compartimos las reflexiones finales sobre las mismas,

a. Sobre la competencia

Contar con una definición de la competencia de empatía, incluyendo sus atributos permitió proponer las estrategias pedagógicas para trabarla eficientemente. Además, permitió desarrollar un instrumento de evaluación acorde. Los alumnos comprendieron las competencias y así dieron sentido a las actividades; aplicaron la metacognición de la Taxonomía de Bloom.

Sin duda, la empatía es una competencia esencial para todo diplomático peruano ya que su trabajo implica interrelacionarse con personas que tienen patrones culturales diversos. Tener la capacidad de empatizar con el otro, permite que los diplomáticos peruanos alcancen los objetivos institucionales y cumplan su misión de servir al Perú protegiendo y defendiendo sus intereses de manera eficiente.

b. Sobre las estrategias pedagógicas para desarrollar la competencia

El método de proyectos y específicamente la conformación de equipos jerarquizados (misiones/embajadas) fomentó el trabajo de la empatía (cognitiva y afectiva) en escenarios que simulaban la realidad. Se observó a los alumnos respetar a los compañeros ya que cada uno asumió una carga laboral igual o semejante a la de los demás miembros del equipo y cumplió con los compromisos asumidos dentro del plazo establecido. Se les vio poniendo en práctica la Colaboración (nos ayudamos) apoyándose mutuamente para que las actividades generales y específicas se realizaran sin contratiempos. Además, practicaron la escucha activa al aceptar las opiniones de los demás miembros del equipo y los acuerdos tomados por la mayoría y honraron los Acuerdos (consenso) al aceptar ideas, aunque no coincidieran con ellas y colaboraron para llegar a consenso con los demás miembros del equipo. Durante el semestre 2019-2 se sintió una Buena convivencia (clima de trabajo) que fomentó un entorno de trabajo agradable que condujo al aprendizaje de todos.

c. Sobre la evaluación

En ese sentido, la evaluación por pares fue un componente más del proceso de aprendizaje permitiendo que los alumnos tomaran conciencia y participaran más activamente en el proceso de aprendizaje. La evaluación por pares los ayudó a valorar su propio crecimiento y el de sus compañeros, contribuyendo así a que sean mejores profesionales pues no vivimos ni trabajamos aisladamente sino dentro de un grupo social según lo confirma la literatura.

Otra reflexión es que nos encontramos frente a una institución de carácter particular: la Academia Diplomática del Perú. Es una institución con una misión específica, cual es, formar a los funcionarios públicos que, de aprobar, ingresan al servicio diplomático. Esto significa que el campo laboral está bien determinado. La responsabilidad que recae sobre esta institución, docentes y alumnos es exigente pues los egresados tendrán que defender y velar por los intereses de toda la nación peruana en el Perú y en el extranjero.

En seguida, la docente reflexionó sobre el modelo curricular. La ADP ha elaborado una adecuación al modelo, la misma que ha sido presentada a la autoridad supervisora, SUNEDU. La adecuación presenta la institución y enuncia conceptos. Si bien existen, además, documentos internos de trabajo, falta desarrollar algunos componentes que son vitales para los docentes en el marco del modelo por competencias, como la definición de las competencias y la determinación de sus atributos. En este sentido, una de las innovaciones materia de sistematización es la definición de una competencia actitudinal. Esta innovación permitió adecuar nuestro curso. Esta sistematización contribuye a la documentación de estos esfuerzos, los mismos que podrían orientar la definición de las demás competencias.

Otra reflexión interesante es que la metodología por competencias obligó a la docente a coordinar aún más con la institución y los docentes de otros cursos. En este sentido, la ADP se esforzó, por un lado, organizó talleres para docentes sobre la metodología por competencias y, por otro, sostuvo desayunos de trabajo de toda la planta docente con la planta orgánica diplomática en los cuales todos los docentes tuvieron oportunidad de intercambiar ideas. Sería recomendable concretar reuniones de trabajo entre docentes que tienen a su cargo el desarrollo de las mismas competencias para poder coordinar los niveles de desarrollo a alcanzar en cada curso y, por consiguiente, los logros de aprendizaje específicos que corresponderán a cada curso.

Cuando se inició el dictado del curso había mucha teoría y poca experiencia por lo que fue necesario hacer ajustes a medida que este se fue desarrollando. Las innovaciones planteadas se pusieron en práctica en el segundo semestre académico del 2019. Con la incorporación de las innovaciones se apuntó a trabajar una competencia actitudinal.

Consciente de que la docente formaba a jóvenes profesionales que enfrentarían retos difíciles de imaginar en ese momento era menester dotarlos de herramientas, empoderarlos y desarrollar habilidades que les permitieran resolver problemas fuera del aula. Por ello, la innovación sistematizada incluyó una actividad reflexiva y autocrítica del propio desempeño de los alumnos (evaluación por pares). Así, la docente buscó dar a los alumnos mayor autonomía en la conducción de sus propios procesos de aprendizaje y promover una participación más activa en el aula.

Como se ha señalado, el curso consistió en el desarrollo de un proyecto ('la carpeta') que los alumnos trabajaron de manera colaborativa ('embajada' o 'misión') a lo largo del semestre 2019-2. Se incorporó elementos del contexto laboral y se permitió que los alumnos se apropiaran del proceso, poniendo así en evidencia la función social del aprendizaje en el mundo actual. Esperemos que, con ello, los alumnos se comprometan con sus procesos de aprendizaje y asuman la responsabilidad de su evaluación. Esta, es una tarea pendiente para la docente. Para sistematizar las innovaciones observó que podría mejorar el eslabón de evaluación: (1) siendo más 'democrática' y participativa; (2) compartiendo los criterios de evaluación con mayor anticipación y eventualmente permitir que los estudiantes participen en la determinación de los mismos, (3) estableciendo al menos dos oportunidades en las que se aplique la evaluación por pare y (4) dar individualizar y asignar más tiempo para las 'devoluciones' (o 'feedback') (Ravela, 2017).

Aspiramos que esta sistematización sirva de guía práctica para que los alumnos, docentes, la institución conozcan y sepan cuales fueron los resultados de aprendizaje esperados, las estrategias planteadas para alcanzarlos y la secuencia y organización de los contenidos. Sin duda, estas innovaciones sistematizadas fueron de provecho para los alumnos del último ciclo de la Maestría en Diplomacia de la Academia Diplomática del Perú.

Bibliografía

- Academia Diplomática del Perú y Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú. (2013). *Plan de Adecuación de la Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuéllar a la Ley Universitaria No. 23733 en base a lo dispuesto por las Leyes No. 28598, 29292 y 29696 (2011)*. Perú
- Aksela, M. y Haatainen, O. (2019). Project-Based Learning (PBL) in Practise: Active Teachers' Views of its' Advantages And Challenges. En *International STEM Conference (s. f.), Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings* (pp. 9-16). Queensland University of Technology.
- Álvarez, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 127-140. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418813008.pdf>
- Arista-Trejo, V. (2018). Algunas ideas para trabajar los principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo en el ciclo escolar 2017-2018. Qué cambia y qué permanece *Claroscuros en la Educación. Revista electrónica de Educación*, 90. <http://palido.deluz.mx/articulos/4148>
- Barkley, E., Patricia-Cross, K. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata, S.L. http://ticuah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/barkley_-_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Bautista-Cerro, M. y Murga, M. (2011). La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de Caso. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitar de Barcelona. <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/A+R/156.pdf>
- Bausela-Herrerias, E. (2004). La Docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9. (ISSN: 1681-5653). <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Butova, Y. (2015). The History of Development of Competency-Based Education. *European Scientific Journal*, 11 (10), 250-255. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/5728>
- Cadillo, J. (2020). *Educación y Sistema de Redes TIC*. <https://conocimientosistemas.wordpress.com/>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y

- prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Congreso de la República del Perú. (1983). Ley 23733. Por la cual se actualiza la Ley Universitaria. Congreso de la República del Perú.
<https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23733.pdf>
- Congreso de la República del Perú. (2014, 9 de julio). Ley 30220. Por la cual se expide la Ley Universitaria. Diario Oficial El Peruano 527213.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105207/_30220_-_09-07-2014_10_14_18_-Nueva_Ley_Universitaria.pdf?v=1644428544
- Cortés-Fuentealba, S. (2005). El método de proyecto como experiencia de innovación en aula. *Geoenseñanza*, 10 (1), 107-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010108>
- Davis, M. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, (10), 85-104.
https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf
- Davis, M. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.
- Davis, M. (2018). *Empathy*. Eckerd College. https://nanopdf.com/download/06davis-empathysociology_pdf#
- Delgado, K. (2017). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. *Magisterio.co*. <https://magisterio.com.co/articulo/diferencias-entre-el-aprendizaje-cooperativo-y-el-aprendizaje-colaborativo#;~;text=Entre%20estos%20procesos%20surge,dise%C3%B1a%20y%20mantiene%20el%20control>
- Delors, J. (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- European Institution of Peace. (2020). Diplomacy is all about empathy. *Center for Empathy in International Affairs*. <https://www.eip.org/diplomacy-is-all-about-empathy/>
- Eyssautier de la Mora, M. (2002). *Metodología de la Investigación. Desarrollo de la Inteligencia*. ECAF SA. Thomson Editores.
- Fernández, I., López, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Ferreira, H. (2019). El aprender a emprender como uno de los pilares de la educación del futuro en el marco de la construcción de la calidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 19 (24), 75-100. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.24.2019.75-100>

- Ferreira, H. (2021). *Metas educativas 2021. Enseñar a aprender a emprender. Congreso Iberoamericano de Educación*.
https://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/RLE3476_Ferreira.pdf
- Goldberg, L. (1990). **An Alternate “Description of Personality”. The Big-Five Factor Structure.** *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.
https://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Big-Five-FactorsStructure.JPSP.1990.pdf
- Gómez-Álvarez, M., Manrique, B. y Gasca, G. (2015). Propuesta de Evaluación de Habilidades Blandas en Ingeniería de Software Por Medio de Proyectos Universidad-Empresa. *Revista Educación en Ingeniería*, 10 (19), 131-140.
<https://educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/view/549>
- Gonzalez-Maura, V. y González-Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.
- Graf, S. y Bekele, R. (2006). Forming Heterogeneous Groups for Intelligent Collaborative Learning Systems with Ant Colony Optimization. *Lecture Notes in Computer Science*, 4053, 217-226.
https://www.researchgate.net/publication/221413884_Forming_Heterogeneous_Groups_for_Intelligent_Collaborative_Learning_Systems_with_Ant_Colony_Optimization
- Griffiths, M. (2020). *Exchange with Martin Griffiths / Entrevistado por Matt Waldman*. Center for Empathy in International Affairs. <https://www.centerforempathy.org/an-exchange-with-martin-griffiths/>
- Guasch, M. (2017, 24 de febrero). Los rasgos del buen diplomático. *The Diplomat*.
<https://thediplotainspain.com/2017/02/los-rasgos-del-buen-diplomatico/>
- Heard, K. (1929). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. California Teachers Colleague. Columbia University
- Henard, F. y Leprince-Ringuet, S. (2008). *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. OECD Publishing.
- Hérand, F. y Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD Publishing
- Holmgren, J., Gaffari, Z. y Mihailescu, R. C. (2020). An Optimization Model for Group Formation in Project-based Learning. *Advances in Teaching and Learning Technologies*.
<https://app.amanote.com/v4.0.19/research/note-taking?resourceId=r12B03MBKQvf0BhiapTg>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la Investigación Holística*. Fundación Sydal.

- Ibernon, F. (2018, 4 de abril). *1918-2018. Cien años de la metodología de proyectos*. El Diario de la Educación. <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/04/04/1918-2018-cien-anos-de-la-metodologia-de-proyectos/>
- Ingenia. (2015). *Actualidad*. ingenia.es/actualidad
- International Commission on Education for the Twenty-first Century. (1996). *L'Education: un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. UNESCO.
- Kilpatrick, W. (1929). *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. Columbia University. https://openlibrary.org/works/OL7097614W/The_Project_Method_The_Use_of_the_Purposeful_Act_in_the_Educative_Process
- Krajcik, J. y Blumenfeld, P. (2012). Project-Based Learning. En R. Keith Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.020>
- Lescano, A. (2020). *La formación interdisciplinaria a través del método de proyectos en las especialidades de música y teatro de una universidad privada de Lima* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Muchinsky, P. y Monahan, C. (1987). What is person-environment congruence? Supplementary versus complementary models of fit. *Journal of Vocational Behavior*, 31 (3), 268–277. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90043-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90043-1)
- Morales, A. (2009, 1 de junio). *Teoría de Currículo*, Wordpress. <https://lucymorales.wordpress.com/>
- OCDE. (2003). *La definición y Selección de Competencias Clave. Proyecto de Definición y Selección de Competencias*. Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- OCDE. (2016). *Tendencias que Transforman la Educación*. OECD Publishing
- OCDE. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing
- Paré, D. y Joordens, S. (2008). Peering into large lectures: Examining peer and expert mark agreement using peerScholar, an online peer assessment tool. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (6), 526-540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00290.x>
- Paredes-Labra, J. (2011). Transformar la enseñanza universitaria con la formación mediante la creatividad. Una investigación-acción con apoyo de las TIC. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 2 (5), 101-113. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.5.48>

- Pease, M., Figallo, F. e Ysla, L. (2015). *Cognición, Neurociencia y Aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. Fondo Editorial PUCP.
- Pérez, P. (2012). La Inteligencia Emocional. *Temas para la Educación*, 21. <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=6415&s=10&ind=287>
- Ramos, J., Rhea, B., Pla, R. y Abreu, O. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa?. *Revista ecuatoriana de ciencias sociales y jurídicas*, 1 (1), 50–75. <http://revistasojs.utn.edu.ec/index.php/recsyj/article/view/542>
- Resolución Ministerial N° 0053/RE-2018. Aprobación del Reglamento de la Academia Diplomática del Perú Javier Pérez de Cuellar (26 de enero de 2018). <http://transparencia.rree.gob.pe/index.php/datos-generales-11/13-normas-emitidas-por-la-entidad/131-resoluciones-ministeriales-rm/ano-2018-3/enero-8/14050-rm-n-0053-re-2018>
- Rivera, A. (2020). *Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo*. Lucaedu.com. <https://www.lucaedu.com/cual-es-la-diferencia-entre-aprendizaje-colaborativo-y-cooperativo/>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Revista de Psicología Educativa*, 10 (2), 219-280. <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr>
- Silberman, M. (2006). *APRENDIZAJE ACTIVO 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Editorial Troquel.
- Slavin, R. (1989). Cooperative Learning and Student Achievement. En R. Slavin (Ed.), *School and Classroom Organization* (pp. 129-156). Lawrence Erlbaum.
- Spoelstra, H (2015). Collaborations in Open Learning Environments. Team Formation for Project-based Learning [Tesis Doctoral, Open Universiteit]
- Suárez-Guerrero, C. (2003). La interacción cooperativa: condición social del aprendizaje. *Educación*, 12 (23), 79-100. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10556>.
- Tippelt, R., Lindemann, H. (2001). *El Método de Proyectos*. Unión Europea.
- UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2014). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Ediciones UNESCO.
- Uriarte, J. M. (9 de marzo de 2020). Investigación Documental. *Características.co*. <https://www.caracteristicas.co/investigacion-documental>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por_competencias_anfei.pdf

- Vargas, J., Chiroque, E. y Vega, M. (2016). Innovación en la docencia universitaria. Una propuesta de trabajo interdisciplinario y colaborativo en educación superior. *Educación*, 25 (48), 67-84. doi:<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14786/15355>
- Vidal, A. (2014, 9 de febrero). *Diplomacia y empatía*. Entre el suelo y el cielo. <https://entreelsueloyelcielo.wordpress.com/2014/02/09/diplomacia-y-empatia/>
- Werbel, J. y Gilliland, S. (1999). Person–environment fit in the selection process. En G. Ferris (Ed.), *Research in human resources management*, 17 (pp. 209–243). Elsevier Science/JAI Press. <https://psycnet.apa.org/record/1999-02603-006>
- Werbel, J. y Johnson, D. (2001). The Use of Person-Group Fit for Employment Selection: A Missing Link in Person-Environment Fit. *Human Resource Management*, 40 (3), 227-240. <https://doi.org/10.1002/hrm.1013>
- Wilkinson, I. y Fung, I. (2002). Small-group composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37 (5), 425-447. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00014-4)
- Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior. Apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Academia y Virtualidad*, 8 (2), 24-33. https://www.researchgate.net/publication/291949190_El_modelo_y_enfoque_de_formacion_por_competencias_en_la_Educacion_Superior_apuntes_sobre_sus_fortalezas_y_debilidades
- Zavala, S. y Alfaro-Mantilla, J. (2011). Ética e investigación. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 28 (4), 664-669. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342011000400015&script=sci_abstract

Anexos

Anexo 1: Ficha del Proyecto de Aprendizaje: “Carpeta de viaje del presidente de la república a un país de habla inglesa”

Título del proyecto:	<p>“Carpeta de viaje” (dossier)</p> <p>Diseñar un proyecto de viaje del presidente de la república a un país donde el inglés es el idioma oficial o de trabajo, incluyendo todos los instrumentos del viaje redactados en inglés diplomático</p>
Resumen del proyecto:	<p>Los alumnos integran el grupo asignado por la docente. Reunidos en sus embajadas o misiones (4 o 5 miembros), de manera colaborativa, organizan, elaboran y presentan en inglés diplomático todas las actividades y documentos relacionados con el viaje del funcionario público más alto del Estado peruano, a saber, el presidente, a un país donde el inglés es el idioma de trabajo o idioma oficial.</p> <p>Se optó por el método de proyectos porque ofrece la posibilidad de ejercitar las habilidades y estrategias comprendidas en las competencias de comunicación y empatía; los alumnos aprenden haciendo.</p>
Objetivos de aprendizaje:	<p>Los alumnos aprenden a distinguir entre el inglés formal diplomático y el cotidiano, y a utilizar el léxico y las fórmulas semánticas y sintácticas idóneas en inglés para cada tipo de instrumento aplicable en las comunicaciones diplomáticas.</p> <p>El idioma de instrucción oficial del curso es el inglés; todo actividad, comunicación relacionada con este curso se dará en ese idioma.</p>
Aspectos esenciales:	<p>A continuación, proponemos algunas preguntas que servirán de guía para desarrollar cada componente de la carpeta final que será presentada en inglés.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve descripción de roles y funciones de los puestos diplomáticos en la embajada/misión seleccionada <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿En qué países u organismos se utiliza el inglés como idioma oficial o de trabajo? ✓ ¿Cuál escogemos como embajada/misión? ✓ ¿Qué funcionarios integran una embajada/misión? ✓ ¿Cuál es la jerarquía? ✓ ¿Quién reporta a quién? ✓ ¿Qué cargo asumo yo? ✓ ¿Cuáles son las funciones más importantes de cada uno? <p>Entregable: Compromiso por rol funcional describiendo las obligaciones/funciones del rol. Se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.</p>

	<p>2. Invitación y dos notas verbales: una adjuntando la invitación y la otra adjuntando la respuesta a la invitación</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Si se trata de una visita oficial, ¿quién invita? (analizar a qué sistema corresponde el país seleccionado: presidencial, presidencialista, parlamentario o monarquía parlamentaria y revisar el protocolo oficial local) ¿Quién formula la invitación oficial y en la práctica? ✓ ¿Existe un protocolo de Estado? ✓ ¿Qué formalidades debe cumplir la invitación? ✓ ¿Hay algún lenguaje particular para dirigirse ✓ ¿Cómo redacto las notas verbales de invitación y de respuesta a la invitación? ✓ ¿Quién suscribe la respuesta a la invitación? (El presidente de la república, el ministro de relaciones exteriores, el presidente de la comisión de relaciones exteriores del Congreso) <p>Entregables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Invitación + Nota diplomática del país anfitrión • Respuesta + Nota diplomática del Perú <p>Se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.</p> <p>3. Programa (=itinerario) y agenda (= resumen temático) del viaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Según el Estado peruano, ¿cuál es la diferencia entre Programa y Agenda? ✓ ¿Qué información debe contener cada uno de ellos? ✓ ¿Existen antecedentes de viajes de mandatarios peruanos anteriores a dicho país? ✓ ¿Incluyo solo actividades oficiales? ✓ ¿Describo las actividades sociales, culturales y protocolares? ✓ Si va la primera dama, ¿se incluye su agenda/programa? ✓ En el caso del programa, ¿incluyo nombres, teléfonos de funcionarios peruanos encargado? ¿de los puntos de contacto? <p>Entregables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programa • Agenda <p>Se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.</p> <p>4. Discursos: uno largo de corte político o académico, y uno corto de corte protocolar, cultural o social, según las actividades del programa</p> <p>a. Discurso (largo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál de las actividades políticas o académicas previstas servirá de contexto para el discurso largo?
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué partes tiene este discurso? (vocativos, introducción, alusión personal, cuerpo, cierre) ✓ ¿Cuál es el tema central del discurso? ✓ ¿Cuál es la finalidad primordial del discurso? ✓ ¿Qué interés tiene el Perú en esta visita? ✓ ¿Cuáles son los temas secundarios? ✓ ¿Cuánto tiempo tiene el presidente para dar su discurso? ✓ ¿Qué expresiones '<i>cliché</i>' existen en inglés? ✓ ¿Se necesita alguna otra información? ✓ ¿Se utilizará algún material de apoyo durante la presentación? <p>b. Palabras (corto)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cuál de las actividades sociales, culturales o protocolares previstas servirá de contexto para el discurso corto-palabras? ✓ ¿Qué partes tienen estas palabras? (vocativos, introducción, objetivo, cierre) ✓ ¿Qué expresiones '<i>cliché</i>' existen en inglés? <p>Entregables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso largo • Palabras (discurso corto) <p>Se intercambian los discursos entre las embajadas. Cada embajada revisa y ofrece retroalimentación por pares sobre la base de una rúbrica específicamente desarrollada para este fin.</p> <p>Las versiones actualizadas de los discursos y palabras se publican en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.</p> <p>5. Dos instrumentos de comunicación formal tradicional: a elegir entre nota de prensa y/o comunicado de prensa y/o comunicado de prensa conjunto y/o declaración de prensa</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué evento(s) deseo informar? ✓ ¿Qué aspectos recalco? ✓ ¿Cómo redacto la nota de prensa? (título, párrafo introductorio destacando el resultado, desarrollo de la noticia, fuentes adicionales de información, datos de contacto) ✓ ¿Incluyo alguna información gráfica o visual? <p>Entregables:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DOS a elegir entre: nota de prensa y/o comunicado de prensa y/o comunicado de prensa conjunto y/o declaración de prensa <p>Se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.</p> <p>6. Dos instrumentos de comunicación a través de las redes sociales: a elegir entre: entrada de Facebook y/o mensaje de Tweet y/o Infografía</p>
--	---

- ✓ ¿A quién está dirigido cada instrumento de red social?
- ✓ ¿Qué evento(s) deseo informar?
- ✓ ¿Cómo redacto el instrumento de red social?
- ✓ ¿Hay alguna restricción o límite de palabras?
- ✓ ¿Incluyo alguna información gráfica o visual?

Entregables:

- DOS a elegir entre: entrada de Facebook y/o mensaje de Tweet y/o Infografía

Se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP. Se recibe retroalimentación por pares y de la docente sobre la base de una rúbrica específicamente desarrollada para este fin.

7. Informe país/organismo: trabajo descriptivo del país/organismo anfitrión del viaje del presidente, incluye: antecedentes históricos, factores económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos, relaciones bilaterales, intereses en organismos o grupos multilaterales, biografías de las autoridades principales. *Se trabaja las habilidades de recabar, seleccionar y resumir información fáctica.*

- ✓ ¿Qué antecedentes históricos son relevantes? ¿Los ilustro mediante una línea de tiempo?
- ✓ ¿Debo resaltar algún símbolo patrio? (bandera, escudo, himno, flor y/o animal nacional, etc.)
- ✓ ¿Qué factores económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos serán relevantes para el presidente? ¿Dónde obtengo esta información? (fuentes oficiales)
- ✓ ¿Cuáles son los temas más relevantes de la agenda bilateral?
- ✓ ¿Tenemos intereses comunes en organismos o grupos multilaterales? ¿Cuáles? ¿Qué nivel de interacción existe? (p. ej. grupos de trabajo, candidaturas, etc.)
- ✓ ¿Quiénes son las autoridades principales con las que se reunirá el presidente?
- ✓ ¿Qué información de la biografía de esa persona será de interés para la visita del presidente?

Entregables:

- Un informe escrito
- Un PPT con resumen de la información

Se presenta oralmente ante toda la clase. Se recibe retroalimentación por pares y de la docente sobre la base de una rúbrica específicamente desarrollada para este fin. En la práctica esta actividad se realiza en la cuarta sesión.

Luego, el informe país revisado se publica en la carpeta electrónica del curso en la plataforma de la ADP.

Composición de grupos:	<p>Los alumnos integran el grupo asignado por la docente, quien aplica un conjunto de criterios para que los grupos estén balanceados.</p> <p>Reunidos en sus embajadas o misiones (4 o 5 miembros), de manera colaborativa, organizan, elaboran y presentan en inglés diplomático todas las actividades y documentos relacionados con el viaje del funcionario público más alto del Estado peruano, a saber, el presidente, a un país donde el inglés es el idioma de trabajo o idioma oficial.</p> <p>Cada embajada/ misión imitará la estructura de la correspondiente embajada/misión en el país/ organismo seleccionado. Cada miembro de la embajada/misión asumirá un rol (embajador, ministro, ministro consejero, consejero, secretario) y asumirá las responsabilidades que ese cargo represente.</p>
Entregables (Productos):	<p>A lo largo del semestre iremos elaborando los diferentes instrumentos tangibles que comprenden la 'carpeta', usando el léxico y las fórmulas sintácticas y semánticas apropiadas a cada instrumento y cada destino, a saber:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Breve descripción de roles y funciones de los puestos diplomáticos en la embajada/misión seleccionada 2. Invitación y dos notas verbales: una adjuntando la invitación y la otra adjuntando la respuesta a la invitación 3. Programa (=itinerario) y agenda (= resumen temático) del viaje 4. Discursos: uno largo de corte político o académico, y uno corto de corte protocolar, cultural o social, según las actividades del programa 5. Dos instrumentos de comunicación formal tradicional: a elegir entre nota de prensa y/o comunicado de prensa y/o comunicado de prensa conjunto y/o declaración de prensa 6. Dos instrumentos de comunicación a través de las redes sociales: a elegir entre entrada de Facebook y/o mensaje de Tweet y/o Infografía 7. Informe país/organismo: trabajo descriptivo del país/organismo anfitrión del viaje del presidente, incluye: antecedentes históricos, factores económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos, relaciones bilaterales, intereses en organismos o grupos multilaterales, biografías de las autoridades principales
Cronograma del proyecto:	<p>Concluida cada actividad, se dará retroalimentación al salón en general o a cada embajada/misión en particular.</p> <p>La mayoría de las actividades serán analizadas por otras embajadas/misiones sobre la base de su propia experiencia y darán retroalimentación.</p>

<p>Criterios de Evaluación:</p>	<p>La evaluación estará basada en dos componentes: uno grupal y otro individual.</p> <p>Los criterios de la evaluación grupal se centran en el contenido, estructura y presentación del documento escrito, la carpeta, cuidando que cada documento siga las pautas protocolares previstas para su redacción, así como la corrección léxica, semántica y sintáctica.</p> <p>Los criterios de la evaluación individual toman en cuenta el desempeño oral de cada miembro de la embajada/misión, con cuánta fluidez, propiedad e idoneidad léxica, semántica y sintáctica presenta su parte del trabajo y responde a las preguntas de los miembros de jurado.</p> <p>Se brindan mayores detalles en la rúbrica holística de evaluadores y la ficha de evaluación del trabajo final escrito adjuntos.</p>
<p>Puntaje:</p>	<p>La carpeta será presentada por escrito y es sustentada verbalmente ante un jurado integrado por tres miembros.</p> <p>La presentación verbal y escrita de la carpeta final tiene un peso de 40% de la nota final del curso.</p> <p>Nota grupal: El grupo tendrá una nota común por el producto final escrito sobre 20. La corrección estará a cargo de la docente del curso, quien tomará en cuenta la evaluación por pares (ver ficha de coevaluación y ficha de evaluación de proyecto final, adjuntas).</p> <p>Nota Individual: Cada miembro del grupo será evaluado independientemente por los tres miembros del jurado en función a su presentación oral y sobre una escala de 20 puntos, según los criterios de evaluación (ver ficha de evaluación de miembros del jurado, adjunta).</p> <p>Nota final: La nota grupal y las tres notas asignadas por los miembros del jurado se sumarán y dividirán por cuatro para obtener la nota de este ítem.</p>
<p>Fecha y forma de entrega:</p>	<p>Se presentarán tres ejemplares impresos de la carpeta final a la secretaría académica tres días antes de la fecha programada para el examen final, para que los miembros del jurado puedan revisarla antes del examen.</p>

Anexo 2: Instrumento de Evaluación por pares- PRODUCTOS

Ficha utilizada por los alumnos para revisar los discursos (corto/largo) de otra misión/embajada.

	Speech	Toast
Structure	<p><i>Introduction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Salutation ➤ Thanking for welcome ➤ Purpose of visit <p><i>Body</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Set context of visit ➤ Establishing links btw 2 countries ➤ Include figures ➤ Bilateral topics ➤ Multilateral Affairs ➤ Hot global issues <p><i>Ending</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Invite host to leader / thank him ➤ Bid greetings to the peoples of host country 	<p><i>Introduction</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Salutation ➤ Setting scope of visit <p><i>Body</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Address personal links with host country leader & host country ➤ Highlight key aspects of trip ➤ Share an anecdote <p><i>Ending</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bid greetings to the peoples of host country ➤ Invite guests to raise glasses and toast
Style	➤ 1 idea = 1 paragraph	➤ 1 idea = 1 paragraph
Length	30-45 minutes	Max 10 minutes
Delivery	Spoken /standing	Spoken /standing
Eye-contact	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constant ➤ When delivering key messages 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ All times (avoid reading) ➤ Glass in hand
Voice	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intonation ➤ Tone 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Intonation ➤ Tone
Pauses	➤ Emphatic	➤ Almost none
Form	Formal	semi-formal
Vocabulary	Advanced, diplomatic, formal, accurate (technical)	Diplomatic, semi-formal, simple
Sentence structure	<ul style="list-style-type: none"> ➤ May use complex sentence structure ➤ Use of connectors 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Short ➤ direct

Anexo 3: Instrumento de Evaluación por pares (Innovación)

Este instrumento fue desarrollado por la docente y respondido por cada uno de los alumnos en relación con los miembros de su propio grupo. Se realizó de forma anónima.

Matriz de referencia sobre coevaluación de trabajo bajo la técnica de aprendizaje colaborativo

Todo funcionario diplomático peruano debe saber trabajar con colegas, confiar en sus contribuciones, aceptar y respetar opiniones y aportes discordantes. Para ayudar a nuestros colegas a mejorar estas habilidades, vamos a darles retroalimentación sobre su actitud y trabajo individual y en equipo (embajada/misión). Utiliza la siguiente matriz para evaluar su desempeño.

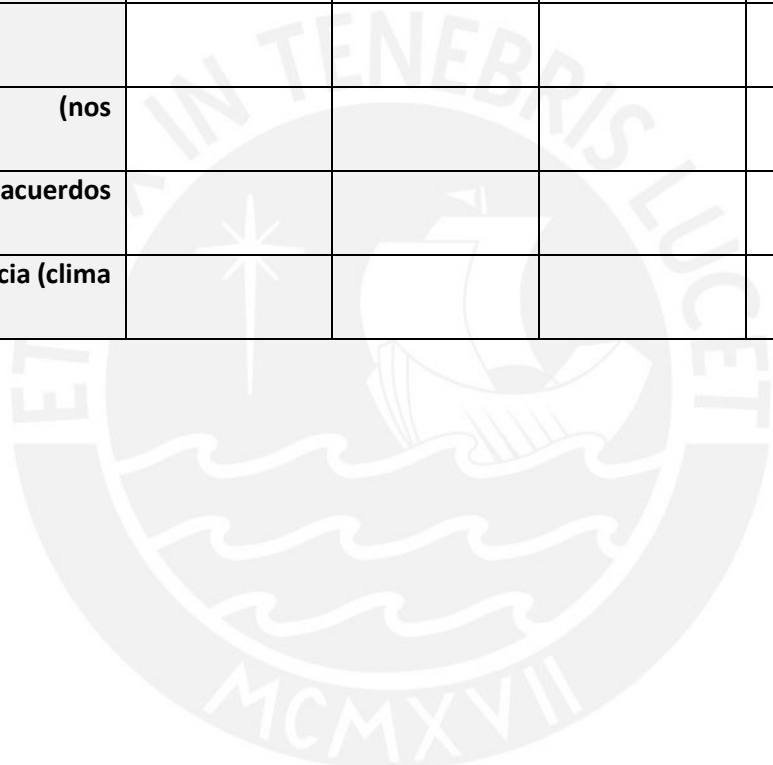
Matriz de referencia para coevaluar a mis colegas			
Trabajo en equipo	BIEN	EN PROCESO	INEFICIENTE
Respeto a los compañeros trabajando	Trabaja igual que los demás, cumpliendo con los compromisos asumidos dentro del plazo establecido.	A veces cumple con los compromisos asumidos y entrega sus trabajos a tiempo.	Nunca cumple con sus compromisos ni entrega a tiempo su parte del trabajo.
Escucha activa	Acepta las opiniones de los demás miembros de la embajada/misión y los acuerdos tomados por la mayoría.	Algunos no escuchan y se niegan a aceptar los acuerdos que se han tomado.	No nos escuchamos y no llegamos a un acuerdo.
Colaboración (nos ayudamos)	Contribuye al desarrollo de la actividad general y apoya al que lo necesita.	A veces ayuda a los demás miembros de la embajada/misión para que culminen su actividad.	No ayuda a nadie.
Llegamos a acuerdos (consenso)	Acepta ideas, aunque no coincida con ellas y colabora para llegar a consenso con los demás miembros de la embajada/misión.	A veces acepta las ideas consensuadas y las tolera.	Intenta imponer sus ideas a los demás sin considerar las opiniones de los demás miembros de la embajada/misión.
Buena convivencia (clima de trabajo)	Fomenta un entorno de trabajo agradable que conduce al aprendizaje.	A veces colabora a crear un buen ambiente de trabajo y otras se mantiene ajeno.	No participa en generar un entorno agradable, entorpece los trabajos en la embajada/misión.
Llegamos a acuerdos (consenso)	Acepta ideas, aunque no coincida con ellas y colabora para llegar a consenso con los demás miembros de la embajada/misión.	A veces acepta las ideas consensuadas y las tolera.	Intenta imponer sus ideas a los demás sin considerar las opiniones de los demás miembros de la embajada/misión.

Sobre la base de las descripciones anteriores, coloca en los siguientes cuadros el calificativo que corresponda a tus colegas de embajada/misión en función al empeño que han puesto en desarrollar la carpeta.

Coloca en el casillero respectivo la valoración que corresponda:

BIEN	EN PROCESO	INEFICIENTE
-------------	-------------------	--------------------

Embajada/Misión:		Evaluador:			
Criterio	Colega 1	Colega 2	Colega 3	Colega 4	
Respeto a los compañeros trabajando					
Escucha activa					
Colaboración (nos ayudamos)					
Llegamos a acuerdos (consenso)					
Buena convivencia (clima de trabajo)					



Anexo 4: Instrumento de Evaluación del Jurado

Instrumento de evaluación que utilizaron los miembros del jurado para evaluar la presentación de la propuesta.

Holistic grading to evaluate the final oral work by the members of the panel

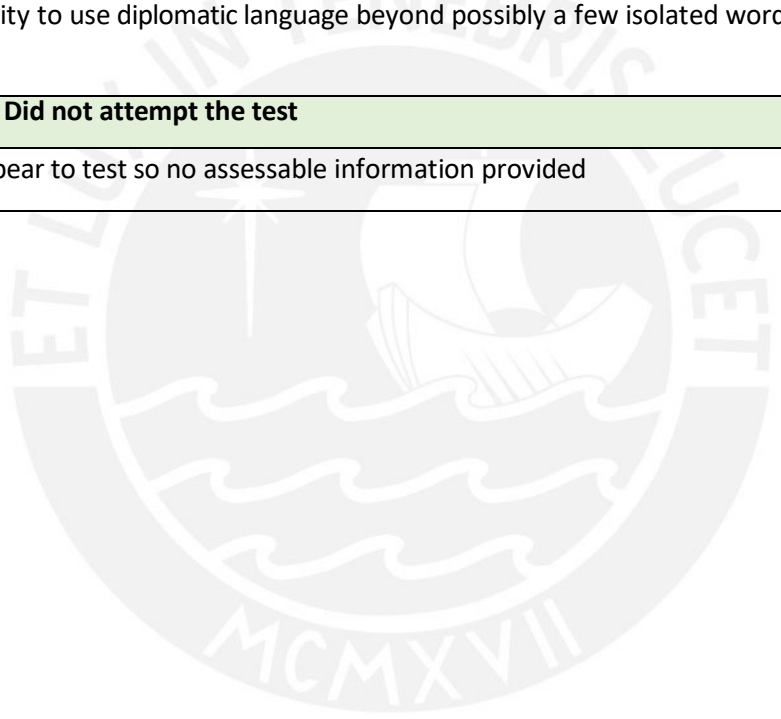
Criteria used by panel members to assess the oral defense of the dossier.

Evaluation Guide

20 – POINT SCALE

20 – Points: Native Speaker
English has been the language of instruction and upbringing and has fully operational command of the diplomatic language
19 – Points: Expert User
Uses diplomatic language: appropriately, accurately and fluently and completely understands specialized English. Consistently responds with confidence. Speech and pronunciation are always clear and easy to understand.
18 – Points: Very Good User
Has a fully operation command of diplomatic English with only occasional unsystematic inaccuracies and inappropriacies. Speech and pronunciation are mostly clear and easy to understand.
17 – Points: Good User
Has operational command of diplomatic English, with occasional inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings in some situations. Generally, handles complex language well and understands detailed reasoning. Speech and pronunciation are easy to understand.
16 – Points: Competent User
Has generally effective command of diplomatic English with some inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings. Makes occasional errors in form or function. Almost always responds with confidence.
15 – Points: Modest User
Has partial command of diplomatic English, delivering overall meaning in most situations. Makes many mistakes. Should be able to handle basic communication in own field.
14 – Points: Limited User

Speaks with hesitation and doubts when using diplomatic English. Occasionally uses complete sentences and phrases. Has frequent problems in understanding. Rarely responds with confidence.
13 – Points: Extremely Limited User
Conveys and understands only general meaning in very familiar situations within the diplomatic field. Makes mistakes in form and function and pronunciation breaks down communication. Hard to follow reasoning.
12 – Points: Intermittent User
No real communication is possible. Is reluctant to speak and avoids responding verbally or using isolated words or short formulae in familiar situations. Has great difficulty in understanding spoken and written English
11 – Points: Non-User
Has no ability to use diplomatic language beyond possibly a few isolated words or clichés.
0 – Points: Did not attempt the test
Did not appear to test so no assessable information provided



Anexo 5: Ficha de evaluación del trabajo final escrito utilizado por la docente

Instrumento de evaluación que utilizó la docente para evaluar el trabajo escrito final.

Ficha de evaluación del trabajo final escrito utilizado por la docente

Esta ficha representa una sistematización de los criterios otrora utilizados por la docente para evaluar la carpeta.

Embajada/Misión:		
Criterios e indicadores	Puntaje Max.	Puntaje Obtenido
Incorpora todos los instrumentos que forman parte de la carpeta con las mejoras sugeridas	17 pts.	
Describe los roles y funciones de los puestos diplomáticos de la embajada/misión seleccionada.	1 pto.	
Formula la invitación y las dos notas verbales (una adjuntando la invitación y la otra adjuntando la respuesta) respetando las pautas protocolares del país anfitrión.	2 pts.	
Precisa con claridad los componentes del Programa (=itinerario) y de la agenda (= resumen temático) del viaje y existe coherencia entre ambos instrumentos.	2 pts.	
Explica con claridad el contexto en el que se desarrolla la visita y justifica el discurso largo (político o académico) y las palabras (cortas de corte protocolar, cultural o social), según las actividades del programa y los redactan con corrección semántica, sintáctica y léxica, según patrones establecidos.	3 pts.	
Explica con claridad la elección de los dos instrumentos de comunicación formal tradicionales elegidos (nota de prensa y/o comunicado de prensa y/o comunicado de prensa conjunto y/o declaración de prensa) y los redactan con corrección semántica, sintáctica y léxica, según patrones establecidos.	4 pts.	
Señala los dos instrumentos de comunicación que se publicarán a través de las redes sociales, a elegir entre: entrada de Facebook y/o mensaje de Tweet y/o Infografía, y los redactan con corrección semántica, sintáctica y léxica según patrones establecidos.	3 pts	
Describe el país/organismo anfitrión del viaje del presidente, incluyendo información básica: antecedentes históricos, factores económicos, sociales, culturales, religiosos, políticos, relaciones bilaterales, intereses en organismos o grupos multilaterales, biografías de las autoridades principales.	2 pts	
Aspectos formales	3 pts	
Incluye carátula con título preciso.	1 pto.	
Presenta un índice ordenado y con números de páginas.	1 pto.	
Presenta el trabajo en forma oportuna y puntual.	1 pto.	
Total	20 pts	