

**Desarrollo de la Competencia de Dinamización Grupal en Estudiantes de Trabajo Social. Estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos aplicada en la Asignatura de Psicología Social**

**Wendy Tatiana Duque Moreno**

**Trabajo de Grado para Optar el Título de Trabajadora Social**

**Director**

**Juan C. Aceros**

**PhD en Psicología Social**

**Universidad Industrial De Santander**

**Facultad De Ciencias Humanas**

**Escuela De Trabajo Social**

**Bucaramanga**

**2017**

Dedicado a Él, sólo a Él.

## Agradecimientos

A Dios por darme oportunidades donde no se vislumbraban posibilidades.

A mi mamá y a mi hermana por animarme a estudiar esta “locura hermosa” para “cambiar el mundo”.

Al pingüino que me acompañó al principio, que siempre dijo: “eres capaz de todo lo que te propongas”.

Al mapache que conocí al final: gracias por creer en mí, incluso cuando ni yo misma me creía capaz.

A mis cogollitos europeos, por aguantar y aceptar mi loca forma de ser.

A mi papá y a Yolanda, por ofrecerme estabilidad mientras perdía la cabeza con ese maravilloso proyecto.

A Crispi, a Erikilla y a Fercha: gracias por “llegar a mi vida volando”, por reír y llorar conmigo en este último año; gracias por su fuerza y por escuchar todas mis quejas.

A los ángeles de Charlie por llenar mi vida de colores y vivos aromas de amistad sincera.

A Zu por su apoyo desde el mar.

Al profe Mau por hablarme de esta modalidad de grado e ilusionarme con la posibilidad de alcanzar mi sueño docente.

A mí querido director del proyecto, Juan C. Aceros, por su paciencia y perseverancia con esta empresa. Esto es un producto que, sin su ayuda y orientación, no hubiese sido posible. Gracias por confiar en mí y permitirme vivir la experiencia fantástica de dictar clase.

Muchísimas Gracias.

## Tabla de contenido

Introducción .....	13
1. Descripción del Proyecto.....	18
1.1. Introducción .....	18
1.2. Planteamiento del Problema .....	20
1.3. Justificación .....	23
1.4. Objetivos.....	28
1.4.1. Objetivo General:.....	28
1.4.2. Objetivos Específicos: .....	28
2. Marco Teórico.....	29
2.1. Introducción .....	29
2.2. Formación Basada en Competencias .....	29
2.2.1 Competencia .....	31
2.2.2 Tipos de Competencias.....	36
2.3 Constructivismo .....	41
2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos.....	43
2.5. La Dinámica de grupo.....	45
2.6. Técnicas de Dinamización Grupal .....	52
2.7. Trata de personas .....	54
3. Metodología .....	58
3.1. Introducción .....	58

3.2. Diseño .....	59
3.3. Participantes .....	60
3.4. Secuencia Didáctica .....	61
3.4.1. Problema significativo del contexto.....	61
3.4.2. Competencia a formar.....	63
3.4.3. Actividades de aprendizaje. ....	67
3.4.4. Estrategias de evaluación.....	70
3.4.5. Materiales educativos.....	72
4. Resultados .....	73
4.1. Introducción .....	73
4.2. Los pre-saberes .....	74
4.2.1. Sobre la Dinámica de Grupos. ....	75
4.2.3. Acerca de la trata de personas.....	78
4.2.4. Trabajo Social y el problema de la trata de personas.....	82
4.3. Desarrollo de la experiencia.....	84
4.3.1. Sesión 1. Introducción a la temática: .....	84
4.3.2 Sesión 2. Diseño del proceso participativo.....	91
4.3.3. Sesión 3. Construcción del mapa social.....	95
4.3.4. Sesión 4. Identificación de actores.....	99
4.3.5. Sesión 5. Evaluación y Retroalimentación. ....	101
4.4 Valoración de los productos presentados.....	101

4.4.1. Grupo A1. Video 1.....	103
4.4.2. Grupo A1. Video 2.....	105
4.4.4. Grupo A1. Video 3.....	106
4.4.5. Grupo H2. Video 1.....	106
4.4.6. Grupo H2. Video 2.....	108
4.4.7. Grupo H2. Video 3.....	109
4.5. Evaluación final del saber conocer .....	110
4.5.1. Sobre la Dinámica de Grupos. ....	110
4.5.2. Acerca de la trata de personas.....	113
4.5.3 Trabajo Social y el problema de la trata de personas.....	113
4.6. Evaluación del Proyecto de Aula. ....	115
5. Conclusiones y Recomendaciones .....	116
5.1. Principales logros alcanzados .....	117
5.2. Retos y aspectos por mejorar .....	121
5.3. Comentarios finales .....	125
Referencias Bibliográficas .....	126
Apéndices.....	134

## Lista De Tablas

Tabla 1. Áreas del Plan de Estudios del Programa de Trabajo Social	17
Tabla 2. Competencias de la Asignatura	19
Tabla 3. Atributos de la Competencia	31
Tabla 4. Tipos de competencias (enfoque conductista)	34
Tabla 5. Tipos de competencias (OIT)	35
Tabla 6. Tipos de competencias (Bunk)	35
Tabla 7. Tipos de competencias (UNESCO)	36
Tabla 8. Tipos de competencias (Rogríguez)	36
Tabla 9. Definiciones de grupo	45
Tabla 10. Diseño de competencia	62
Tabla 11. Ejes procesuales	63
Tabla 12. Saberes asociados a la competencia	65
Tabla 13. Secuencia de actividades	67
Tabla 14. Estrategias de evaluación	69
Tabla 15. Roles para la técnica de “El embajador”	91
Tabla 16. Identificación del rol	98
Tabla 17. Resumen de evaluación	100
Tabla 18. Criterios de evaluación	101
Tabla 19. Valoración de criterios de Grupo A.1. Video.1	103
Tabla 20. Valoración de criterios del Grupo A.1. Video 2	104
Tabla 21. Valoración de criterios del Grupo A.1. Video 3	104

Tabla 22. Valoración de criterios del Grupo H.2. Video 1	106
Tabla 23. Valoración de criterios del Grupo H.2. Video 2	107
Tabla 24. Valoración de criterios del Grupo H.2. Video 3	108

## Lista De Figuras

Figura 1. Definiciones académicas de competencia	31
Figura 2. Definiciones Institucionales de Competencia	31
Figura 3. Elementos estructurales del grupo	47
Figura 4. Aproximaciones teóricas al problema de trata de personas	56
Figura 5. Distribución por sexo y edad de los estudiantes del grupo A1	60
Figura 6. Distribución por sexo y edad de los estudiantes del grupo H2	60
Figura 7. Respuestas a la pregunta 2.2. Grupo A.1	76
Figura 8. Respuestas a la pregunta 2.2. Grupo H.2	76
Figura 9. Respuestas a la pregunta 2.3. Grupo A.1	77
Figura 10. Respuestas a la pregunta 2.3. Grupo H.2	77
Figura 11. Respuestas a la pregunta 3.2. Grupo A.1	78
Figura 12. Respuestas a la pregunta 3.2. Grupo H.2	78
Figura 13. Respuestas a la pregunta 3.4. Grupo A.1	80
Figura 14. Respuestas a la pregunta 3.4. Grupo H.2	80
Figura 15. Respuestas a la pregunta 4.1. Grupo A.1	82
Figura 16. Respuestas a la pregunta 4.1. Grupo H.2	82
Figura 17. Glosario Grupo H.2	88
Figura 18. Crucigrama en blanco	91
Figura 19. Crucigrama desarrollado	91
Figura 20. Roles de la técnica El embajador	94
Figura 21. Equipo de trabajo elaborando el sociograma	95

	12
Figura 22. La red construida con la técnica “de mano en mano”	97
Figura 23. Tipo de relaciones	98
Figura 24. Estudiantes resolviendo el cuestionario	99
Figura 25. Técnica La diana	103
Figura 26. Respuestas a la pregunta 2.2. Grupo A.1	111
Figura 27. Respuestas a la pregunta 2.2. Grupo H.2	111
Figura 28. Respuestas a la pregunta 4.1. Grupo A.1	113
Figura 29. Respuestas a la pregunta 4.1. Grupo H.2	113

## RESUMEN

**TÍTULO:** DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE DINAMIZACIÓN GRUPAL EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL. ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS APLICADA EN LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA SOCIAL\*.

**AUTORA:** WENDY TATIANA DUQUE MORENO\*\*

**PALABRAS CLAVE:** FORMACIÓN POR COMPETENCIAS, APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS, DINÁMICA DE GRUPOS, TÉCNICAS DE DINAMIZACIÓN GRUPAL

### DESCRIPCIÓN:

La sociedad de hoy exige la introducción de métodos educativos que favorezcan la formación de personas, ciudadanos y profesionales autónomos, que tengan la capacidad de trabajar interdisciplinaria y colaborativamente. Desde la escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander se aporta a la consecución de este objetivo desde la renovación del plan de estudios. A partir de este, se ha optado por un enfoque basado en competencias. Cada asignatura planteada en este nuevo plan de estudios debe desarrollar en el estudiante competencias cognitivas, axiológicas, procedimentales, etc. La modalidad del presente proyecto de grado es práctica en docencia y su objetivo ha sido contribuir al desarrollo de las competencias procedimentales de los estudiantes que cursan la asignatura Psicología Social, específicamente, la competencia de dinamizar grupos. Para esto, se planteó la utilización de la estrategia de enseñanza y aprendizaje denominado como Aprendizaje Basado en Proyectos, reforzando el proyecto de aula “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. Dicha estrategia permite al(la) estudiante tener un encuentro con la realidad otorgándole conocimientos propios desde el “aprender haciendo”. Este proyecto se llevó a cabo durante 14 semanas, con 5 sesiones presenciales. Se desarrolló a través de una secuencia didáctica que permitió cumplir con las fases fundamentales de un proyecto de aula. Las actividades estaban enfocadas a que los(as) estudiantes de Trabajo Social conocieran las herramientas de la Dinámica de Grupos, como instrumentos que pueden ser utilizados por ellos para la intervención con grupos, familias o comunidades.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de trabajo Social. Director: Juan Carlos Aceros, Psicólogo Social.

## ABSTRACT

**TITLE:** DEVELOPMENT OF GROUP DYNAMIZATION COMPETENCE IN SOCIAL WORK STUDENTS. PROJECT-BASED LEARNING STRATEGY APPLIED TO THE SUBJECT OF SOCIAL PSYCHOLOGY\*.

**AUTHOR:** WENDY TATIANA DUQUE MORENO\*\*

**KEYWORDS:** TRAINING FOR COMPETENCIES, PROJECT-BASED LEARNING, GROUP DYNAMICS, GROUP DYNAMIZATION TECHNIQUES

### DESCRIPTION:

Today's society demands the introduction of methods that favour the education of individuals, citizens and autonomous professionals, who have the capacity to work interdisciplinarily and collaboratively. The School of Social Work of the Industrial University of Santander has contributed to the achievement of such aim through a curriculum renewal. Thus, it has been chosen a competence-based approach. Each subject raised in this new curriculum must develop in the student cognitive, axiological and procedural competences. The modality of this degree project is a practice in teaching. This work aim was to contribute to the development of procedural competences of students who study the subject Social Psychology. The focus was in the competence of dynamization of groups. To this end, the use of the teaching and learning strategy denominated as Project-Based Learning was proposed, reinforcing the classroom project "What is the problem of human trafficking?". This strategy allows the student to have an encounter with reality by allowing him to "learn by doing". This project was carried out for 14 weeks, with 5 face-to-face sessions. It was developed through a didactic sequence that allowed to fulfil the fundamental phases of a classroom project. The activities were focused on the students of Social Work to know the tools by Group Dynamics, as instruments that can be used by them for intervention with groups, families or communities.

---

\* Bachelor Thesis

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de trabajo Social. Director: Juan Carlos Aceros, Psicólogo Social.

## Introducción

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS) le apuesta a la formación integral de sus estudiantes. Para ello, ha diseñado un plan de estudios donde se reconoce que el proceso de aprendizaje está directamente relacionado con la formación y evaluación de competencias. Dicho plan busca fortalecer los procesos cognoscitivos (competencias del saber), las destrezas y las habilidades (competencias del saber hacer). Para esto, establece que la construcción de los planes de aula debe hacerse de manera acorde con los requerimientos disciplinares (Escuela de Trabajo Social, 2011), es decir, deben estar enfocados en el desarrollo de las “competencias específicas” (Tobón, 2008) del Trabajador(a) Social.

Como parte del compromiso con la formación integral, desde la Escuela de Trabajo Social también se busca mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicha labor, se entiende, no ha de recaer solo en los docentes, sino que puede ser asumida por distintos miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se cuenta con la modalidad de grado de práctica en docencia que permite a los estudiantes en sus últimos semestres de carrera aportar al fortalecimiento de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes. El presente trabajo es el resultado de una de estas prácticas docentes. La misma se centró en el fortalecimiento de una estrategia que permite a los estudiantes aprender Trabajo Social a través de la acción: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El desarrollo de la estrategia mencionada se realizó por medio de un proyecto de aula planteado para la asignatura Psicología Social. Esta asignatura provee a los estudiantes matriculados un bagaje teórico sobre dicha disciplina psico-social, así como herramientas y métodos potencialmente transferibles a la intervención desde el Trabajo Social familiar, grupal y comunitario. El proyecto referido compromete elementos teóricos y conceptuales

de una rama de la Psicología Social (la Dinámica de Grupos) y se propone el desarrollo de una competencia procedimental, a saber: la dinamización de procesos grupales complejos. El nombre que recibe este proyecto - “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”- deja entrever, además, el interés por acercar a los estudiantes a un problema social de actualidad y gran relevancia para el Trabajo Social.

La estructura del trabajo de grado que aquí se presenta es la siguiente. El primer capítulo, ubicará al lector en el contexto del problema abordado. Además, dará a conocer los motivos que justifican esta práctica docente y los objetivos trazados para la misma. El segundo capítulo, clarifica las bases teóricas desde donde se plantea y desarrolla el proyecto de aula. Así mismo, expone las generalidades de la corriente que lo fundamentan: el constructivismo, y profundiza en los conceptos de “competencia” y de “formación por competencias”. Finalmente, en el segundo capítulo el lector conocerá las herramientas cognitivas que el proyecto de aula buscó abordar.

En el tercer capítulo, está condensada la metodología empleada para el fortalecimiento del proyecto de aula “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. Dicha metodología está basada en el enfoque constructivista, y en la formación por competencias, así como en la lógica propia del ABP. El capítulo expone la propuesta construida por la practicante, con el apoyo y asesoría del docente de la asignatura y de la profesional del Centro para el Desarrollo de la Docencia en la UIS (CEDEDUIS), Esperanza Revelo Jiménez. La presentación de esta metodología se realiza a través una secuencia pedagógica, respondiendo a la modalidad de grado escogida.

El cuarto capítulo de este trabajo, contiene los resultados obtenidos por la practicante docente. Allí se incluye una descripción detallada del proceso realizado, en cada una de las fases del proyecto de aula. También se presentan, se analizan y se evalúan los productos finales construidos por los estudiantes como evidencia del aprendizaje alcanzado.

Adicionalmente, se presenta los resultados de una evaluación sobre los conocimientos de los estudiantes con relación a la Dinámica de Grupos y la trata de personas. Dicha evaluación se realizó al principio del semestre, con el fin de identificar los pre-saberes de los que se partía; y se repitió al finalizar el proyecto, para tratar de evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes a nivel cognitivo. Finalmente en el quinto capítulo se resumen los principales logros alcanzados y se exponen las principales recomendaciones para tener en cuenta en experiencias similares futuras.

La autora del presente trabajo desea expresar su agradecimiento a las personas que favorecieron el desarrollo de esta práctica docente. De forma especial, se agradece a los participantes del proyecto de aula: las y los estudiantes de Psicología Social del primer semestre del 2017. La practicante quiere dejar constancia de su gratitud por acoger el proyecto y por participar activamente en el desarrollo de las actividades planteadas. De igual forma, se agradece a la Profesora Esperanza Revelo Jiménez y al profesor Héctor Mauricio Rojas, por su tiempo invertido en cada una de las asesorías y por el material pedagógico compartido que aportó al desarrollo satisfactorio de cada momento de este trabajo.

## **1. Descripción del Proyecto**

### **1.1. Introducción**

La formación integral es uno de los compromisos asumidos por la Universidad Industrial de Santander (UIS), como se puede ver en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). En dicho documento se dedica todo un apartado para señalar cómo se espera que sea la pedagogía para la formación integral en la institución. En este sentido, se declara que la misma debe ser dialógica y que, por tanto, ha de fundarse en un “contrato moral” en el que profesores y estudiantes se reconocen como “personas autónomas interesadas en su mutua ilustración, que se reúnen periódicamente para inducirse a aprender con seriedad y rigor y a disfrutar de esos momentos con intensidad” (Universidad Industrial de Santander, 2000, pág. 24). De esta forma, la UIS se ha dado a sí misma una pedagogía que parte del reconocimiento de la autonomía de profesores y estudiantes; una pedagogía en la que el diálogo es norma de acción académica y materialización del principio de democracia participativa en la vida universitaria.

En correspondencia con lo anterior, para hacer posible la formación integral de los(as) Trabajadores(as) Sociales de la UIS, la Escuela de Trabajo Social ha empleado, desde el 2011, un plan de estudios basado en la pedagogía dialógica. Por ello, apuesta por la promoción del diálogo pedagógico como forma prevalente de relación social y de comunicación en el aula. De esta manera, espera formar, no solo profesionales, sino personas integrales con “capacidad dialógica y habilidades interpersonales que le permiten relacionarse con diferentes culturas y grupos poblacionales”, así como, con competencia para “trabajar en equipos

interdisciplinarios, intersectoriales e interinstitucionales” (Escuela de Trabajo Social, 2011, pág. 45).

La presente práctica docente hace suya esta apuesta por el diálogo pedagógico como horizonte y modelo. En este sentido, se ha construido a partir de la búsqueda de estrategias que hagan posible el aprendizaje autónomo, a la vez que colaborativo, en los(as) estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander. Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de una de las asignaturas del actual plan de estudios: Psicología Social.

El plan de estudios de Trabajo Social divide las asignaturas en cuatro áreas: disciplinar, interdisciplinar, de profundización e institucional. Cada una de ellas, planteada alrededor de un nodo problemático y conformada por las sub-áreas que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.

*Áreas del plan de estudios del programa de Trabajo Social.*

ÁREAS	SUB-ÁREAS	NODOS PROBLEMÁTICOS
DISCIPLINAR	Formación Profesional	¿Qué enfoques epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos posibilitan procesos de intervención profesional de trabajo social para la promoción, ejercicio y garantía de los DDHH y el abordaje del conflicto social?
	Investigación social	¿Cómo producir conocimiento que contribuya a la fundamentación teórico-conceptual y metodológica de Trabajo Social teniendo en cuenta la apertura de las ciencias sociales?
INTER-DISCIPLINAR	Ciencias Sociales y Humanas	¿Cuáles son los elementos constitutivos de lo humano, lo social y lo cultural como dimensiones de un proceso histórico indisoluble?
PROFUNDIZACIÓN	Electiva Interdisciplinar Electivas Disciplinarias	¿Cuáles son los conocimientos disciplinares e interdisciplinares que se requieren para afianzar la formación profesional de Trabajo Social?
INSTITUCIONAL		¿Qué otros espacios y procesos se propician institucionalmente para contribuir a la formación integral de los sujetos?

Nota: Adaptado del Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social (2011).

Dentro del área interdisciplinar del plan de estudios se ubica la línea de Psicología como una disciplina importante en la formación de Trabajadores(as) Sociales. En la Escuela de

Trabajo Social de la UIS su estudio se realiza a través de tres asignaturas: Psicología General y Evolutiva, Psicología Social, y Psicopatología. La primera debe cursarse en el segundo semestre de la carrera y concentra la atención en la dimensión individual del ser humano y en su desarrollo físico, cognitivo y afectivo. Psicología General y Evolutiva establece las bases para que el estudiante aborde satisfactoriamente las dos siguientes asignaturas, que suelen matricularse en el tercer y cuarto semestre, respectivamente. El presente trabajo de grado se orienta al fortalecimiento del proyecto de aula de la segunda asignatura de la línea de Psicología: Psicología Social. Durante el desarrollo de este capítulo, se presenta el problema que el proyecto pretendió abordar, los objetivos trazados y los principales motivos que justifican la realización del trabajo.

## **1.2. Planteamiento del Problema**

La importancia de la Psicología Social en la formación de los(as) Trabajadores(as) Sociales recae en que los modelos de intervención en Trabajo Social, encuentran parte de su sustento en el abanico teórico que provee esta disciplina. Dentro de los aportes de esta rama de la Psicología se encuentran los estudios realizados alrededor de la percepción social, de las actitudes, del liderazgo, el comportamiento, formación y desarrollo de los grupos, entre otros. Así pues, a lo largo del semestre, los(as) estudiantes matriculados en esta asignatura hacen un recorrido por los temas antes mencionados. Lo anterior, con tres propósitos: (1) reconocer la dimensión psicosocial de las personas a través de indagaciones sobre los factores sociales que intervienen en la configuración de la acción humana en contextos específicos; (2) promover la comprensión del aporte de la Psicología Social en el estudio de los procesos psicosociales humanos y en la intervención sobre dichos procesos, y (3) apreciar el papel de la disciplina en el abordaje de problemas complejos de la sociedad contemporánea.

La asignatura Psicología Social se ha planteado a la luz de la formación por competencias. Por lo tanto, el programa de la asignatura ha establecido que, al terminar el curso, los estudiantes evidenciarán un conjunto de logros cognitivos, procedimentales y actitudinales. Los mismos están resumidos en la tabla 2.

Tabla 2.

*Competencias de la asignatura*

<b>Competencias Cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compara la Psicología Social Psicológica y la Psicología Social Sociológica y es capaz de encontrar las diferencias entre ellas.</li> <li>• Identifica distintas formas de influencia social que pueden encontrarse en la vida cotidiana y es capaz de clasificarlas empleando criterios teóricos.</li> <li>• Explica el comportamiento humano utilizando las nociones de facilitación social, conformidad, obediencia y poder.</li> <li>• Distingue los aspectos individuales y sociales de su identidad personal y de la de otras personas.</li> <li>• Analiza las estrategias y vías de la persuasión en mensajes publicitarios y campañas de sensibilización.</li> <li>• Explica el comportamiento pro-social y la agresividad a partir del estudio de casos concretos.</li> <li>• Infiere los componentes estructurales de grupos específicos a partir de la observación del comportamiento de sus miembros.</li> </ul>
<b>Competencias Procedimentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza procedimientos adecuados para recoger información sobre fenómenos psicosociales presentes en la actividad de individuos o grupos en un contexto específico.</li> <li>• Diseña campañas de sensibilización utilizando estrategias específicas de persuasión y cambio de actitudes.</li> <li>• Propone estrategias de intervención que promuevan la conducta pro-social y disminuyan los comportamientos agresivos en comunidades y grupos.</li> <li>• Aplica técnicas que permitan la gestión de actividades grupales en curso a fin de orientarlas a la consecución de objetivos concretos.</li> <li>• Utiliza las tecnologías de la comunicación y la información para presentar los resultados de su trabajo a otras personas.</li> </ul>
<b>Competencias Axiológicas y Actitudinales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja en equipo, generando dinámicas de interdependencia positiva y responsabilidad personal al interior de grupos de trabajo.</li> <li>• Reconoce la relación entre la Psicología Social y el Trabajo Social en ámbitos concretos de investigación e intervención.</li> <li>• Expresa sus opiniones de manera argumentada y respetuosa con la diferencia.</li> </ul>

Como estrategias pedagógicas para el desarrollo de las anteriores competencias, el docente en su desempeño actual implementa principalmente los trabajos en grupo, las clases magistrales y algunos elementos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). La presente práctica docente centra su interés en la última de estas estrategias. Como lo señala Carolina Ciro (2012), el ABP es una forma de aprendizaje “mediante el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen una aplicación en el mundo real, más allá del aula de clase” (pág. 17). Su

implementación en la asignatura Psicología Social se realiza a través del proyecto de aula denominado “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. Este proyecto gira en torno a la intervención social en un problema social de alta complejidad, que vulnera los derechos humanos de un gran número de personas en nuestro país, y que constituye un fenómeno susceptible de ser abordado tanto desde la Psicología Social, como desde el Trabajo Social.

A lo largo del ejercicio que propone el docente, se espera que cada estudiante refuerce tanto competencias cognitivas como axiológicas y procedimentales. Las primeras, porque mediante el proyecto se profundiza en el problema planteado, así como en conceptos de la asignatura (específicamente, aquellos propios de la Psicología de los Grupos Pequeños). Por otro lado, se busca que los estudiantes se entrenen en la expresión respetuosa y argumentada de sus opiniones. Finalmente, se espera que, mediante el proyecto de aula, los estudiantes desarrollen la competencia para aplicar técnicas de dinamización grupal que les permitan alcanzar objetivos concretos. En este último aspecto recae el principal interés del proyecto de aula.

Ahora bien, a pesar del esfuerzo que ha venido realizando el docente para innovar en el aula, introduciendo formas alternativas de promover el diálogo pedagógico, se perciben algunas dificultades. Por ejemplo, tal como está planteado el proyecto, existe una escasa relación entre las actividades prácticas que propone, y la teoría vista en clase. Las actividades desarrolladas en el proyecto suponen, en principio, un ejercicio de aplicación de conceptos relacionados con la Dinámica de Grupos. Para tratar dicha temática, el docente emplea toda una clase (de aproximadamente 3 horas de duración); pero, generalmente, lo hace en la segunda mitad del semestre; mientras que el proyecto de aula se desarrolla desde la tercera clase (iniciando, cuando los estudiantes aún no han tenido la oportunidad de conocer las nociones básicas de la Psicología de los Grupos). De esta forma, los estudiantes solo entienden la conexión entre el componente teórico y el componente procedimental de la asignatura cuando ya el semestre se encuentra avanzado. Se hace necesario, entonces, repensar la programación de esta estrategia

didáctica, asegurando una mejor vinculación de teoría y práctica.

En segundo lugar, el proyecto de aula requiere de un fortalecimiento en cuanto a su diseño, de tal manera que, se enfatice más sistemáticamente en el desarrollo de competencias procedimentales de especial utilidad para el ejercicio del Trabajo Social. Aunque el docente a cargo de la asignatura ha diseñado un conjunto de guías que orientan paso a paso a los estudiantes, las mismas han sido formuladas – fundamentalmente – desde el punto de vista de la Psicología Social. Es pertinente que tanto el diseño del proyecto, como sus materiales de apoyo, sean adaptados a la idiosincrasia propia del Trabajo Social, a sus lógicas y formas de ejercicio profesional. La practicante docente, desde su formación disciplinar, ha querido aportar en este sentido. Para tal fin, su actuación ha estado guiada por la siguiente pregunta: ¿De qué forma se puede contribuir al desarrollo de las competencias procedimentales en los estudiantes de Trabajo Social que cursan la asignatura de Psicología Social, desde el proyecto de aula sobre la trata de personas?

### **1.3. Justificación**

La sociedad de hoy exige la introducción de métodos educativos que favorezcan la formación de personas, ciudadanos(as) y profesionales autónomos(as), que tengan la capacidad de trabajar interdisciplinaria y colaborativamente. En esta vía, recientemente se ha puesto de manifiesto en las instituciones de educación superior, la necesidad de innovar en el ejercicio de la enseñanza, pues las estrategias convencionales no evidencian los resultados esperados (Álvarez Vicente, 2012). De esta manera, muchas instituciones universitarias han decidido apostar por el Enfoque de la Formación Basada en Competencias (EBC) en el planteamiento de sus currículos. También se han apropiado de herramientas tecnológicas que integran la innovación en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Corredor, Pérez, & Arbeláez, 2009).

A nivel internacional, el EBC, ha tenido gran acogida. Instituciones como la Universidad Tecnológica de Monterrey en México, la Escuela Superior Politécnica en Ecuador, el Instituto Tecnológico de Santo Domingo en República Dominicana, se encuentran entre las instituciones de educación superior que lo han implementado (Universidad del Norte, 2005). Para el caso colombiano, este enfoque también ha ido creciendo en importancia. Lo anterior, debido a que, desde el mismo Ministerio de Educación, se ha impulsado su vinculación a los planes institucionales del país. En la UIS, la formación basada en competencias se ha querido implementar en conexión con su propuesta de una pedagogía dialógica, lo que ha significado el replanteamiento de distintos planes de estudio. Es por esto que la Escuela de Trabajo Social actualmente busca fortalecer las competencias en el marco del saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.

En relación con el saber hacer, ámbito propio de las competencias procedimentales, el Proyecto Educativo del Programa (Escuela de Trabajo Social, 2011) establece que el Trabajador Social y la Trabajadora Social deben ser profesionales que, entre otras cosas, puedan diseñar “propuestas de intervención social en los diferentes campos, niveles y ámbitos de actuación del Trabajo Social”, así como formular “participativamente políticas, planes, programas, proyectos y servicios sociales” (p. 46). El proyecto de aula titulado “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” es un ejercicio que quiere contribuir a que los estudiantes alcancen estas competencias procedimentales a través del fortalecimiento de su capacidad para dinamizar grupos que evalúan una problemática de interés para el Trabajo Social y toman decisiones, participativamente, sobre las maneras más adecuadas de intervenir en él.

La estrategia pedagógica que se ha escogido para avanzar en esta dirección es coherente tanto con el modelo pedagógico de la UIS, como con la creciente importancia del EBC. La misma recibe el nombre de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta estrategia pedagógica favorece el tratamiento de temas en forma colaborativa e interdisciplinaria, lo que

la convierte en una de las estrategias más adecuadas para la formación integral de Trabajadores(as) Sociales. En efecto, como dice la Trabajadora Social Rosa María Cifuentes (2016):

El aprendizaje para el trabajador social debe ser social y colaborativo. En la cooperación se comparte significativamente la experiencia; se trabaja conjuntamente para lograr beneficios mutuos; se logran resultados mediante la interdependencia positiva con talentos individuales; se organiza una estructura de motivación y organización para el trabajo. (pág. 293).

Así mismo, el ABP refuerza las destrezas de los(as) futuros(as) Trabajadores(as) Sociales en la comunicación asertiva, versatilidad lingüística y la coordinación de tareas dentro de un grupo, preparándolos(as) para el trabajo en equipo que deberá realizar en su campo profesional (Vélez, 1998). Por otro lado, durante el desarrollo del proyecto, cada estudiante tiene un acercamiento a una problemática específica: la trata de personas. Este delito, considerado como la “esclavitud del siglo XXI”, es un ámbito de intervención en el que el Trabajo Social está llamado a ocupar un lugar clave dado su compromiso con la protección y promoción de los derechos humanos y de la justicia social y económica (Álvarez & Alessi, 2012)

Todo lo anterior sirve para resaltar la relevancia de un proyecto como “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” para la formación integral de los(as) Trabajadores(as) Sociales. Sin embargo, queda por añadir que este ejercicio de ABP tiene el potencial para brindar bases teóricas y metodológicas para que los estudiantes asuman con éxito otras asignaturas del plan de estudios. Una de ellas es Trabajo Social Individual y Familiar. En ella, la familia es tomada como el “grupo primario por excelencia, debido a que la persona, desde su nacimiento, se encuentra inmersa en él y es ahí donde vive y desarrolla las experiencias y habilidades que servirán como base para todos los ámbitos de su existencia” (Benzanilla & Miranda, 2014, pág. 3). La familia, como un grupo, tiene una dinámica propia y el(la) Trabajador(a) Social puede

llegar a comprenderla y transformarla a través de conceptos y herramientas inspiradas en la Psicología de los Grupos. Las mismas pueden fundamentar y complementar los métodos propios del Trabajo Social Individual y Familiar orientados, como están, al desarrollo de una relación de ayuda mutua entre los miembros de un mismo grupo (la familia); relación en la que las distintas partes asumen ciertos acuerdos que les permiten alcanzar una solución (Donoso & Saldias, 1998).

Otra asignatura a la que el proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” aporta visiblemente es la de Trabajo Social de Grupos y Redes. Para Bonilla, Curvelo, Jiménez, Torres y Umba (2005) el Trabajador(a) Social interviene en el grupo de acuerdo a fines específicos que se establecen según las necesidades, intereses y actitudes de los miembros. Las autoras sostienen que el profesional debe cooperar con el grupo para que las relaciones sean favorables y positivas, estableciendo al interior este una comunicación plena, pues de ello depende en gran medida la vida y desarrollo armónico del grupo. Para lograr lo anterior, el(la) Trabajador(a) Social debe conocer sobre los fenómenos que se dan dentro del grupo, y la Psicología Social le ofrece parte de esos conocimientos. El proyecto de aula “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” espera contribuir a dar claridad conceptual sobre dichos fenómenos, así como sobre algunas maneras de intervenir en ellos.

Finalmente, la experiencia que los(as) estudiantes tienen al desarrollar el proyecto de aula de Psicología Social puede serles de utilidad para la asignatura Trabajo Social en Comunidad y Organizaciones Sociales. En esta última se examinan los métodos para una adecuada resolución de problemas a través de la organización comunitaria (Donoso & Saldias, 1998). Estos métodos están íntimamente ligados a las competencias procedimentales que se promueven mediante el proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. En efecto, como sostiene Enrique Pastor (2013): “dentro del marco teórico-conceptual que debe acompañar la intervención comunitaria está la dinámica de grupos y el conflicto como elemento

clave del cambio” (pág. 144).

La implicación de la practicante docente en el re-diseño, mejora y puesta en marcha del proyecto de aula de la asignatura de Psicología Social no es solo potencialmente útil para los Trabajadores y Trabajadoras Sociales en formación. También puede tener un impacto muy positivo en la mejora de la calidad de la docencia en la Escuela de Trabajo Social, así como en su propio desarrollo profesional. Por otro lado, cabe aclarar que, aunque desde el EBC se da protagonismo al estudiante como ser autónomo, también se debe resaltar el papel que desempeña el docente universitario. Este último debe estar abierto a la reflexión y transformación permanente de su propio quehacer, así como, de su fundamentación pedagógica. La modalidad de grado de práctica en docencia se convierte en una herramienta esencial para avanzar en esta dirección. A través de ella, el o la practicante tiene la oportunidad de proponer y apoyar al docente en la innovación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje mientras continúa avanzando en su propia formación como Trabajador(a) Social.

Finalmente, gracias a la práctica en docencia, la autora de este trabajo puede prepararse para el ejercicio de la docencia en su propio ámbito profesional, abriéndose camino para continuar con una preparación posgradual, a través de programas como la Maestría en Pedagogía o en Docencia Universitaria y, así, aportar a la formación de futuros(as) Trabajadores(as) Sociales. Por otro lado, la practicante puede trasladar las competencias desarrolladas durante su trabajo de grado a la realización de procesos innovadores de formación en contextos distintos al universitario (en organizaciones sociales, en comunidades, etc.). Esto último, teniendo en cuenta que los(as) Trabajadores(as) Sociales entienden la educación como un “proceso social, interactivo, problematizador y transformador” (Mosquera, 2011, pág. 2) y que, desde esta concepción, están llamados(as) a ser también educadores.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General:**

Contribuir al desarrollo de competencias para la dinamización grupal en los estudiantes que cursan Psicología Social, fortaleciendo la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos que actualmente emplea esta asignatura del programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

### **1.4.2. Objetivos Específicos:**

- Rediseñar el proyecto de aula que actualmente se ejecuta en la asignatura, con el fin de fortalecer su enfoque hacia el desarrollo de las competencias de dinamización grupal desde el Trabajo Social.
- Diseñar las herramientas que orienten a los estudiantes en la realización de las actividades del proyecto de aula.
- Evaluar las contribuciones del proyecto de aula al desarrollo de las competencias procedimentales.

## **2. Marco Teórico**

### **2.1. Introducción**

En este capítulo se exponen las bases teóricas con las cuales se sustenta el planteamiento del proyecto de aula para la asignatura de Psicología Social. El capítulo empieza presentando el EBC, su evolución a través del tiempo, la definición del término “competencia” desde el punto de vista de diferentes autores y, los tipos de competencia planteados por los mismos. A partir de las tipologías mencionadas se hace hincapié en las competencias específicas del saber hacer y se expone la perspectiva que acompaña el fortalecimiento de las mismas: el constructivismo. Al respecto se dan a conocer sus posturas y se exponen las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje que se han desarrollado desde la corriente constructivista. El capítulo centra el foco en la estrategia del ABP. Para finalizar, se presentan también algunos conceptos centrales para el desarrollo del proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”: la Dinámica de Grupo, las técnicas de dinamización grupal y la trata de personas.

### **2.2. Formación Basada en Competencias**

Actualmente no es fácil hablar de competencias. Además de ser este un término complejo, implica el surgimiento de multitud de situaciones, normas, exigencias y metodologías al momento de proponer procesos de formación basada en las mismas (Londoño & Cano, 2015). A pesar de lo anterior, los procesos educativos fundamentados en la noción de “competencia” han tenido un alto impacto en la educación. Esta tendencia no es ajena a la

UIS, institución que siempre ha procurado una articulación entre la formación académica y las expectativas de la sociedad para que, al egresar, sus estudiantes puedan responder a lo que Molano (2015) llama “los desafíos del mundo contemporáneo”.

Los procesos educativos basados en competencias deben generar cambios tanto en la planificación educativa como en las estrategias de enseñanza empleadas. De acuerdo con Barrios y Cano (2015) estos cambios son una respuesta al enfoque educativo tradicional en el que los(as) profesores(as) usan la planificación basada en contenidos. Desde este último enfoque, los docentes sólo enseñan lo que consideran que el estudiante debe saber; y lo hacen de forma predominantemente expositiva. La docencia tradicional, de esta manera, se conforma con lo que Paulo Freire (2005) llamara en su momento una “educación bancaria”. Este enfoque educativo manifiesta las siguientes características: la estructura de las asignaturas no tiene relación entre sí, la evaluación se hace sólo al final del proceso y está centrada en los productos del aprendizaje, y el énfasis está puesto en la actividad docente (Barrios y Cano, 2015).

Por su parte, en el EBC el o la docente no transmite contenidos, sino que propone experiencias orientadas al desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Esto, a través de una metodología activa de aprendizaje y enseñanza, y de una forma de evaluación comprendida como predominantemente formativa que facilita la identificación de los problemas presentados al llevar a cabo las actividades, ayuda a mostrar alternativas para superarlos, perfeccionando el proceso educativo (Pasek & Mejía, 2017), tanto como los productos que genera. El EBC se implementa mediante una estructura curricular en la que las asignaturas tienen relación unas con otras, de tal manera que el estudiante pueda darle un sentido global a lo que aprende, ubicándolo en el contexto del programa educativo en el que participa. Finalmente, es necesario subrayar que, cuando un docente asume el EBC, pone el énfasis en la actividad del alumno (Silva, 2016). En especial, se preocupa más por

los procesos que le permiten al estudiante aprender a aprender, y no tanto por cumplir con la lista de temas que figuran en el programa de sus asignaturas.

Cabe aclarar que el EBC no busca que el o la docente haga una ruptura definitiva con la metodología tradicional. Lo que propone es que se adecue su uso en función de los objetivos que se pretende alcanzar. En otras palabras, se trata más de diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Barrios & Clano, 2015) que de censurar, por ejemplo, la clase magistral u otras prácticas habituales en el ejercicio de la docencia. Sin embargo, no deja de ser cierto que, si el objetivo a perseguir es el desarrollo de competencias, muchas estrategias de la docencia “bancaria” resultan insuficientes o, incluso, innecesarias.

**2.2.1 Competencia.** Con el EBC se ha impulsado el estudio del término “competencia” desde múltiples instituciones y escuelas de pensamiento (Londoño & Cano, 2015). Históricamente, lo que se entiende como competencia se ha venido trabajando desde los textos de Aristóteles (concretamente, en la *Metafísica*), las preguntas de Parménides, los diálogos de Platón y en los pensamientos de Protágoras (Rodríguez, 2007). En la actualidad existen múltiples planteamientos de lo que son las competencias; pero, como lo propone Rodríguez (2007), podrían agruparse en dos grandes bloques: las definiciones académicas y las institucionales. En las primeras se ubica el término “competencia” al interior de determinadas escuelas epistemológicas y psicológicas (ver, figura 1). Las segundas son definiciones más prácticas que se derivan de las definiciones académicas (ver, figura 2).

Después de tomar las distintas concepciones de competencia y desarrollarlas, Rodríguez (2007) resume en cinco aspectos lo que principalmente abarcan cada una de ellas. Para el autor, las competencias incluyen “1. Conocimientos generales y específicos (saberes). 2. La capacidad de internalizar conocimientos (saber-conocer). 3. Destrezas técnicas y procedimentales (saber-hacer). 4. Desarrollo de actitudes (saber-ser). 5. Competencias

Sociales (saber-convivir)” (pág. 151).

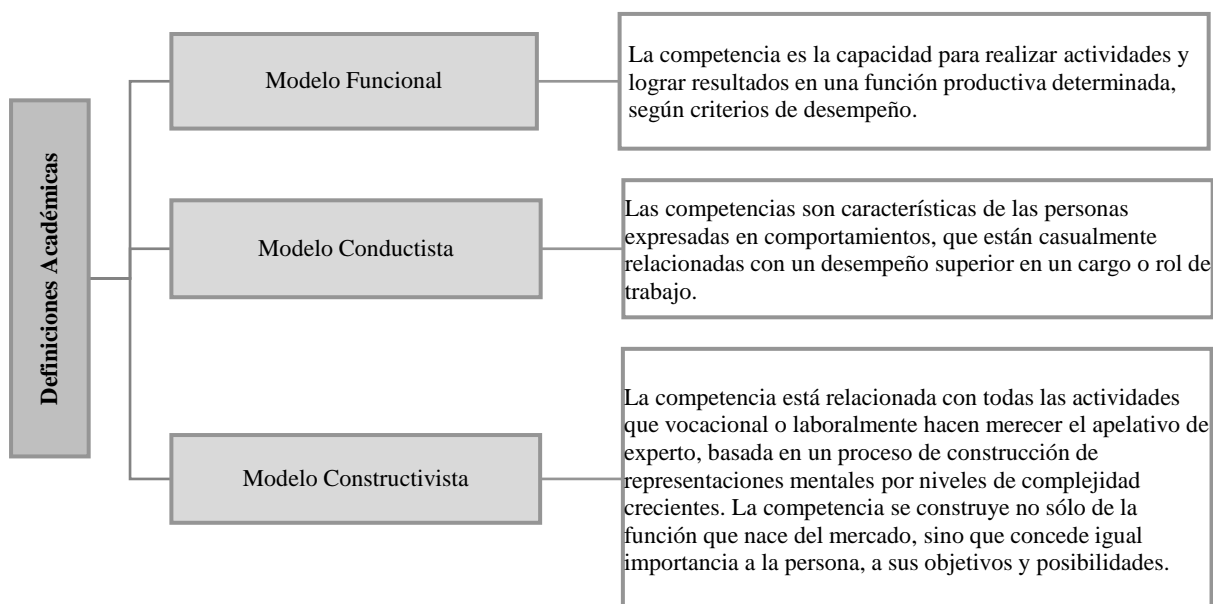


Figura 1. Definiciones académicas de competencia. Adaptado de Rodríguez (2007)

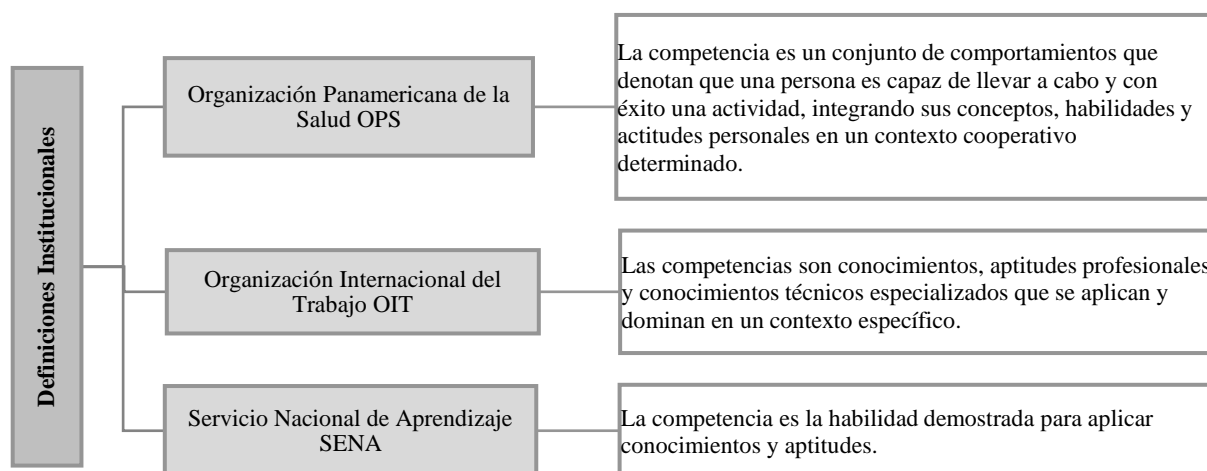


Figura 2. Definiciones institucionales de competencia. Adaptado de Rodríguez (2007)

Como otro resultado del análisis realizado por Rodríguez (2007), está la propuesta de que, para determinar si una persona ha desarrollado una competencia, se debe evidenciar que cuenta con unos atributos. Los mismos están resumidos en la tabla 3.

Tabla 3.

*Atributos de la competencia*

Atributos	Definición
Habilidades	La habilidad o destreza es una forma de relacionarse con las cosas, es una capacidad que nos permite estar en el mundo para resolver las situaciones que dicho mundo nos plantea.
Conocimientos	Conjunto organizado de datos e información destinados a resolver un determinado problema.
Aptitudes	Se considera como una disposición innata o potencial natural del individuo, es la materia prima para el desarrollo de habilidades.
Actitudes	Se concibe como la predisposición a actuar antes de ejecutar un comportamiento o conducta, que puede estar influenciado por algún tipo de componente personal.
Valores	Actos humanos, de ejecución consciente y libre en un nivel racional, se concibe como una propiedad de las personas por el hecho de existir.

Nota: Modificado de Rodríguez (2007, pág. 151)

Por su parte, Carlos Barriga (2004) establece que la competencia es un tipo de capacidad humana que consiste en poder hacer algo para producir un resultado tangible. Las competencias consisten “en hacer cosas, no en conocerlas, ni en las actitudes que tengamos ante las cosas” (pág. 45). Así pues, implican un conjunto de conocimientos y acciones que se deben llevar a cabo para el logro de un objetivo. Este conjunto de conocimientos se denomina técnicas. Cada ser humano tiene una técnica, y para Barriga (2004) el dominio del conjunto de procedimientos para hacer algo se llama saber procedimental o saber hacer. Finalmente, este autor establece que las competencias son capacidades para hacer algo, pero no de cualquier modo, sino evidenciando una obra bien hecha. Entonces para este autor, la competencia implica idoneidad y excelencia en el hacer.

Desde el ámbito de la educación superior, cuando se habla de competencias, lo que se pretende es que el estudiante trascienda del simple conocimiento; es decir, que no se limite a acumular información, sino que aprenda a aplicar el conocimiento en su vida para solucionar problemas cotidianos y laborales. De esta forma, el estudiante podrá también alcanzar un desarrollo en lo que Jacques Delors (1997) llama “pilares de la educación”: el

aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender para la convivencia (Arbeláez, Corredor, & Pérez, 2009).

En el ámbito de la educación superior, ha sido particularmente popular la forma que tiene Tobón (2006) de definir las competencias. Para este autor “las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (pág. 5). Para este trabajo se adopta dicha definición, así como las clarificaciones que el autor hace con respecto a cada uno de los términos que la componen. A las mismas se han añadido algunas consideraciones propias del enfoque constructivista, que es el propio del presente trabajo de grado (y que se expondrá más adelante).

Cuando Tobón (2006) señala que las competencias son *procesos* se refiere a que son acciones (con un inicio y final identificable) que el individuo lleva a cabo con un determinado fin. Dichos procesos implican la articulación de diferentes elementos y recursos para poder alcanzar la meta propuesta. Una concepción así, llama la atención sobre el carácter dinámico (no estático) de las competencias, así como sobre su naturaleza intencional: tienen unos determinados objetivos, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del contexto. Desde un punto de vista constructivista, podría añadirse que, en tanto que proceso, las competencias requieren una acción muy propiamente humana: la construcción activa (y también dinámica) de las representaciones mentales requeridas para realizar actividades intencionales específicas (Rodríguez, 2007).

Cuando Tobón (2006) expresa que las competencias son procesos *complejos* quiere decir que implican “la articulación en tejido de diversas dimensiones humanas” (pág. 5). Lo anterior incluye, por supuesto, la dimensión cognitiva. La misma ha sido especialmente estudiada por el constructivismo, para el que las acciones humanas están íntimamente ligadas a su desarrollo mental. Acción y cognición se retroalimentan mutuamente, de tal

manera que, los conocimientos que cada individuo logra construir le capacitan para emprender acciones cada vez más complejas (Schunk, 2012). En relación con este último aspecto, Tobón (2006) se refiere al “desempeño” del estudiante. Con dicho término, hace alusión a la actuación de la persona en la realidad. Esto se observa en “la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de las dimensiones cognoscitiva, actitudinal y procedimental” (pág. 5).

Cuando Tobón (2006) habla de *idoneidad* se refiere a la realización de las actividades cumpliendo con “criterios de eficacia, eficiencia, efectividad y pertinencia establecidos” (pág. 5). Para el constructivismo, esto significa haber alcanzado el nivel de un “experto” (Rodríguez, 2007). Esta característica es esencial en las competencias, y marca una de sus diferencias con otros conceptos como el de “capacidad” (que, para Tobón, no requiere idoneidad). Otro elemento esencial es el “contexto” ya que las competencias no son una cuestión abstracta: se ponen en acción en ámbitos específicos, como puede ser el del mercado laboral (Rodríguez, 2007), pero también otros como los ámbitos educativo, el social, laboral o científico, etc.

Finalmente, Tobón (2006) asocia la *responsabilidad* al concepto de competencia. Lo hace porque - como los constructivistas - entiende que el estudiante es una parte activa de su propio aprendizaje. Una competencia es imposible a través de la pasividad. El estudiante debe comprender que su actuar traerá alguna consecuencia, y cuando esta sea negativa debe buscar corregir su actuar de forma inmediata. Así, “en las competencias, toda actuación es un ejercicio ético, en tanto siempre es necesario prever las consecuencias del desempeño, revisar cómo se ha actuado y corregir los errores de las actuaciones” (Tobón, 2006, pág. 6).

En el marco de las consideraciones anteriores, se puede resumir que las competencias son procesos dinámicos que involucran diversas dimensiones humanas (cognoscitiva,

actitudinal y procedimental), que permiten actuar frente a un problema o una actividad con eficacia y eficiencia en un determinado contexto, sin dejar de lado la responsabilidad personal y social.

**2.2.2 Tipos de Competencias.** Sobre las competencias se reconocen variadas tipologías, a continuación, se presentarán seis. Para tal fin, este apartado se basa fundamentalmente en el trabajo de Rodríguez (2007). La primera tipología que este autor presenta es la del enfoque Conductista (ver, Tabla 4), que responde a una corriente de la Psicología desarrollada inicialmente por John Watson. Según esta corriente: (1) se aprende asociando estímulos con respuestas; (2) el aprendizaje está en función del entorno y necesita ser reforzado; (3) el aprendizaje es memorístico, repetitivo y mecánico (Leiva, 2005). Desde el conductismo, las competencias son de dos tipos: las personales y las técnicas (Rodríguez, 2007).

Tabla 4.

*Tipos de competencias (enfoque conductista)*

Tipos	Concepto
Competencias Personales	Actitudes, conducta, valores, preferencias, afán de logro, preocupación por la calidad, orientación al cliente, entre otras.
Competencias Técnicas	Uso de herramientas, lectura de instrumentos, operación de sistemas de fabricación y control, entre otras.

Nota: adaptado de Rodríguez (2007, pág. 159)

Dentro de las diversas clasificaciones que Rodríguez (2007) destaca, está también la de Mertens (Tabla 5), un fuerte expositor de las competencias laborales (1996) en la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este autor reconoce competencias básicas, genéricas y específicas.

Por otro lado, está la tipología que propone Bunk (1994), un investigador alemán centrado en estudios sobre pedagogía de la empresa y desarrollo personal. El mismo distingue cuatro tipos de competencias (Tabla 6) que conforman la competencia

profesional. Estas son la competencia técnica, la metodológica, la social y la participativa.

Tabla 5.

*Tipos de competencias (OIT)*

Tipos	Concepto
<b>Competencias Básicas</b>	Son las que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo (habilidades para la lectura, escritura, comunicación oral, matemáticas, entre otras).
<b>Competencias Genéricas</b>	Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción, como la capacidad para el trabajo en equipo, habilidades para la negociación, planificación, entre otras.
<b>Competencias Específicas</b>	Se relacionan con los aspectos técnicos que tiene que ver con la ocupación y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales (operación de máquinas especializadas, formulación de proyectos, etc.).

Nota: adaptado de Rodríguez (2007, pág. 159)

Tabla 6.

*Tipos de competencias (Bunk)*

Tipos	Concepto
<b>Competencia técnica</b>	Es el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.
<b>Competencia Metodológica</b>	Implica la aplicación del procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a las contingencias que se presenten, encontrar soluciones y transferir experiencias a las nuevas situaciones de trabajo.
<b>Competencia Social</b>	Colaborar con otras personas en forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.
<b>Competencia participativa</b>	Participar con ambiente de trabajo, capacidad para organizar y decidir, aceptar responsabilidades, entre otras.

Nota: adaptado de Rodríguez (2007, pág. 159)

La Oficina de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (como se citó en Rodríguez, 2007) recomienda, según el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, agrupar las competencias en cognitivas, técnicas y formativas. Estas se presentan en la tabla 7.

Tabla 7.

*Tipos de competencias (UNESCO)*

Tipos	Concepto
<b>Competencias Cognitivas</b>	Aprender a conocer, aprender a comprender.
<b>Competencias Técnicas</b>	Aprender a hacer, relacionado con lo práctico, lo técnico y lo científico.
<b>Competencias Formativas</b>	Aprender a ser y convivir, relacionadas con valores, actitudes

	profesionales, sociales y filosóficas, entre otras.
--	---

Nota: Adaptado de Rodríguez (2007, pág. 159)

A continuación, se presenta la tipología que el mismo Rodríguez (2007) propone a partir de lo que considera que es lo que principalmente abordan las anteriores clasificaciones. Para Rodríguez (2007) existen competencias referidas al “saber”, al “ser”, al “convivir”, al “saber hacer”, entre otras.

Tabla 8.

*Tipos de competencias (Rodríguez)*

Tipos	Concepto
<b>Saber</b>	Están referidas a las capacidades en cuanto al dominio de unos conocimientos que, desde un punto de vista científico, fundamentan el desempeño profesional.
<b>Saber Ser</b>	Tienen que ver con todas aquellas capacidades del profesional en el campo de su desarrollo como persona, como actor social, que implican una conciencia ética.
<b>Saber Convivir</b>	Se refieren a las capacidades de comunicarse con sensibilidad y respeto a las personas.
<b>Saber Hacer</b>	Estas aluden a las capacidades específicas que identifican al profesional propiamente dicho, diferenciándolo de otros profesionales.

Nota: Adaptado de Rodríguez (2007, pág. 159)

Ahora bien, en lo que respecta a este trabajo, ese recoge la propuesta de Sergio Tobón (2008), debido a que se ha desarrollado mejor en el campo de la educación superior. Este autor propone tres clases de competencias: las básicas, las genéricas y las específicas. Las primeras son fundamentales para desenvolverse en la sociedad y en cualquier ámbito de trabajo. Para Tobón (2008), dichas competencias “se caracterizan porque constituyen la base para formar los demás tipos de competencias, se forman en la educación básica y media, constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo” (pág. 67). Por otro lado, están las competencias genéricas. Estas son comunes a diferentes profesiones. Para Tobón (2008) las competencias de este tipo se caracterizan porque amplían las posibilidades de obtener un empleo, favorecen la conservación del trabajo, propician la adaptación de los profesionales a distintos entornos laborales, no están

necesariamente atadas a una sola ocupación. Finalmente, el autor agrega las competencias que él llama “específicas”. Estas son las que tienen alto grado de especialización en cada profesión diferenciándola y otorgándole identidad en tres dimensiones: la cognitiva, la actitudinal y la del hacer (Tobón, 2006).

En lo que sigue, este trabajo se centra en las competencias específicas en la dimensión del hacer, lo que autores como Rodríguez (2007) y Barriga (2009) denominan “saber hacer” o “competencias procedimentales”. Estas, como su nombre lo indica, implican el desarrollo por parte del estudiante de procedimientos de orden práctico. Díaz y Hernández (1998) entienden por procedimiento “un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada” (pág. 44). Para Antoni Zabala (2008) “un contenido procedimental -que incluye, entre otras, las reglas, las técnicas, los métodos, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de un objetivo” (pág. 8). Para aclarar esta definición el autor cita a Valls (1990) cuando presenta tres rasgos distintivos del contenido procedimental: 1). Se refiere a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones. 2). Debe haber un orden que lo presida (el curso de acción, el proceso, etc.) de modo que unas cosas vayan detrás de las otras según criterios determinados. 3). Todo lo anterior está organizado en función de la obtención de un resultado o de la consecución de una meta con éxito.

El “saber hacer” no es lo mismo que el “practicismo”. No es un “hacer por hacer”, ni un aprendizaje que llega espontáneamente (Zabala, 2008). El contenido procedimental se aprende y se enseña en ambientes educativos donde el docente ayuda al estudiante a ver el sentido de lo que realiza, donde el docente muestra cómo se debe actuar y ayuda a sus aprendices a que lleguen a dominar los contenidos de forma independiente. Así pues, para el aprendizaje de competencias procedimentales se requiere (Zabala, 2008):

- a) Que se lleven a cabo acciones. Debido a que los contenidos procedimentales son conjuntos de acciones ordenadas es necesario que el estudiante actúe. “Así pues, podemos extraer una primera conclusión que, aunque obvia, es necesaria: los contenidos procedimentales se aprenden realizando las acciones que los conforman” (pág. 12).
- b) Que las acciones ejecutadas sean suficientes para que cada alumno llegue a dominarlas. Lo anterior implica ejercitar las distintas acciones o pasos de estos contenidos todas las veces que sea preciso.
- c) Que más que repetir un ejercicio, se pueda reflexionar sobre el modo en el que se utiliza y sobre cuáles son las condiciones ideales de su uso. Por lo tanto, es necesario darle importancia, por una parte, a los conocimientos teóricos implicados en el procedimiento y, por otra a la actuación a partir de estos conocimientos.
- d) Que los contenidos procedimentales que se aprendan sean los más útiles. Es imprescindible que se ejerciten en contextos distintos, de modo que puedan ser utilizados en cualquier ocasión que sean requeridos.
- e) Que este contenido tenga sentido para quien lo aprende. El estudiante debe tener claro para qué sirve lo que está aprendiendo. Si no conoce con exactitud la función que tiene el procedimiento, el mismo se habrá aprendido pero la persona no sabrá cómo utilizarlo cuando resulta necesario.
- f) Que las estrategias de enseñanza y aprendizaje presenten una secuencia clara actividades organizadas en un proceso gradual.
- g) Que los estudiantes cuenten con oportunidades en las que puedan demostrar su competencia del contenido aprendido.

Finalmente, de acuerdo con Díaz y Hernández (1998) enseñar estos contenidos

procedimentales implica no sólo plantearle al estudiante las rutas óptimas y correctas, también es importante confrontarlo con los errores, rutas erróneas y otras alternativas de aplicación del procedimiento.

### 2.3 Constructivismo

Como ya se ha mencionado, el constructivismo se asume como la perspectiva desde la que se adelanta esta práctica docente. En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento humano (Martinez & Zea, 2004). De acuerdo con Schunk (2012), una influencia importante para su surgimiento es la teoría y la investigación sobre el desarrollo humano, especialmente la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget<sup>3</sup> y la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky<sup>4</sup>. De Zubiría (2006) resume así los principios epistemológicos del constructivismo:

1. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa realizada por los seres humanos. Las personas no simplemente asimilan la información que se les ofrece, sino que son capaces de realizar procesos activos de construcción del conocimiento. Este último no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción de la persona (Diaz & Hernández, 1998).
2. Debido a que lo que caracteriza a la humanidad es su diversidad (tanto en lo físico como en lo cognitivo, para el constructivismo no basta una sola perspectiva para interpretar lo que

---

<sup>3</sup> “La teoría de Piaget (*que comprende las etapas del desarrollo: sensoriomotriz, preoperacional, operacional concreta y operacional formal*) es considerada constructivista porque supone que los niños establecen sus propios conceptos sobre el mundo para darle sentido. Estos conceptos no son innatos, sino que los niños los adquieren a través de sus experiencias (...) Los niños le dan un sentido a su ambiente y construyen la realidad con base en sus capacidades actuales” (Schunk, 2012, pág. 239).

<sup>4</sup> “La postura de Vygotsky es un tipo de constructivismo dialéctico (cognoscitivo); es constructivismo porque hace hincapié en la interacción entre las personas y sus entornos. La mediación es el mecanismo clave en el desarrollo y el aprendizaje” (Schunk, 2012, pág. 242)

sucede (como las leyes naturales). Si no que argumenta que cada individuo realiza una construcción de sus propias representaciones mentales, las cuales son personales e irrepetibles.

3. Para esta corriente, las personas crean e inventa realidades, a partir del sentido que le dan a su experiencia.

Con la premisa “el conocimiento se construye”, esta perspectiva empieza a influir en la práctica pedagógica, a través del desarrollo de distintas estrategias de enseñanza. Entre estas, Martínez y Zea (2004) rescatan:

- Las actividades focales introductorias que buscan captar la atención de los aprendices, con el propósito de recordar los conocimientos previos que tienen ellos sobre el tema abordado. Esta estrategia puede emplearse al principio de cualquier tema. El docente entrega a los alumnos un texto y al terminar la sesión de trabajo les pide que escriban las ideas fundamentales desarrolladas en la sesión. Las actividades focales “también pueden realizarse a través de un procedimiento que “traslade” a los alumnos desde sus intereses al nuevo momento de clase que se les va a presentar” (pág. 83). Para ello, se pueden utilizar materiales como figuras, música, ilustraciones, láminas, pinturas o colores, cuando se exponga el tema. Algo que resaltan las autoras es que es importante que el docente demuestre que el tema le apasiona, porque esto despertará en los estudiantes el interés, la curiosidad y la atención.

- La discusión guiada es una técnica de aprendizaje a través de la participación. Se basa principalmente en un proceso mediante el cual el docente y alumno hablan acerca de un tema determinado. El mismo, consiste en un intercambio de ideas sobre el tema escogido. Esta actividad se desarrolla en grupo, bajo la conducción de un dinamizador (el docente) que realiza preguntas a cada grupo. Para que haya un debate bien argumentado, el tema debe ser interesante y controvertido, propenso a despertar diversas interpretaciones. El docente debe preparar y llevar a la sesión las preguntas escritas previamente. Los participantes, por su parte, deben conocer el tema con antelación como para poder informarse por sí mismos, e intervenir con

conocimiento en la discusión. El docente les facilitará, previamente, material de información para la indagación del tema (Luna, 2010).

-El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se conceptualiza y se pone en marcha a partir del artículo “*The Project Method*” escrito por William Heard Kilpatrick en 1918 y retomada y adaptada por los fundadores de *Autodesk Foundation*<sup>5</sup>. Al ser la estrategia que se ha empleado de manera específica en este trabajo, se procede a examinarla con más detalle.

#### **2.4. Aprendizaje Basado en Proyectos**

El ABP es una estrategia didáctica de corte constructivista que se puede utilizar en currículos planteados con el enfoque de evaluación por competencias. Lo anterior, porque permite abordar los diferentes aspectos (cognitivos, procedimentales, axiológicos) de las competencias, así como articular teoría y práctica (Tobón, Pimienta y García, 2010). En efecto, su principal objetivo es que el estudiante aprenda haciendo (Corredor, Pérez, & Arbeláez, 2009). El Programa de Formación Cívica de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2015) define el ABP así:

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. Los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada. (pág. 3).

---

<sup>5</sup> La Fundación Autodesk es una institución que apoya a personas y organizaciones que deseen emplear el diseño para realizar algún impacto social y ambiental positivo. Para tal fin acompañan el diseño y la creación de soluciones innovadoras a distintos retos sociales y ambientales. Para más información se puede consultar su web. <http://www.autodesk.org/>

La presente práctica docente asume el ABP como lo han estudiado y desarrollado Corredor, Pérez y Arbeláez (2009). Estas autoras centran la estrategia en la educación superior y de forma más específica en la Universidad Industrial de Santander. Para ellas el ABP se puede entender como:

El procedimiento dinámico de organizar la enseñanza mediante actividades con verdadero sentido vital para los estudiantes (...) el aprendizaje basado en proyectos ofrece experiencias que involucran a los estudiantes en la solución de situaciones complejas que les exigen poner en práctica y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes. Esta estrategia exige de parte de los estudiantes la utilización de diversas fuentes de información y las disciplinas necesarias para resolver problemas o responder a preguntas relevantes para poder avanzar; el uso de la estrategia implica el manejo y uso de recursos como el tiempo, los materiales y la información. (pág. 183).

Para Corredor, Pérez y Arbeláez (2009) el objetivo del ABP es que los estudiantes sean capaces de planear e implementar proyectos que puedan ser trasladados al mundo real, más allá de la academia. Dichos proyectos se entienden “como un plan de trabajo planificado, organizado, integrado y libremente elegido por los ejecutores, que tiene como objetivo el desarrollo de actividades enmarcadas en situaciones de la vida real” (pág. 182). Mediante su diseño y ejecución, se pretende que los estudiantes enfrenten situaciones que los lleven a identificar, recuperar, comprender mejor y aplicar los conocimientos en la solución de problemas sociales.

Desde el ABP, se propone que el docente tome el rol de mediador de experiencias de aprendizaje y que supere el rol de mero expositor. Al principio del proceso, el profesor enuncia lo que se espera de los estudiantes y, gradualmente, les traslada la responsabilidad de su propio aprendizaje. Así mismo, monitorea de manera permanente el desarrollo de los proyectos, para detectar las fortalezas y dificultades, y provee los recursos requeridos para que los estudiantes

alcancen los objetivos propuestos. Por su parte, los estudiantes deben tener claro los propósitos del trabajo, así como asumir la responsabilidad y autonomía de su propio aprendizaje (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).

## **2.5. La Dinámica de grupo**

La Psicología Social se ha definido tradicionalmente como “la investigación científica de cómo la presencia real, imaginaria o implícita de otros influye en los pensamientos, sentimientos y conductas de otros individuos” (Allport, 1954). Enrique Barra (1998) plantea que la Psicología Social es la ciencia social interesada en el análisis y comprensión de diversas variables y procesos de influencia social que operan en el individuo y entre individuos. Esta disciplina también se interesa por comprender los procesos de influencia que se dan en el contexto de los grupos y las relaciones entre grupos.

En el abordaje de su objeto de estudio, la Psicología Social se ha subdividido en diversas ramas. Entre ellas se encuentra la Psicología Social de las Organizaciones, la Psicología Social de la Educación, la Psicología Social de la Salud, la Psicología Política, y la Psicología Ambiental (Ovejero, 2007), así como la Psicología Comunitaria (Montero, 1984). De igual forma, entre sus ramas o sub-especialidades se encuentra la llamada “Dinámica de Grupos”. De acuerdo con Ovejero (2007):

... La dinámica de grupo es la sub-disciplina de la psicología social que se ocupa de estudiar los grupos pequeños, su dinámica, las fuerzas internas que se activan en todo grupo, los diferentes tipos de grupos pequeños existentes, así como sus características y su funcionamiento, las relaciones con otros grupos, etc. (pág. 267).

La Dinámica de Grupo es pues el nombre que recibe una sub-disciplina, pero también

es la expresión mediante la que se denominan los procesos que ocurren al interior de los grupos. Estas dos formas de entender la Dinámica de Grupos en Psicología Social constituyen el tema de la asignatura que se relaciona explícitamente con el proyecto de. De acuerdo con Tobón, Pimiento y García (2010), los temas no son solo contenidos, sino ejes del proceso formativo: permiten organizar la secuencia didáctica que se propone a los estudiantes para el desarrollo de sus competencias. En el caso que nos ocupa, para desarrollar con éxito el proyecto de aula, los estudiantes han de ubicarse en el marco de la Dinámica de Grupos (como rama de la Psicología Social), y conocer algunas dinámicas de grupo (o procesos que ocurren dentro de los grupos); finalmente, han de conocer un conjunto de técnicas mediante las cuales se puede analizar o impactar la dinámica y organización de grupos concretos. Para llegar allí, el primer paso es saber qué es un grupo.

Como puede suponerse, los grupos son el centro de interés de la Dinámica de Grupos. Esta unidad social es de especial importancia para los individuos. Cada persona crece en algún grupo social (generalmente, dentro de una familia) y, a lo largo de la vida, sus motivos, intereses y necesidades la llevan a unirse a nuevos grupos (Muñoz, 1988). Así pues, el grupo desempeña un papel básico en la socialización y en los procesos de desarrollo y adaptación de las personas a la sociedad en la que viven. El ser humano, es siempre un ser grupal: desde el inicio de su existencia está sumergido en una gran cantidad de relaciones, dentro de un gran número de grupos, algunos de ellos primarios y otros secundarios. Los primeros son aquellos en los que se tienen relaciones socio-emocionales significativas y estables, así como donde se establecen las redes de apoyo con que cuenta el individuo (familia, amigos cercanos, etc). Los grupos secundarios, por otro lado, son aquellos en los que las relaciones que establecen los miembros son interpersonales y de tipo formal (trabajo, empresa, etc.) (Fernández & López, 2006).

A pesar de la importancia de los grupos, no se cuenta con una definición general que permita conceptualizarlos de una manera única (Muñoz, 1988). La Tabla 9. muestra algunas de las

definiciones que se han venido proponiendo desde la Psicología Social.

Tabla 9.

*Definiciones de grupo.*

Autor(es)	Definición
<b>Gurvitch (1952)</b>	El grupo es una unidad colectiva que encara una obra común, se expresa por actitudes y comportamientos comunes.
<b>Cartwright y Zander (1968)</b>	El grupo es un conjunto de individuos cuyas relaciones mutuas las hacen interdependientes en algún grado significativo. Así definido, el término grupo se refiere a una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de interdependencia entre sus miembros constitutivos.
<b>Homans (1950)</b>	El grupo es una cierta cantidad de personas que se comunican entre sí, durante cierto tiempo, y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás, no en forma indirecta, a través de otras personas, sino cara a cara.
<b>Olmsted (1972)</b>	El grupo es una pluralidad de individuos que se hallan en contacto los unos con los otros, y que tienen conciencia de cierto elemento común de importancia. Una característica esencial del grupo es que sus miembros poseen algo en común y que creen que ese algo establece una diferencia.
<b>Shaw (1976)</b>	Un grupo son dos o más personas que interactúan unas con otras en forma tal que cada persona influye y es influida por cada una de las otras personas.

Nota: Adaptado de Muñoz (1988, pág. 199)

Hogg y Vaughan (2008) sostienen que los grupos difieren en todo tipo de aspectos. Algunos tienen gran cantidad de miembros, y otros una pequeña cantidad; algunos son de duración relativamente breve, y algunos duran miles de años. Así, cualquier grupo social puede ser descrito por un conjunto de características distintas y únicas, que les diferencian de los otros. Sin embargo, es posible encontrar algunos aspectos comunes a todos los grupos. A partir de las definiciones incluidas en la Tabla 8, Muñoz (1988) señala seis características con las que debe contar un grupo: 1) percepciones y emociones; 2) motivaciones y satisfacción de necesidades; 3) metas de grupo; 4) organización de grupo; 5) interdependencia de los miembros del grupo; y 6) interacción. Vivas, Rojas y Torras (2009) afirman que los criterios que componen a un grupo social son:

1. Identidad: Todo grupo existe como una unidad de conjunto. La identidad del grupo es esa totalidad peculiar que permite diferenciar al grupo de otras totalidades.

2. Poder: El poder grupal no es algo tangible, es solo eso que emerge en cada relación interna del grupo, debido a las diferencias que se evidencian entre los miembros.

3. Actividad: Se refiere a lo que hace un grupo, las actividades que desarrolla, las metas que se proponen y a lo que se dedica el grupo, es eso a lo que el grupo debe su existencia.

Además de los criterios antes mencionados, se puede decir que el patrón relacional es la base sobre la que el grupo sustenta su identidad (Apodaka, 2004). Esto se ve reflejado, sobre todo, en los roles que desarrollan los miembros del grupo (aunque también es posible distinguir estructuras basadas en la distribución de poder, la comunicación, o las relaciones socio-afectivas). En efecto, los roles son un elemento estructural de los grupos. A ellos, Vivas, Rojas, y Torras (2009) añaden el estatus, la cohesión y las normas de los grupos. La figura 3 presenta los aspectos generales de estos fenómenos.

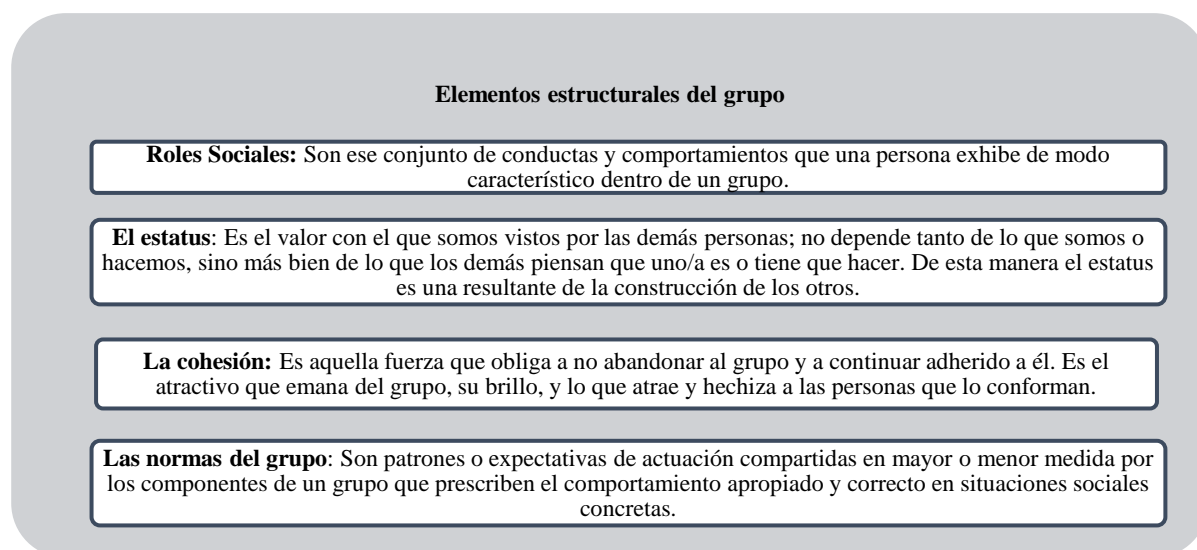


Figura 3: Elementos estructurales del grupo. Nota: Adaptado de Vivas, Rojas y Torras (2009)

Ahora bien, sin importar cuál sea la estructura, se debe tener presente que, dentro de los grupos se producen fenómenos y se desarrollan ciertos procesos, tales como patrones de comunicación, el surgimiento del liderazgo, el rendimiento grupal, la toma de decisiones, la gestión de conflicto, etc. (Muñoz, 1988). Es a ellos a los que habitualmente se conoce como “dinámica de grupos”. Dos de los procesos o dinámicas que más se han investigado y

documentado son el liderazgo y la toma de decisiones. El primero es un proceso de influencia social que se fundamenta en “la capacidad que tiene una persona para lograr que los miembros de un grupo alcancen los objetivos grupales” (Hogg & Vaughan, 2008, pág. 309). Estos mismos autores recalcan que los líderes también desempeñan un papel crítico en la definición de objetivos colectivos, permitiendo a los grupos funcionar como un todo productivo y coordinado.

Para comprender con qué características cuenta un individuo que se convierte en un líder, cuáles son los factores que ocurren a su alrededor para adquirir este rol, la Psicología Social ha usado distintas perspectivas y enfoques teóricos. Entre ellos, Odiardi (2004) presenta la Teoría de Rasgos, la Teoría Conductual y el Enfoque de Contingencia. La primera de ellas parte del supuesto de que los grandes líderes lo son por naturaleza: nacieron para liderar debido a sus cualidades personales. El autor de esta teoría, Cowley, pensaba que el líder “era considerado como una persona dotada de rasgos singulares y ligeramente más inteligentes que las demás personas” (Odiardi, 2004, pág. 33). Sometida a muchas revisiones y críticas, la Teoría de los Rasgos ha dado paso a las otras dos que menciona Odiardi (2004).

La Teoría Conductual explora las relaciones entre la conducta del líder y el desempeño del grupo. En contraste con la teoría anterior, trata de explicar el liderazgo en términos de lo que los líderes hacen, no a partir de lo que los líderes son. Finalmente, el Enfoque de Contingencia o Situacional, en contraposición con los enfoques que atribuyen la eficacia del líder a la posesión de una multiplicidad de rasgos duraderos particulares, sostiene que cualquiera puede liderar eficazmente si la situación es adecuada para ello. Para Hogg y Vaughan (2008), desde este enfoque “el liderazgo depende de las demandas de la tarea o de la situación y no es simplemente una propiedad de la personalidad del individuo, aunque éstos si pueden estar desempeñando un papel” (pág. 312).

Como ya se ha visto, algunas de las teorías y enfoques antes presentados apuntan a que la

personalidad no se asocia tan fuertemente con el liderazgo como se podría pensar. Como alternativa, sugieren que existe una relación entre lo que los líderes hacen – es decir, su conducta real - y la condición de ser un líder (Hogg & Vaughan, 2008). Quizá el estudio más conocido sobre el particular sea el realizado por Lewin, Lippit y White en 1939. Estos autores exploraron los efectos que distintos estilos de liderazgo tenían sobre la conducta grupal. Para esto, utilizaron tres clubes en los que se desarrollaban actividades académicas complementarias a las de la escuela. En ellos, tres líderes (que en realidad eran colaboradores del estudio) actuaban según tres estilos de liderazgo distintos (autoritario, democrático y *laissez-faire* ) (Muñoz, 1988). Los hallazgos de estos investigadores evidenciaron que los líderes democráticos fueron más apreciados que los autoritarios o que los líderes *laissez-faire*, pues creaban una atmosfera amistosa, centrada en el grupo y orientada a la tarea. Esto se reflejó en que el grupo fue muy productivo y aunque el líder se ausentó, esto no afectó esa productividad. (Hogg & Vaughan, 2008).

El estudio clásico de Lewin y sus colaboradores demuestra que el estilo de liderazgo puede afectar la dinámica dentro del grupo. Por ejemplo, puede ayudar a convertirlo en un equipo productivo en lo que respecta el cumplimiento de la tarea. Determinados estilos de liderazgo también pueden tener efectos sumamente negativos en la dinámica grupal. Un ejemplo de ello lo plantean los estudios de Irving Janis (1987) sobre procesos defectuosos de toma de decisiones. De acuerdo con este autor, un líder directivo y fuerte que exprese apresuradamente su punto de vista frente a un grupo altamente cohesionado, en una situación de aislamiento o amenaza, puede provocar un fenómeno conocido como “pensamiento grupal”: “un deterioro de la eficacia mental, del examen de la realidad y del juicio moral que resulta de las presiones intragrupalas” (pág. 135).

La toma de decisiones es una de las dinámicas grupales que ha acaparado el interés de la Psicología Social. La toma de decisiones es el proceso que se sigue para llegar a la elección

entre dos o más alternativas. Para Robbins y Coulter (2005) el proceso de toma de decisiones cumple con las siguientes etapas: (1) Identificación de un problema; (2) identificación de criterios de decisión; (3) ponderación de los criterios; (4) lista de alternativas viables para resolver el problema; (5) análisis crítico de las alternativas; (6) selección de la mejor alternativa; (7) implementación de la alternativa; (8) evaluar el resultado de la decisión para saber si se resolvió el problema.

Además de los ya mencionados trabajos de Janis (1987) sobre el pensamiento grupal, otras importantes teorías sobre este fenómeno son las que abordan la desviación hacia el riesgo y la polarización grupal. Los trabajos realizados por Stoner (1961) alrededor del fenómeno del llamado *risky shift*, muestran que las decisiones de los grupos son más arriesgadas que las decisiones individuales: “tras la discusión de grupo, bien por unanimidad, bien por sistema de voto mayoritario, las personas emiten decisiones más arriesgadas que las toman individualmente antes de la discusión grupal” (Vivas, Rojas, & Torras, 2009, pág. 45), es decir se desplazan hacia el riesgo.

Por otro lado, cuando se habla en Psicología Social sobre el fenómeno de la polarización se hace referencia a “la intensificación o fortalecimiento de las preferencias iniciales de un grupo” (Sánchez, 2002, pág. 442). Como lo explica Barra (1998), el fenómeno se expresa en la posición extrema que toma el individuo frente a un tema después de la discusión grupal. En este sentido, como lo presenta Vivas, Rojas y Torras (2009), la discusión se convierte en uno de los procesos explicativos de la polarización. A través de ella se lleva a cabo la influencia de la mayoría sobre el punto de vista de la minoría. Así pues, la polarización se presenta sólo cuando la mayoría de los miembros del grupo comparten inicialmente una determinada posición frente a un tema. Si en un grupo están divididas las posiciones desde el principio de la discusión, lo que resulta al final es un compromiso o una convergencia (Barra, 1998).

## 2.6. Técnicas de Dinamización Grupal

La Psicología de Grupos no solo ha acumulado un cuerpo de teorías sobre el comportamiento de los grupos pequeños; también ha desarrollado formas de intervenir en ellos. En este sentido, los(as) Psicólogos(as) Sociales han creado las llamadas “técnicas de dinamización grupal”. Se trata de procedimientos que se utilizan con el fin de que los participantes de un grupo adquieran, a partir de la experiencia y la reflexión, nuevos conocimientos y comportamientos en relación con el fenómeno grupal y en relación con ellos mismos (López, 2013).

Las técnicas son un instrumento para el logro de los objetivos grupales. En el contexto de la asignatura de Psicología Social, constituyen un tema central a ser abordado para el desarrollo del proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. En efecto, el conocimiento sobre técnicas de dinamización grupal es la base cognitiva para el aprendizaje procedimental que se propone esta práctica docente. La mayor parte de las técnicas de dinámicas de grupos requieren de una persona que acompaña y guía el proceso grupal y fomenta la colaboración entre los participantes, sin emitir juicios o realizar imposiciones, promoviendo un proceso de auto-descubrimiento de la situación grupal o la producción de determinados procesos sociales (Vivas, Rojas, & Torras, 2009). En muchas ocasiones, la eficacia de las técnicas depende de la habilidad, profesionalismo y la creatividad de quien la lleve a cabo. A menudo, es un(a) Trabajador(a) Social quien debe actuar como ese agente que “conduce” el proceso grupal. Por esto, debe apropiarse de la amplia gama de técnicas de dinamización grupal. Entre estas, Fernández y López (2006) mencionan las técnicas de presentación, de conocimiento y confianza, las de crecimiento grupal, las de creatividad grupal, las de análisis de problemas, las de planificación y las técnicas de evaluación, entre otras.

Algunas de las técnicas más utilizadas – y de gran importancia en la intervención desde el Trabajo Social - son las propicias para analizar problemas, y para planificar acciones. Una de

las técnicas de diagnóstico grupal más conocidas es la que emplea la matriz de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA o DAFO). Esta herramienta permite realizar una evaluación de los factores fuertes y débiles que en su conjunto diagnostican la situación interna de un grupo, así como su situación con respecto a determinadas condiciones externas (las oportunidades y amenazas). La matriz DAFO “es una herramienta sencilla que permite obtener una perspectiva general de la situación estratégica de un grupo o comunidad determinada” (Ponce, 2006, pág. 2).

Otra técnica que se emplea con frecuencia en grupos pequeños es la de análisis de caso. La misma consiste en presentar al grupo situaciones problemáticas de la vida real con el fin de analizarlas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2017). Para la aplicación de esta técnica se requiere dividir el grupo en varios subgrupos (de unas cinco personas, aproximadamente) compuestos por hombres y mujeres con problemas parecidos. Se les explica un caso o tema de forma breve y clara. A continuación, los participantes deben analizar el caso y discutir al interior del grupo cómo podrían abordarlo o solucionarlo. Posteriormente se reúne al grupo en pleno para poner en común los resultados a los que se haya llegado en los subgrupos. “Esta técnica permite adiestrar al grupo en el análisis y diagnóstico de problemas y situaciones reales o simuladas con el fin de consolidar los aprendizajes o evaluarlos” (Fernández & López, 2006, pág. 277).

Después de analizar los problemas que enfrentan, los grupos deben empezar a pensar en cómo solucionarlos. En este sentido, se hace necesario pasar a planificar una acción concreta. Este proceso de definir qué pasos seguir para dar respuesta a la situación problema, es precisamente la toma de decisiones (Sánchez, 2002). Para tomar una decisión, los miembros de los grupos necesitan una serie de conocimientos y habilidades que se pueden adquirir a través de algunas técnicas participativas. Una de las más conocidas es la lluvia de ideas (“*brainstorming*” o técnica Osborn). La misma consiste en generar libremente un gran número

de ideas que lleven a tomar la mejor decisión en grupo para resolver un problema. Para ejecutarla, el dinamizador enuncia el problema de manera clara, de modo que sea entendido por todos los participantes. Entonces, los miembros proponen tantas alternativas como puedan, en un tiempo determinado. Es importante señalar que durante este ejercicio no se permiten críticas, de tal manera que todas las opciones se registran para una discusión y análisis posteriores (Sánchez, 2002).

Otra técnica que podría ser útil para planificar grupalmente es la que Fernández y López (2006) llaman “Miremos más allá”. Los objetivos de esta técnica son principalmente, facilitar la organización del grupo y analizar la capacidad de liderazgo en el trabajo. Esta técnica consiste en formar subgrupos de cinco personas que escogen un(a) coordinador(a). Cada participante, individualmente, debe responder por escrito a una pregunta con respecto al tema o problema que ha sido preparada de antemano por el(la) dinamizador(a). El(a) coordinador(a) de cada grupo recolecta todas las respuestas y promueve el debate dentro de su subgrupo, anotando todos los acuerdos y resaltando los aspectos que puedan estar faltando. Como resultado de ese debate debe crearse una propuesta. Los autores proponen que “estas acciones podrían tener la siguiente guía: qué se va a hacer, para qué, cómo, quiénes, con qué medios, cuándo, dónde, en qué plazos” (pág. 281). Para terminar el ejercicio, los subgrupos dan a conocer en plenaria las propuestas realizadas. Se discuten todas las alternativas y finalmente se elabora un plan para alcanzar la propuesta ideal.

## **2.7. Trata de personas**

El problema social que se abordó con la implementación de las técnicas de dinamización grupal para el desarrollo del proyecto de aula, fue la trata de personas. La trata de personas es denominada “la esclavitud del siglo XXI”, porque se considera una nueva manifestación del

viejo sistema esclavista, ya conocido en la Edad Media, en el que grupos ilegales arremetían contra poblaciones vulnerables con el argumento de que esas personas vivían en “estado de salvajismo”, capturaban a sus pobladores y los vendían como esclavos a traficantes que los conducían a aquellos lugares donde se encontraban los compradores (UNICEF, 2012).

Aunque las modalidades de captación han cambiado, en la trata de personas - como en la esclavitud - la víctima es cosificada, se le pone un precio y pasa a ser una “propiedad” de quien la compra. Esto último, es tomado por el(la) tratante como un “derecho” para hacer con la víctima: amenazarla, explotarla, torturarla, e incluso matarla.

El “Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente en mujeres y niños”, conocido más comúnmente como el protocolo de Palermo (ONU, 2000), establece la definición más conocida de la trata de personas. El delito se define como:

La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo al uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad, o la concesión de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otras para propósitos de explotación. Esa explotación incluye como mínimo, la explotación de prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud, o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos (pág. 2).

En la mayor parte del mundo, la legislación en materia de trata responde a esta definición de las Naciones Unidas. La misma fue trasladada al ordenamiento jurídico de Colombia mediante la Ley 985 de 2005, donde se define la trata así:

“El que capte, traslade, acoja o reciba a una persona, dentro del territorio nacional o hacia el exterior, con fines de explotación”.

Así mismo, la Ley define la explotación como:

La obtención de provecho económico o cualquier otro tipo de beneficio para sí o para otra persona, mediante la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o los servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre, la explotación de la mendicidad ajena, el matrimonio servil, la explotación de órganos, el turismo sexual u otras formas de explotación.

A nivel académico existen pocos aportes a la comprensión de la trata de personas (Hurtado & Iranzo, 2015). Especialmente, llama la atención la poca producción de literatura sobre el tema desde el Trabajo Social (Okech, Morreau, & Benson, 2012). Cortés, Becerra, López y Quintero (2011) realizaron una revisión bibliográfica de trabajos nacionales y extranjeros alrededor de la trata de personas. A partir de esta revisión, unas entrevistas realizadas (a funcionarios de entidades públicas y organizaciones civiles que contaban con competencias relacionadas al problema de la trata), y un análisis posterior a cada trabajo encontrado, las autoras identificaron seis aproximaciones teóricas para explicar este fenómeno, desde diversas disciplinas. Ellas las han denominado: perspectiva criminal, de Derechos Humanos (DDHH), de seguridad humana, Teorías de la Globalización, Teorías Feministas y Estudios Culturales. Las generalidades de cada una de ellas se presentan en la figura 4.

Cada una de las perspectivas antes mencionadas soporta distintas acciones de lucha contra la trata de personas. Por ejemplo, es notorio que desde las teorías de la seguridad humana se propende por las acciones de prevención de la trata en grupos vulnerables, mientras que la perspectiva criminal enfatiza en el endurecimiento de las penas para los tratantes, así como su persecución y judicialización. Desde el enfoque de Derechos Humanos, la vía preponderante de actuación es la asistencia y protección a las víctimas.

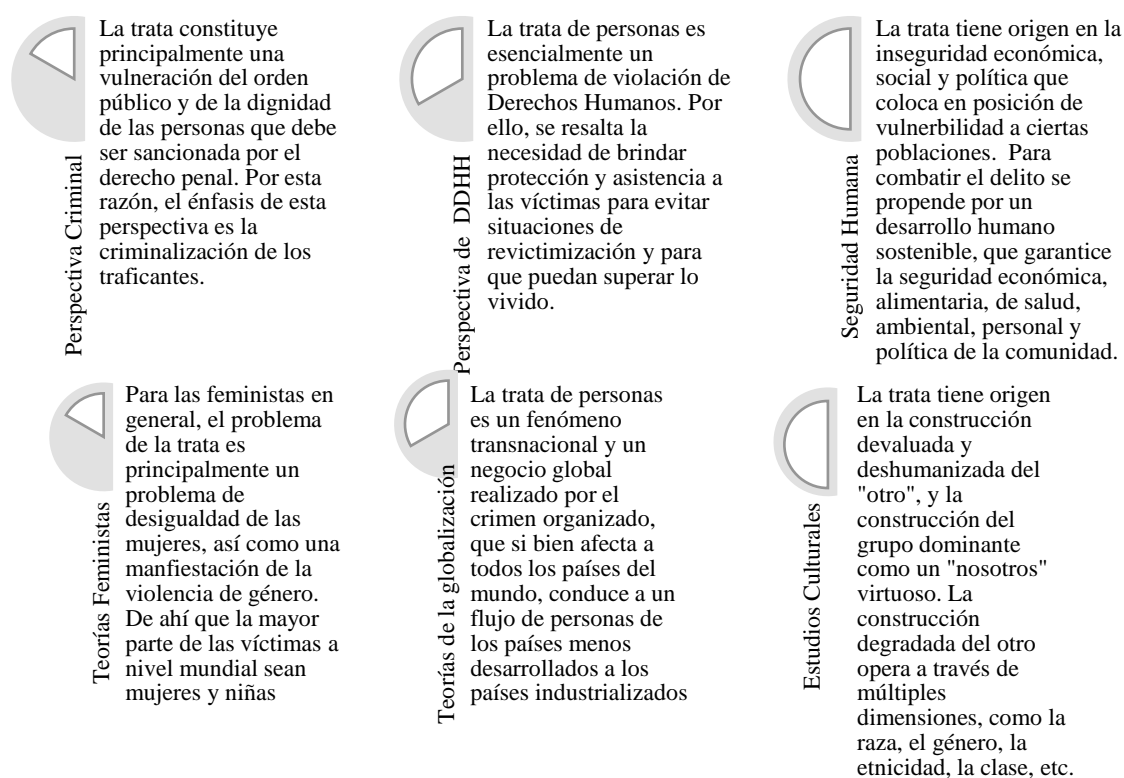


Figura 4: Aproximaciones teóricas al problema de la trata. Adaptado de Cortes, Becerra, López y Quintero (2011)

La Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito (UNODC), en su Manual para Parlamentarios dice que “el Protocolo contra la trata de personas estipula que los Estados parte deben cooperar con las organizaciones no gubernamentales en la adopción de medidas de prevención para combatir la trata y de medidas de asistencia y protección”. En línea con esto, Colombia siendo estado parte, adopta estas dos acciones como ejes importantes de lucha contra la trata. Tal cosa está evidenciada en el Decreto 1036 de 2016 que recoge La Estrategia Nacional de Lucha Contra la trata de personas.

Según el Decreto 1036 de 2016, el eje de asistencia está encaminado a “brindar a las víctimas información pertinente sobre sus derechos y procedimientos judiciales y administrativos, teniendo en cuenta las particularidades de cada caso. Así mismo, la protección y asistencia propenden porque las víctimas reciban la atención necesaria para su recuperación, física, mental y social fundamentada en la protección de sus derechos humanos”. En Colombia, la asistencia se imparte de manera inmediata y mediata. Como especifica la Ley 985 de 2005, la

primera debe satisfacer por lo menos las siguientes necesidades: “retorno de las víctimas a su lugar de origen si estas lo solicitan; seguridad; alojamiento adecuado; asistencia médica, psicológica y material, e información y asesoría jurídica respecto a los derechos y procedimientos legales a seguir”. Por otro lado, los programas de asistencia mediata comprenden capacitación y ayuda en la búsqueda de oportunidades de empleo; acompañamiento jurídico durante todo los procesos legales.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Introducción**

En su libro *Proyectos para educar: propuestas para dentro y fuera de la escuela*, Jiménez (2004) afirma que “un proyecto es un lugar al que queremos ir, pero también es el camino que hay que recorrer para llegar a él” (pág. 10). Esto es válido tanto para la presente práctica docente (considerada, toda ella como proyecto), como para la secuencia de acciones desarrolladas por los estudiantes en la asignatura de Psicología Social. En páginas anteriores se ha planteado el “lugar al que queremos ir” con este trabajo de grado, ahora corresponde indicar el camino que se ha recorrido. También resulta necesario formular los objetivos que persiguieron y el camino que siguieron los estudiantes que han participado en este trabajo. Para alcanzar ambos fines, este capítulo presenta el diseño de la secuencia didáctica que se ha producido para el proyecto de aula de la asignatura de Psicología Social. Así mismo, se brinda información sobre los estudiantes que desarrollaron esta secuencia didáctica, sobre los materiales empleados para llevar a cabo el trabajo y sobre el procedimiento seguido para la producción y ejecución de la secuencia didáctica.

### 3.2. Diseño

Como ya se ha comentado, la práctica docente se realizó con el Enfoque Basado en Competencias y los supuestos del constructivismo. Además, se materializó en una estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos. Así pues, la intervención de la practicante docente en la asignatura de Psicología Social ha tomado la forma de un proyecto de aula. Un proyecto de aula se puede comprender como “una estrategia o conjunto de procedimientos que se utilizan en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en cada estudiante” (Martínez, Rey, & Ariza, 2008, pág. 18). Para cumplir con los objetivos del proyecto de grado, se tomó como punto de partida el proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” que el docente de la asignatura ha implementado en cursos anteriores. Este proyecto está pensado para ser desarrollado por grupos de trabajo que tienen por objetivo diseñar e implementar un taller participativo simulado en el que un grupo de actores relevantes (interpretados por los estudiantes) discute sobre el dispositivo de asistencia y protección a víctimas de trata de personas. En este proceso, al menos uno de los miembros del grupo debe asumir el papel de un Trabajador o Trabajadora Social que actúa como dinamizador(a) y conduce la ejecución de una técnica grupal específica (generalmente, con el objetivo de facilitar el diagnóstico de una situación, o la toma de decisiones). El taller participativo simulado se va diseñando a lo largo del semestre y se presenta al docente en formato video.

A partir del diseño inicial del proyecto de aula mencionado, cuyo título ha sido tradicionalmente “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”, la practicante docente ha propuesto la secuencia didáctica que se describe más adelante. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010) una secuencia didáctica es un conjunto de actividades de aprendizaje y de evaluación articuladas que “buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos” (p. 20). Las actividades que componen la secuencia son

desarrolladas mediante la implicación activa de los estudiantes, con la mediación de un docente. La meta educativa que se persigue no es el aprendizaje de determinados contenidos, sino el desarrollo o fortalecimiento de unas competencias, que se construyen sobre la base de los saberes previos de los participantes.

### 3.3. Participantes

Los participantes del proyecto de aula “¿Cuál es el problema de trata de personas?” fueron los estudiantes de tercer nivel del programa de Trabajo Social, que cursaron la asignatura Psicología Social en el primer semestre del año 2017. Dichos participantes estaban divididos en dos grupos: el A1 (Figura 5) y el H2 (Figura 6), correspondientes a los horarios de los miércoles de 7 a 10 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde, respectivamente. Cada grupo estaba compuesto por 20 estudiantes, para un total de 40 estudiantes. Están entre los 16 y los 27 años y, el diez por ciento (10%) de la población pertenece al sexo masculino.

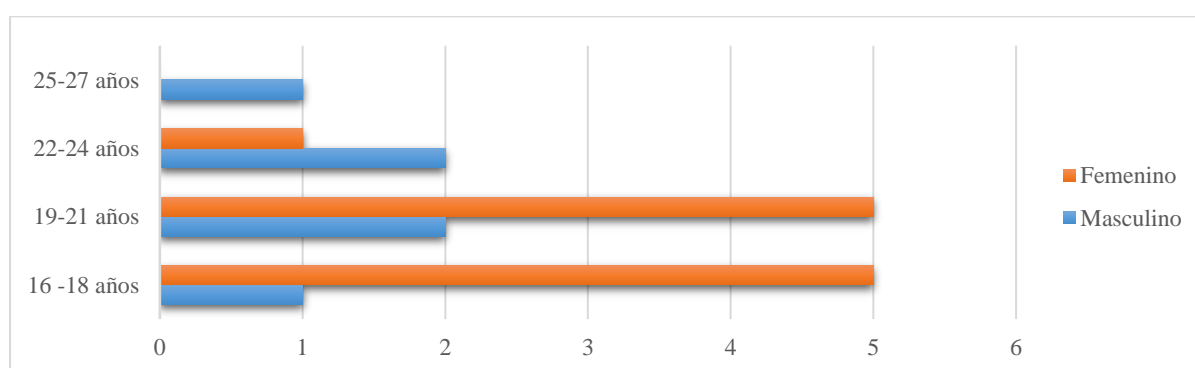


Figura 5. Distribución por sexo y edad de los estudiantes del grupo A1.

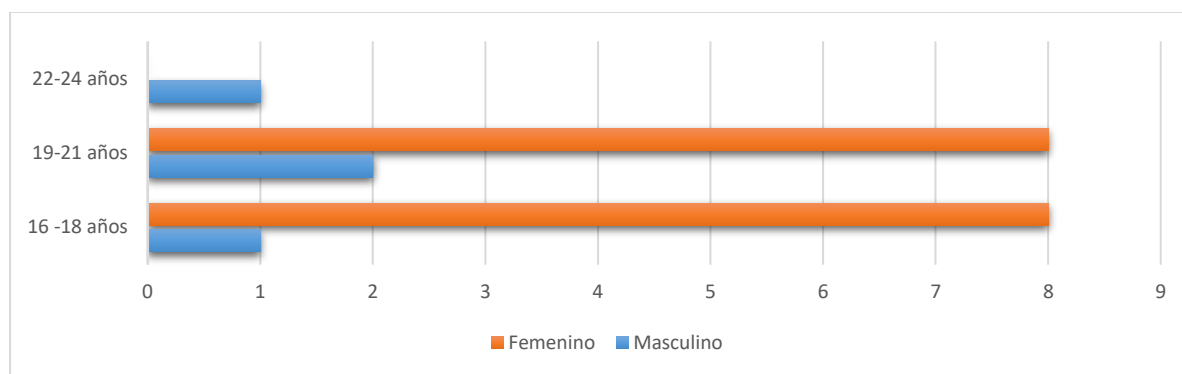


Figura 6. Distribución por sexo y edad de los estudiantes del grupo H2

### 3.4. Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica que se propone a continuación, y que constituye el diseño mismo del proyecto de aula elaborado y ejecutado por la practicante docente, se ha construido siguiendo las recomendaciones dadas por Tobón, Pimienta y García (2010). Para estos autores, toda secuencia didáctica debe tener en consideración una situación problema relevante presente en el contexto vivido por los estudiantes, una descripción de la competencia o de las competencias a formar, las actividades de aprendizaje que se llevarán a cabo, las estrategias de evaluación y los materiales educativos que se requieren.

**3.4.1. Problema significativo del contexto.** Las secuencias didácticas con enfoque de competencias parten de un problema potencialmente significativo para los estudiantes. El mismo ha de ser un problema *real* y pertinente en el contexto donde se desarrolla el proceso educativo. De esta manera, se espera que este último no solo forme a los estudiantes, sino que pueda sentar las bases para resolver un problema real (Tobón, Pimienta y García, 2010). Generalmente, estos problemas se proponen a los estudiantes de manera abierta, para que ellos se impliquen en su delimitación. Como ya se ha mencionado, el problema que aborda el

proyecto de aula de la asignatura de Psicología Social es la trata de personas y, más concretamente, la asistencia y protección a víctimas.

La trata de personas es, sin duda, un problema *real*. Es un negocio ilícito a escala global y un delito que vulnera los derechos humanos de sus víctimas directas a indirectas. Además, es un fenómeno que *está presente* en el contexto social de los estudiantes del curso de Psicología Social de la Escuela de Trabajo Social. Nuestro país es origen y destino, así como ruta de paso para víctimas de trata. Entre el año 2012 y el año 2016 se han atendido 199 víctimas en Colombia (Cancillería de Colombia, 2016). De acuerdo con la Dirección de Investigación Criminal e Interpol de la Policía Nacional, en Santander se han registrado 16 casos entre el 2011 y el 2015 (Aceros, Vargas, & Reyes, en prensa). Finalmente, la trata de personas es potencialmente *relevante* para los estudiantes de Trabajo Social. Especialmente, la asistencia y protección a víctimas de este delito es un posible ámbito de ejercicio profesional para los(as) Trabajadores(as) Sociales, quienes están llamados(as) a intervenir en este tema debido a su compromiso con la defensa de los Derechos Humanos y de la justicia social y económica (Álvarez & Alessi, 2012).

Diferentes estudios han mostrado que la asistencia y protección a víctimas en Colombia está aquejada por una gran cantidad de problemas y debilidades. Así, se sabe que existen problemas relacionados con la identificación de las víctimas (Department of State, 2016), con el escaso conocimiento sobre el delito por parte de funcionarios (Benavides, 2011; Montenegro, 2015), con la desconexión entre las instituciones con competencias en la atención (Organización Internacional para las Migraciones, 2009, 2013), con la ausencia de un adecuado seguimiento de los casos (Bernal, 2010; Reyes & Anaya, 2014), y con la precariedad institucional (Alianza Global contra la Trata de Mujeres, 2015), incluida la falta de casas refugio (Department of State, 2016).

**3.4.2. Competencia a formar.** Recientemente, el Colegio Colombiano de Psicólogos ha publicado un documento en el que se especifican las competencias que los profesionales de la psicología deben ser capaces de evidenciar (Cárdenas Parra, et al., 2013). Allí se establece que, a través de la investigación, la intervención y la implicación en el diseño y ejecución de políticas públicas, el (la) Psicólogo(a) Social:

(...) aporta reflexiones y diseña metodologías desde la perspectiva de la observación, análisis y conceptualización con base en la dinámica generada por las relaciones entre actores en la perspectiva de desempeñarse como agente dinamizador de las condiciones, y facilitador de los procesos complejos que encierran la relación de las personas, grupos y comunidades, con su contexto social. (pág. 72).

Esta competencia puede servir de base para el logro de aquellas que son propias de los(as) trabajadores(as) sociales. Así, por ejemplo, Pava Barbosa (2008), para el caso concreto de los profesionales que se desempeñan en el tercer sector, llama la atención sobre la necesidad de formar en el “Liderazgo en la formulación, gestión y evaluación de políticas y programas” (p. 135), así como en la toma de decisiones. Más recientemente, el Consejo Nacional de Trabajo Social (Rodríguez Hoyos, et al., 2014) ha definido entre las competencias del trabajador social en el sector salud la de “Dinamizar, promover y orientar la participación de los ciudadanos y colectivos en la selección, formulación y diseño de alternativas de acción orientadas a la transformación social” (p. 19). Se trata de una competencia que el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) ya había establecido como necesaria para la formación académica en Trabajo Social, según consta en un Informe de la Asamblea General del año 2012 (citado por Rodríguez Hoyos, et al., 2014:36).

Sobre la base de las mencionadas consideraciones se ha adelantado una redefinición de la competencia a formar en el marco de la presente práctica docente. La misma gira en torno al

papel del profesional de Trabajo Social como “agente dinamizador” – y, por esta vía, “líder” – en la realización de procesos complejos de carácter participativo con potencial transformador. Para el diseño de la competencia se han seguido las indicaciones de Tobón, Pimienta y García (2010) en el sentido de especificar un dominio general y formular la competencia mediante un verbo de desempeño, un objeto conceptual, una finalidad y una condición de referencia. La tabla 10 presenta el diseño de la competencia procedimental que, incluyendo estas recomendaciones, se trabajó durante la práctica.

Tabla 10.

*Diseño de competencia.*

<b>Dominio de competencia:</b>	Dinamización de procesos complejos.
<b>Formulación:</b>	Dinamiza grupos para facilitar procesos complejos a través del uso de técnicas específicas en el contexto de sesiones de trabajo participativo.
<b>Criterios:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejecuta de manera adecuada una técnica participativa claramente identificable.</li> <li>2. Representa de manera creíble el rol de dinamizador.</li> <li>3. Organiza el escenario para la aplicación de la técnica.</li> <li>4. Colabora con los miembros del grupo en el desarrollo de la técnica.</li> <li>5. Hace buen uso de material diseñado al efecto.</li> <li>6. Guía al grupo en la generación de un producto visible y relevante como resultado de la técnica.</li> </ol>

Además de esta competencia procedimental de orden general, es necesario incluir en el diseño otras competencias asociadas que apoyan la dinamización de grupos. Se trata de lo que Tobón, Pimienta y García (2019) llaman “ejes procesuales”: “grandes desempeños de la competencia que dan cuenta de su estructura como proceso sistémico” (p. 13). Estos son expuestos en la tabla.11.

Tabla 11.

*Ejes procesuales*

<b>Competencia</b>	Dinamiza grupos para facilitar procesos complejos a través del uso de técnicas específicas en el contexto de sesiones de trabajo participativo.
<b>Eje procesual 1</b>	Diseñar sesiones de encuentro para la generación de dinámicas grupales planificadas.

<b>Eje procesual 2</b>	Identificar actores que puedan de ser convocados para la dinamización de procesos complejos.
<b>Eje procesual 3</b>	Fomentar la participación de las personas convocadas en el desarrollo de las actividades propuestas.

El desarrollo de la competencia procedimental en la que se enfoca el proyecto de aula, y sus ejes procesuales, ofrecen al estudiante la posibilidad de desempeñarse como “agente dinamizador” de grupos. De esta manera, no solo estará acercándose al ámbito de actuación del(la) Psicólogo(a) Social, sino también al del(a) Trabajador(a) Social. En efecto, como se plantea en el Proyecto Educativo del Programa (Escuela de Trabajo Social, 2011), el egresado debe conocer y saber emplear “metodologías participativas e incluyentes en los procesos de intervención profesional con (...) grupos, comunidades y organizaciones” (p. 47). Por esta vía, debe ser capaz de “orientar y proponer alternativas de solución a los problemas sociales que presentan los (...) grupos, comunidades, organizaciones públicas y privadas” (p. 47).

Ahora bien, con relación a la competencia procedimental específica que se quiere formar es necesario clarificar los saberes esenciales que contribuye a cimentar (en el saber ser, el saber hacer y el saber conocer) (Tobón, Pimienta y García, 2010). La competencia requiere, a nivel *cognitivo*, el manejo de conceptos disciplinares y conceptos relacionados con el tema problema. En el primer sentido, el estudiante necesita saber conocer la dinámica de grupos, distinguiéndola de las técnicas de dinamización grupal. Además, debe poder definir el concepto de “trata de personas”, así como distinguirlo de otros que no son de aplicación, por estar ya discontinuado su uso (como es el caso del de “trata de blancas”), o porque constituyen fenómenos diferentes (por ejemplo, el “tráfico de inmigrantes”). Para tal fin, debe implementar un conjunto de estrategias cognitivas como 1. la toma de apuntes y la realización de diversos ejercicios encaminados al registro y documentación relevante sobre estos temas, 2. la lectura autónoma y grupal de material bibliográfico, y 3. La discusión al interior de su equipo o en plenaria, con el grupo-clase.

Con relación a los *procesos afectivo-motivacionales* de la competencia, se espera que el estudiante muestre una actitud positiva frente al trabajo en grupo. Esta actitud le resultará necesaria para el adecuado desarrollo del proyecto, cuya lógica y funcionamiento requiere de la colaboración entre el estudiante y los compañeros que componen su equipo de trabajo. Por otro lado, se trata de un saber ser connatural al ejercicio que se propone, y que implica el abordaje colectivo de problemáticas de interés público. En este marco, es primordial que el estudiante asuma el valor que tiene el diálogo como herramienta para la intervención en y el trabajo con grupos pequeños. Este componente afectivo-motivacional supone el compromiso de cada miembro para con su equipo, así como la implicación activa y responsable en las actividades que este lleve a cabo.

Finalmente, dada la naturaleza procedimental de la competencia objeto del proyecto, se pueden destacar un buen número procesos que el estudiante debe *saber hacer*. Los mismos incluyen habilidades para ejecutar tres procedimientos: 1. El diseño de una sesión de trabajo grupal con aplicación de técnicas de dinamización, 2. La identificación de actores susceptibles de ser convocados a dicha sesión de trabajo en calidad de participantes, y 3. La dinamización propiamente dicha de la sesión, con una ejecución adecuada de la secuencia de pasos que constituyen la técnica (o las técnicas) que se haya considerado en el diseño. Para el desarrollo de estas actividades, el estudiante requiere de habilidades para la formulación de objetivos, para la selección de participantes (por ejemplo, mediante la técnica del sociograma), para la confección del guion del dinamizador(a), para la creación de los materiales que requiera la técnica, para la adecuación del espacio físico y para la implementación de técnicas de dinamización específicas. La tabla 12, esquematiza estos saberes asociados a la competencia específica.

Tabla 12.

*Saberes asociados a la Competencia.*

Competencia específica:
-------------------------

Aplica técnicas que permitan la gestión de actividades grupales en curso a fin de orientarlas a la consecución de objetivos concretos		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
Conceptos: -Trata de personas. -Asistencia y protección a víctimas de trata de personas. -Dinámica de grupos. -Técnica de dinamización grupal.  Estrategias cognitivas: -Registro y documentación de ideas clave. -Lectura del material suministrado. -Discusión grupal.	Habilidades procedimentales: -Conduce una sesión. -Identifica actores. -Fomenta la participación.  Habilidades técnicas: -Plantea objetivos. -Crea un sociograma. -Crea guion de trabajo. -Prepara materiales. -Dispone el espacio. -Aplica técnicas.  Estrategias del saber hacer: -Consultar material bibliográfico. -Realización de reuniones periódicas. -Solicitar asesoramiento al docente.	Actitud: -Disposición abierta al trabajo en grupo.  Valor: -Diálogo como herramienta para la gestión democrática de asuntos grupales.  Estrategia afectivo-motivacional: -Implicación activa con el grupo de trabajo.

**3.4.3. Actividades de aprendizaje.** Como se ha dicho al principio de este capítulo, todo proyecto es como un camino por recorrer (Jiménez, 2004). Los distintos pasos de este camino son las actividades que, relacionadas de manera interdependiente, permiten alcanzar un objetivo. De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010), estas han de estar organizadas por momentos. Existen muchas maneras de clasificar tales momentos, en virtud de la estrategia didáctica que se emplee. Para la ejecución del proyecto de aula, se les ha propuesto a los estudiantes una secuencia inspirada en las recomendaciones de Blanchar y Muzás (2005). A la luz de lo planteado por estas autoras, para implementar el ABP los estudiantes deben avanzar por las siguientes fases:

1. El planteamiento del problema. En esta fase se clarifican aspectos esenciales en relación al proyecto, las expectativas con respecto a este, la descripción del tema, el objetivo y la forma

como se alcanzará.

2. Definición y análisis de la tarea. En este paso, los estudiantes deben tener claro lo que se va a hacer y no perder de vista cómo se va a hacer, para que el desarrollo de la tarea se haga más fácil para el equipo.

3. Búsqueda de la información. Consiste en la realización de una consulta bibliográfica que permite a los estudiantes encontrar y organizar la información relevante para el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta el manejo de más de una fuente de información.

4. Diseño de soluciones posibles y elección de la más adecuada. En esta fase, los miembros del equipo discuten y exponen sus posiciones en relación con diversas estrategias para solucionar el problema involucrado en el proyecto y deciden las acciones a emprender para enfrentarlo con éxito.

5. Evaluación del proceso y del trabajo realizado. Los estudiantes deberán valorar la eficacia del trabajo que han adelantado, tanto en forma individual como en grupo.

A lo largo de estos cinco momentos, se han agrupado actividades que requieren tiempo de trabajo autónomo por parte de los estudiantes, que se han complementado con espacios de trabajo con la practicante docente y el profesor que dirige la asignatura. La tabla 13 presenta la secuencia de actividades propuesta a los estudiantes, indicando el momento de su realización, su resultado esperado (en términos de los saberes esenciales implicados) y el tipo de implicación que requería. En esta tabla se ha incluido una fase de ejecución, que no es mencionada por Blanchar y Muzás (2005), pero que es parte de las secuencias de actividades propias de los proyectos de aula (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Tabla 13.

*Secuencia de actividades.*

Momento	Actividad de aprendizaje	Sesión	Saber esencial	Trabajo autónomo	Trabajo mediado	Evidencia
Planteamiento del problema	Conformación de grupos de trabajo.	Primera sesión. 1ª parte	Actitud: Disposición abierta al trabajo en grupo.	Seleccionar compañeros de equipo. Llenar la ficha de conformación de grupos.		Ficha de conformación de grupo.
	Introducción al problema de la trata.	Primera sesión. 2ª parte	Conceptos: Trata de personas, asistencia y protección a víctimas de trata de personas.	Valorar fotografías sobre casos de explotación.	Plenaria.	
				Tomar nota sobre conceptos clave.	Construir glosario de términos.	Glosario.
Definición y análisis de la tarea	Diseño de un taller participativo simulado.	Segunda sesión. 1ª parte	Conceptos: Dinámica de grupos, técnica de dinamización grupal.	Lectura previa a la sesión. Tomar nota sobre conceptos clave.	Elaboración de crucigrama.	Crucigrama.
		Segunda sesión 2ª parte	Habilidades: Diseña una sesión, Plantea objetivos.	Redactado con el diseño del taller.	Tutorías	Diseño.
			Actitud: Disposición abierta al trabajo en grupo.	Participación en las actividades del equipo.		Asistencia a clase y a las reuniones del equipo. Participación activa.
Búsqueda de información	Identificación de actores clave	Tercera 1ª y 2ª parte	Habilidades: Identifica actores, crea un sociograma.	Lectura de material bibliográfico.	Construcción de sociograma.	Sociograma.
Diseño de soluciones	Caracterización de los actores	Cuarta sesión 1ª y 2ª parte	Habilidades: Identifica actores, crear guion de trabajo, preparar materiales.  Actitud: Disposición abierta al trabajo en grupo.	Búsqueda de información en Internet sobre actores relevantes.	Selección de actores y construcción de guiones.	Guiones de cada personaje.
						Materiales para la ejecución de la técnica.
				Participación en las actividades del equipo.		Asistencia a clase y a las reuniones del equipo. Participación activa.

Momento	Actividad de aprendizaje	Sesión	Saber esencial	Trabajo autónomo	Trabajo mediado	Evidencia
Ejecución	Realización de la sesión de trabajo participativo. Grabación en video.		Habilidades: Prepara materiales, dispone el espacio, fomenta la participación, aplica técnicas	Planificación y ejecución de la logística del taller.  Realización del taller y registro en video.		Materiales para la ejecución técnica. Espacios reservados.  Video con la simulación realizada.
			Valor: Diálogo como herramienta democrática.	Participación razonada en las discusiones realizadas en el taller.		Video con la simulación realizada.
Evaluación del proceso	Auto y heteroevaluación de los videos y del proceso.	Quinta sesión	Habilidades: Preparar materiales, disponer el espacio, aplicar técnicas.	Realización de autoevaluación formativa.	Evaluación por parte del docente y la practicante	Auto-evaluación y heteroevaluación.
			Habilidades: Diálogo como herramienta democrática	Realización de autoevaluación formativa.	Evaluación por parte del docente y la practicante	Autoevaluación

Para la ejecución del proyecto de aula se emplearon cinco sesiones de clase de 3 horas cada una (a excepción de las dos últimas, en las que se empleó hora y media). En ellas se presentaban las actividades a los estudiantes, y se realizaba el acompañamiento que estos requirieran. Durante estas sesiones, los estudiantes trabajaban con el apoyo de unas guías (ver, apartado 3.2.5. Materiales educativos) suministradas por la practicante. Además, llevaban a cabo actividades formativas de distinto tipo que eran dinamizadas tanto por la practicante como por el docente. Después de las sesiones de trabajo en el aula, los grupos de trabajo debían continuar el desarrollo de las actividades por su cuenta, generalmente mediante la revisión bibliográfica y la elaboración de las evidencias que hacían parte del proceso de evaluación.

**3.4.4. Estrategias de evaluación.** La evaluación de competencias es un ejercicio continuo que se realiza a lo largo de toda la secuencia didáctica. Pueden distinguirse estrategias de

evaluación inicial y final, así como estrategias de evaluación del proceso. Cada una de ellas puede ser de formativa o sumativa, y puede ser realizada por el profesor (heteroevaluación), por los propios estudiantes (autoevaluación) o por los pares (coevaluación) (Tobón, Pimienta y García, 2010). La tabla 14 muestra las formas de evaluación que se emplearon, en relación con los momentos del proyecto de aula. Esta incluye la aplicación de un cuestionario a los estudiantes con el que se evaluaron los pre-saberes de los mismos sobre la trata de personas y sobre la Dinámica de Grupos. El cuestionario contenía siete preguntas y se puede observar en el Apéndice A.

Tabla 14.  
*Estrategias de evaluación.*

Momento	Saber esencial	Estrategia de evaluación	Tipo de evaluación
Planteamiento del problema	Conceptos: trata de personas, asistencia y protección a víctimas de trata de personas, Dinámica de Grupos, técnica de dinamización grupal.	Cuestionario.	Heteroevaluación diagnóstica y formativa.
Definición y análisis de la tarea	Habilidades: Diseña una sesión participativa, plantea objetivos.	Listas de verificación ( <i>checklist</i> ).	Heteroevaluación formativa del proceso.
Búsqueda de información	Habilidades: Identifica actores, crea un sociograma.	Sociograma.	Heteroevaluación formativa del proceso.
Diseño de soluciones	Habilidades: Identifica actores, crea guion de trabajo.	Caracterización de los actores por escrito.	Heteroevaluación formativa del proceso.
Ejecución	Habilidades: Prepara materiales, dispone el espacio, fomenta la participación, aplica técnicas.	Video con la simulación.	Heteroevaluación formativa.
Evaluación del proceso	Habilidades: preparar materiales, disponer el espacio, aplicar técnicas.	Rubrica para el video y la autoevaluación del proceso.	Heteroevaluación final sumativa Autoevaluación.

La evaluación suele realizarse con la ayuda de matrices que dan a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación y las evidencias que deben presentar (Tobón, Pimienta y García, 2010). Estos criterios fueron diseñados con el fin de abordar la competencia desde las distintas dimensiones (saber ser, saber conocer y saber hacer); su redacción era clara, sencilla y concreta para facilitar a los estudiantes su comprensión. Ahora bien, con respecto a las evidencias (y de

acuerdo con los autores citados), el proyecto de aula requiere la presentación de evidencias de desempeño (hacer), de conocimiento (saber) y de producto (resultados), pero está diseñado para que estas evidencias sean trabajadas en una misma actividad, es decir, que en un mismo producto se evidencie que el estudiante sabe conocer y sabe hacer.

**3.4.5. Materiales educativos.** Cuando se planea construir una casa, el arquitecto y el personal obrero se preocupan por contar con las herramientas adecuadas para lograr el cometido, no porque tener herramientas costosas y de todo tipo sea el objetivo del plan, sino porque lo que buscan es que la casa quede bien construida. De igual forma, el docente en su ejercicio planea la construcción conjunta de algo, ese algo son las competencias y los saberes esenciales. Para avanzar en esta empresa debe contar con herramientas pertinentes que faciliten al estudiante el desarrollo de las actividades programadas (Blanco, 2012), teniendo en cuenta “las nuevas exigencias de la educación en la sociedad del siglo XXI” (Rebollo, 2005, pág. 3). Ahora bien, la estrategia empleada en esta práctica en docencia (el ABP) busca responder a la necesidad de innovación en el aula (Álvarez Vicente, 2012), pero para cooperar en su desarrollo satisfactorio la practicante docente propuso su implementación con la ayuda de algunos materiales educativos. Estos se exponen a continuación de acuerdo con la clasificación de Mena Marchán (citada en Blanco, 2012):

-Recursos Impresos: Cada momento del proyecto de aula se llevaba a cabo con el desarrollo de una guía. Como se puede observar en los respectivos apéndices (C, F, H, I y J), cada guía cuenta con su respectivo encabezado, compuesto por el nombre de la asignatura, el docente y el nombre de la guía. Las guías se realizaron con objetivos específicos que se dan a conocer como primer punto. Luego del objetivo, cada guía contiene un apartado denominado “aspectos generales”, donde se expone, de forma resumida, el tema tratado en la sesión. Seguidamente se encuentra la sección titulada “procedimiento” que contiene la actividad o el conjunto de actividades que los equipos deben desarrollar. Para finalizar, cada guía presenta los criterios de

evaluación de la actividad y la bibliografía consultada para la sección de “aspectos generales”. Las guías fueron entregadas a cada equipo de manera impresa, junto con lecturas que debían realizar.

-Recursos Audiovisuales: Las sesiones contaron con el uso de recursos audiovisuales como diapositivas sobre el tema, tres videos acordes a temas específicos, y proyección de un crucigrama de retroalimentación elaborado por la practicante.

-Recursos Informáticos: La asignatura cuenta con un aula virtual en la plataforma Moodle. Con el apoyo de la práctica docente, se incluyó un espacio dentro de esta para compartir todo acerca del proyecto de aula con los estudiantes. Es decir, a través del aula virtual los estudiantes podían acceder a las guías y a las lecturas recomendadas.

Otros recursos (que no se tiene en cuenta en la clasificación mencionada, pero) que fueron utilizados por la practicante docente, fueron la realización de un glosario de términos clave de la trata de personas en cartulina y el sociograma realizado por los estudiantes en medio pliego de papel de forma creativa. También pueden mencionarse los distintos materiales elaborados por la practicante para llevar a cabo la técnica denominada “de mano en mano”, estos consistieron principalmente en: una muñeca de trapo envuelta en una madeja de “trapillo”, 12 pares de escarapelas de distintas instituciones, fichas de cartulina con las partes del relato y las funciones de cada institución impresas, entregadas en sobres de acetato.

## **4. Resultados**

### **4.1. Introducción**

El presente capítulo contiene de forma detallada los resultados obtenidos durante la ejecución de la práctica docente y, más concretamente, la realización del proyecto de aula por parte de

los(as) estudiantes. Para empezar, se presenta el análisis de un cuestionario aplicado a los dos grupos de Psicología Social, antes de dar inicio al proyecto, con el fin de evaluar los pre-saberes sobre los temas principales del mismo. Después, se da a conocer detalladamente cómo se desarrollaron las actividades formativas, momento a momento. Luego, teniendo en cuenta que los principales resultados obtenidos corresponden a los productos entregados por los estudiantes al final del semestre, se realizó la evaluación pertinente a cada uno de estos. Así mismo, debido a que para la ABP es de gran importancia que los participantes evalúen el proyecto desarrollado, en este capítulo el lector encontrará el análisis correspondiente a la valoración que cada equipo de trabajo realizó del proyecto. Finalmente, se exponen los resultados del cuestionario aplicado a los saberes obtenidos después de la realización del proyecto, haciendo una comparación con los datos del cuestionario de pre-saberes.

#### **4.2. Los pre-saberes**

Antes de iniciar con la ejecución del proyecto, se aplicó a los y las estudiantes un cuestionario que en su desarrollo dio a conocer con qué conocimientos iban a enfrentarse al proyecto de aula. Es decir, con qué conocimientos previos sobre trata de personas y sobre Dinámica Grupal contaban los(as) estudiantes. Dicho cuestionario estaba compuesto por once preguntas divididas en cuatro secciones –“preguntas generales”, “sobre la Dinámica de Grupos”, “acerca de la trata de personas”, “Trabajo Social y el problema de la trata de personas”) (ver, Apéndice A). La primera sección brindó la información empelada para caracterizar a los participantes en la sección 3.3. de este informe. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las secciones sobre Dinámica de Grupos, trata de personas y la relación entre el Trabajo Social y la temática a abordar.

**4.2.1. Sobre la Dinámica de Grupos.** Esta sección del cuestionario comprendía cuatro preguntas sobre la subdisciplina de la Psicología Social interesada por los procesos y fenómenos grupales. Las dos primeras (2.1)-(2.2) eran de selección múltiple y estaban guiadas a los conocimientos sobre los grupos y sus dinámicas internas. Las dos siguientes (2.3)-(2.4) indagaban sobre los saberes con respecto a las técnicas de dinamización grupal, consistían en una pregunta cerrada y una pregunta abierta.

La primera pregunta (2.1) era ¿qué es para usted un grupo social? Los y las estudiantes tenían que escoger entre las siguientes opciones, la que fuera más parecida a lo que ellos percibían como un grupo:

*a) Conjunto de personas, animales o cosas que están juntos o reunidos o que tienen alguna característica común.*

*b) Una estructura de vínculos y de relaciones entre las personas que se orientan en cada circunstancia en función de lo individual y colectivo.*

*c) Indica que algo se hace con varias personas o entre varias personas.*

*d) Otros*

Del grupo A1 diecinueve (19) estudiantes escogieron la opción (b) y una estudiante escogió la opción (a). Por su parte, en el grupo H2 tres escogieron la opción (a) y el resto la opción (b). Es de aclarar que las opciones (a) y (c), son definiciones que el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española advierte sobre el concepto de grupo. Sin embargo, la opción (b) es la que recoge la definición que otorga Vivas, Rojas y Torres (2009, pág. 18) a lo que es un grupo social. Por tanto, se destaca que la respuesta más seleccionada fuera (b), pues responde a la posición que debiera tener un profesional en el área social sobre grupo.

En la pregunta (2.2), los estudiantes debían seleccionar, entre los siguientes enunciados, el

que consideraran la definición más apropiada de “Dinámica de Grupos”:

*a) Es el conjunto de fenómenos que se dan en la vida de los grupos.*

*b) Son técnicas de discusión verbal cuyo objetivo es debatir sobre un tema o resolver un problema de forma grupal.*

*c) Es un método de acción que se utiliza para acercarse a las personas que conforman un grupo.*

*d) Otros*

Las respuestas a esta pregunta fueron más variadas. En el grupo A1 (Figura 7) se evidencia que las tres primeras opciones fueron elegidas por igual. Por otro lado, para el grupo H2 (Figura 8), la opción más escogida fue la (a) y en segundo lugar la (c). Los enunciados de las respuestas (b) y (c) se refieren a lo que distintos autores denominan el concepto de técnicas de dinamización grupal. Por otro lado, la opción (a) responde a la definición propia de lo que es la Dinámica de Grupos. Así pues, en el grupo H2, se presenta una mayor proporción de estudiantes que reconocen la respuesta correcta (más de la mitad del grupo clase). Sin embargo, en general se percibe una tendencia mayoritaria, en los dos grupos clase, a confundir los procesos grupales con las técnicas que un dinamizador puede emplear para evidenciarlas o transformarlas.

Para terminar esta sección del cuestionario, se incluyeron dos preguntas sobre las técnicas de dinamización grupal. La pregunta (2.3) era: ¿Ha escuchado acerca de las técnicas de dinamización grupal?, para lo que los estudiantes podían escoger entre las opciones si o no. En los dos grupos la respuesta que más predominó fue el no. En el caso del grupo A1 (Figura 9) sólo una estudiante manifestó que si conocía las técnicas y en el grupo H1, cuatro (Figura 10).

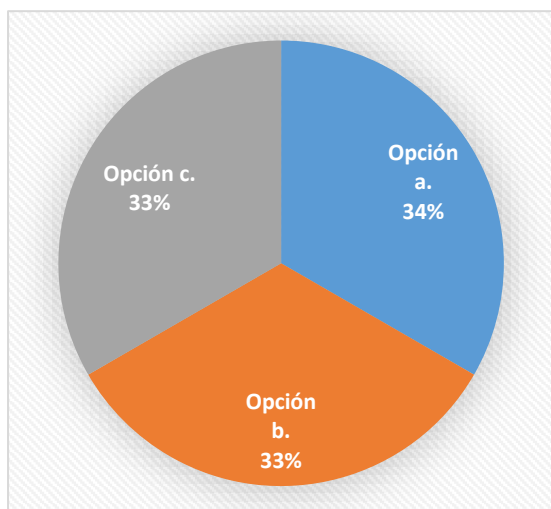


Figura 7. Respuestas a la pregunta 2.2 Grupo A.1

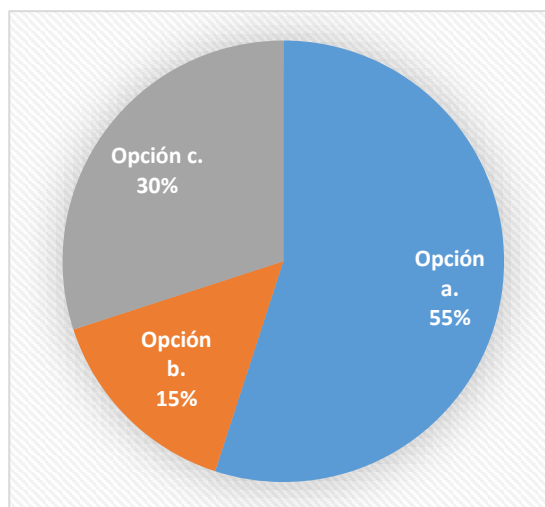


Figura 8. Respuestas a la pregunta 2.2 Grupo

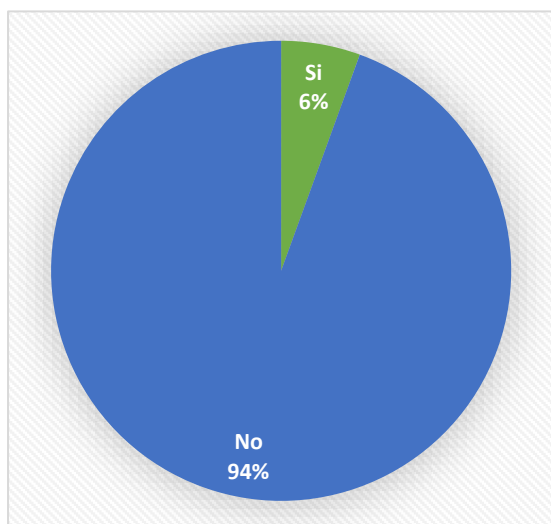


Figura 9. Respuestas a la Pregunta 2.3. Grupo A.1

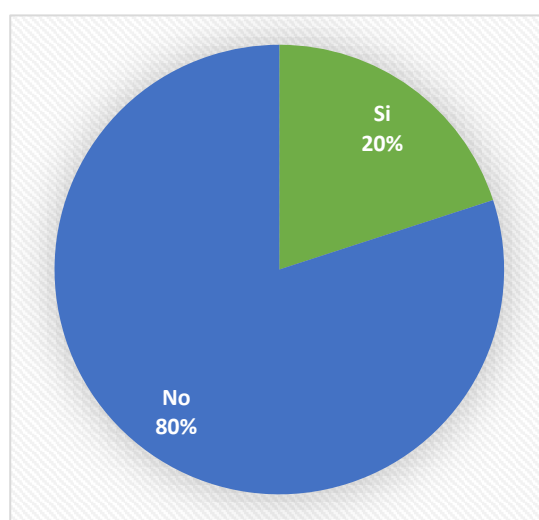


Figura 10. Respuestas a la Pregunta 2.3. Grupo H.2

Como un complemento a la pregunta (2.3), el enunciado (2.4) pedía a las y los estudiantes que, en caso de conocer alguna técnica, la nombrarán. En el único caso del grupo A1, la estudiante escribió en esta pregunta que las técnicas hacían parte de “las cosas de presentación con orientación jocosa”. Por otro lado, de los cuatro casos en el grupo H1, un estudiante escribió la “tutoría entre iguales”, otra estudiante escribió que eran “actividades para interactuar con un grupo”, otro estudiante escribió “en grupos y redes hablaron de eso, pero no recuerdo” y finalmente una estudiante señaló que no recordaba ninguna técnica. Estas respuestas

evidencian que estos cinco estudiantes llegaron al proyecto teniendo una noción de técnicas de dinamización, pero no tenían totalmente claro el concepto. Probablemente lo habían escuchado en otra asignatura, como señaló el tercer estudiante del grupo H2, pero su saber al respecto era superficial y, por eso, no pudieron nombrar una técnica concreta.

**4.2.3. Acerca de la trata de personas.** En este apartado se hicieron cuatro preguntas sobre el problema de la trata de personas. Las primeras dos preguntas (3.1) y (3.2) eran cerrada y abierta respectivamente. Las mismas cuestionaban al estudiante sobre si conocía la problemática que se iba a abordar con el proyecto de aula. Después se presentaba una pregunta de opción múltiple (3.3) orientada a definir la trata de personas y, finalmente, una pregunta abierta (3.4), para identificar qué percepciones tenían los y las estudiantes sobre una víctima de trata de personas.

Para la pregunta (3.1) el enunciado era ¿conoce o ha escuchado sobre la trata de personas? en el grupo A1 dos estudiantes señalaron no haber escuchado sobre la problemática. El resto de estudiantes marco que si habían oído sobre ella. Por otro lado, todo el grupo H2 señaló que sí habían escuchado acerca del tema. La pregunta (3.2) estaba guiada a obtener información sobre dónde habían escuchado acerca de la trata de personas, indicando cómo se habían enterado de esta. Al tratarse de una pregunta abierta se recolectaron distintas respuestas. Las mismas pueden agruparse en tres categorías principales que acogen las respuestas otorgadas por los estudiantes. La primera categoría es “medios de comunicación masiva” que acoge todas las respuestas que refieren a las noticias, los documentales, las películas, los programas de televisión, las telenovelas, los periódicos y los artículos de opinión como fuente de información sobre la trata (Domínguez, 2012). La segunda categoría se denomina “Colegio” y agrupa esas respuestas en las que se refiere que el estudiante escuchó sobre la trata cuando estaban cursando su secundaria. La tercera categoría es “UIS” y hace referencia a que los estudiantes supieron

sobre el tema estando en la universidad (ya sea a través del semillero de investigación sobre trata de personas “Dignitas”, a través de trabajos de asignaturas, de profesores o de compañeros de clase).

Como lo muestra en la figura 11., las respuestas que más predominaron en el grupo A1, fueron las referentes a los medios de comunicación masiva. Por otro lado, dos estudiantes se refirieron a la universidad y dos señalaron que les habían hablado del tema la unidad educativa donde cursaron sus estudios secundarios, es decir el colegio.

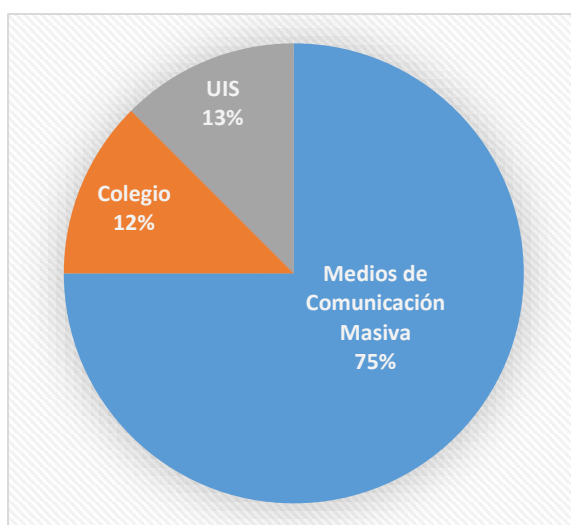


Figura 11. Respuestas de Pregunta 3.2. Grupo A.1

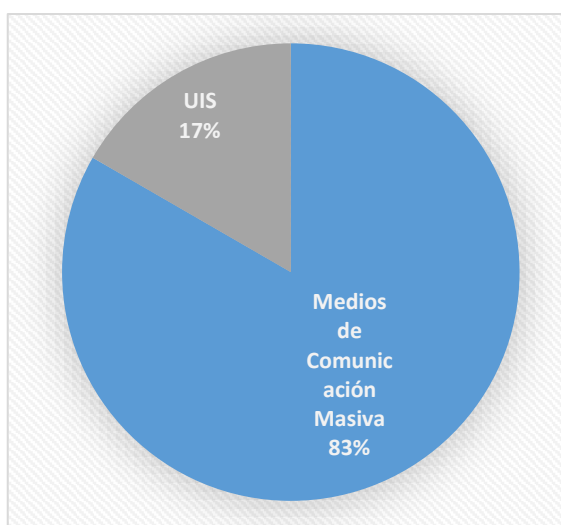


Figura 12. Respuestas de Pregunta 3.2. Grupo H.2

En el grupo H2 (ver, figura 12.) también predominan las respuestas agrupadas bajo la categoría “medios de comunicación masiva”. Pero, en este grupo ningún estudiante señaló haber escuchado de la trata en el colegio. Quienes escribieron que habían escuchado sobre el tema en la UIS se refirieron explícitamente al semillero que investiga sobre esta problemática: “Dignitas”. Así pues, en los dos grupos, los espacios de educación formal tienen poco protagonismo como fuentes de información sobre la trata de personas. La mayor parte de quienes saben algo sobre este delito, lo han conocido a través de diferentes medios de comunicación.

La pregunta (3.3) del cuestionario se refería a la definición de trata de personas. Los(as) estudiantes debían seleccionar entre los siguientes enunciados el que más se pareciera a la concepción que ellos tenían de trata:

*a) Cuando una banda delincuencia venden niños, los explota sexualmente o trafica sus órganos.*

*b) La acción de secuestrar y prostituir personas.*

*c) La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza con fines de explotación (sexual, laboral, etc.)*

*d) Otros*

En esta pregunta, para los dos grupos predominó la opción (c). En el grupo A.1 sólo una persona seleccionó una respuesta distinta, la (a) y en el grupo H.2 sólo dos personas seleccionaron la opción (b). Los enunciados a y c contienen partes de lo que define al delito de la trata de personas, pero es la opción c la que incluye todo lo que para los entes internacionales es la trata, pues es un resumen de lo que el protocolo de Palermo (citado en el marco teórico) expresa. Así que la gran mayoría de los estudiantes, se puede decir que el 80%, abordó el proyecto teniendo una noción bastante aproximada de lo que es la trata de personas.

En la última parte de la sección “acerca de la trata de personas”, el cuestionario proponía la pregunta (3.4). En ella se les pedía a los estudiantes que realizaran un dibujo en el que reflejaran a una persona que para ellos podía ser una potencial víctima de trata de personas. Para esto se les colocaba un cuadro y al lado de este, se les dejaba un espacio donde podían hacer la descripción del dibujo. Las descripciones se agruparon en cuatro categorías principales: “Niña pobre”, “persona pobre”, “mujer joven pobre” y “cualquier persona”. La figura 13 presenta las descripciones del grupo A1, evidenciando que el perfil de mujer joven y con bajo nivel

económico es el que los estudiantes consideran como el más propenso para llegar a convertirse en víctima de trata de personas. Algunos escribieron que son sólo el hecho de ser una niña convierte a una persona en una potencial víctima. Otros añadieron que no importaba el sexo, sino el contexto socioeconómico. Un 22% del grupo reconoce que cualquier persona puede ser víctima de trata. Esta última respuesta es, en términos generales, la más adecuada (el término “trata de *personas*” – y no “de mujeres” o “de blancas” - así quiere resaltarlo). Sin embargo, es bien conocido que las mujeres y las niñas son las que con mayor frecuencia sufren trata con fines de explotación sexual, mientras que suele haber una mayor proporción de hombres entre las víctimas de trabajos forzados (Department of State, 2016). La pobreza es una de las condiciones socio-económicas que, de acuerdo con la literatura, aumenta la vulnerabilidad de ciertos grupos a la trata de personas (Hurtado e Iranzo, 2015).

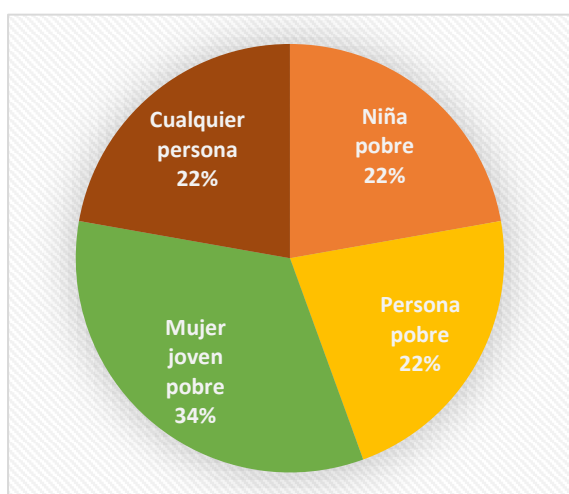


Figura 13. Respuesta a la Pregunta 3.4. Grupo A.1

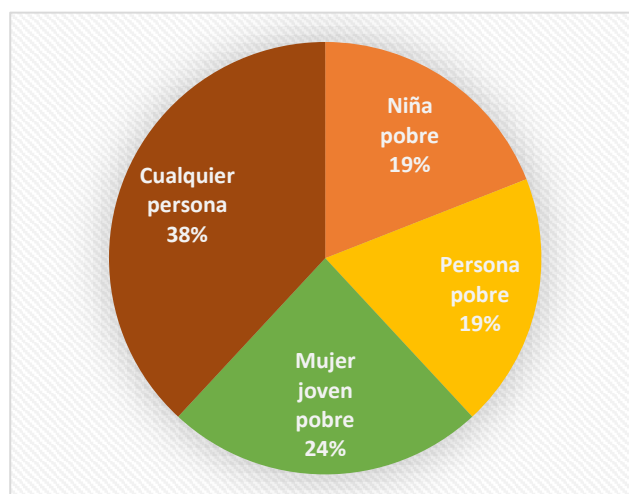


Figura 14. Respuestas a la Pregunta 3.4. Grupo H2

Por su parte el grupo H.2 (ver, figura 14) se inclinó por la categoría que obedece a que cualquier persona puede ser víctima de trata. Para un 38% de los estudiantes de este grupo clase no se necesita tener una característica determinada para ser potencial víctima de este delito. Sin embargo, una parte significativa del grupo se inclinó por las categorías de “niña pobre” y

“mujer joven pobre”, señalando que el problema de la trata es principalmente un problema de género, como suelen plantearlo las perspectivas feministas que abordan el tema (Cortés et al., 2011).

**4.2.4. Trabajo Social y el problema de la trata de personas.** Para finalizar el cuestionario se les presentó a los estudiantes una pregunta abierta (4.1). En ella se les pedía que expresaran sus concepciones sobre la forma en que un(a) profesional en Trabajo Social podría abordar la trata. Para los y las estudiantes de ambos grupos, las acciones de Trabajo Social frente a la trata de personas se enmarcaban principalmente en la investigación de la problemática, el apoyo de campañas de prevención, concientización social y el acompañamiento a víctimas. La figura 15. presenta que en el grupo A.1 el apoyo a las campañas de prevención hace parte primordial del actuar de Trabajo Social frente a esta problemática, algunos estudiantes añaden que el acompañamiento a víctimas y el acercamiento al tema por medio de la investigación también podrían ser acciones que desempeñara el(la) Trabajador(a) alrededor de esta problemática. Por otro lado, la figura 16. presenta distribuciones muy parecidas en las cuatro categorías. Sin embargo, es la concientización social y la investigación, las acciones consideradas como más adecuadas realizar desde el Trabajo Social.

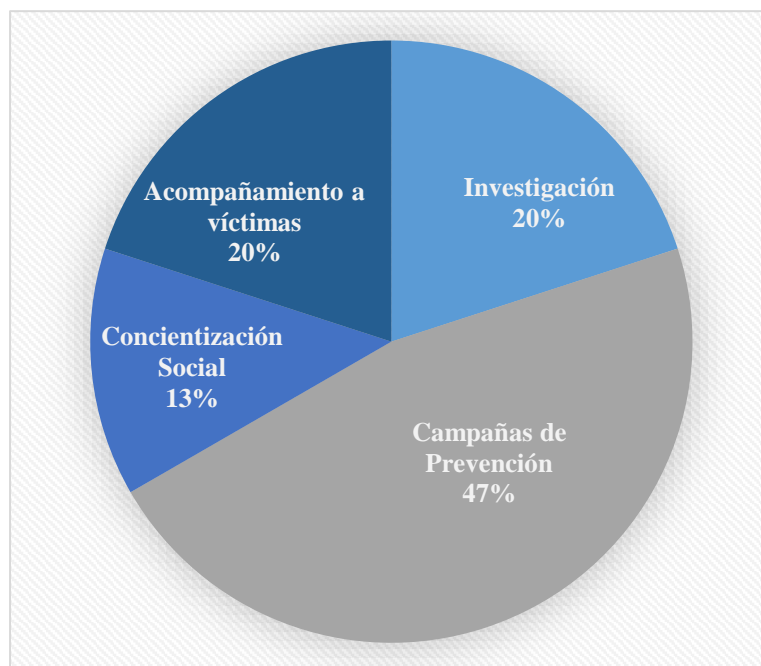


Figura 15. Respuestas a la Pregunta 4.1. Grupo A1

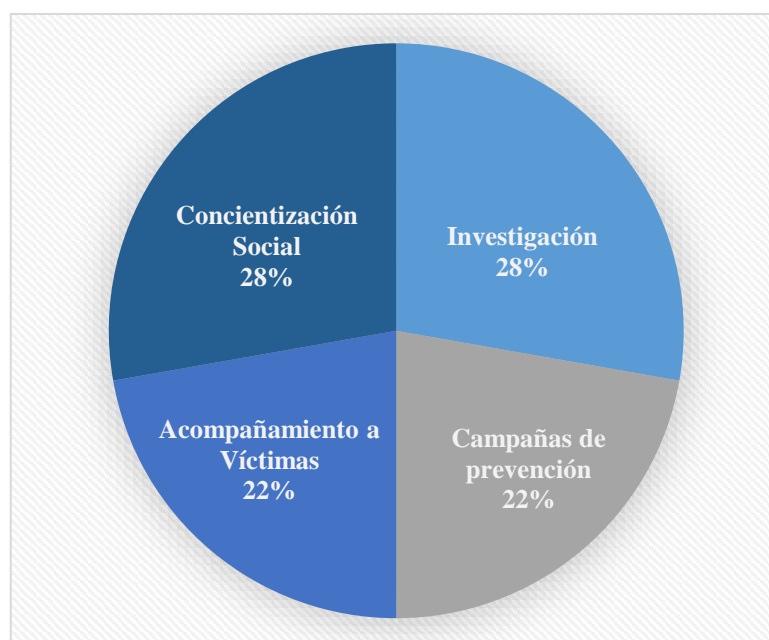


Figura 16. Respuestas a la Pregunta 4.1. Grupo H2

### **4.3. Desarrollo de la experiencia.**

Este apartado está dedicado a presentar las distintas sesiones tal y como se desarrollaron, se expone de manera general lo que ha sido trabajado en los dos grupos clase, debido a que en los dos se realizaron los mismos procedimientos. Las actividades realizadas siguen el diseño de la secuencia didáctica, Se presentan sesión por sesión, mencionando su ubicación en el modelo propuesto por Blanchard y Muzas (2005).

**4.3.1. Sesión 1. Introducción a la temática:** Esta primera sesión inaugura la primera fase de ejecución del proyecto: el planteamiento del problema (Blanchard y Muzas, 2005). La sesión estuvo dividida en dos partes: “Conociendo el problema de la trata de personas” y “Enfocando”. La primera parte estaba compuesta por tres momentos: la presentación del tema, la sensibilización y la elaboración de un glosario. La segunda, por otro lado, se dividía en la presentación de los enfoques, la conformación de los grupos y la entrega del material de apoyo.

**4.3.1.1. “Conociendo el problema de la trata de personas”.** La parte de la sesión denominada “Conociendo el problema de la trata de personas” tuvo un énfasis en el saber conocer de los estudiantes. En efecto, comenzó con una presentación inicial del concepto de trata de personas. La misma se realizó a partir de un ejercicio en el que se presentaban cuatro imágenes de posibles escenarios de explotación (ver, Apéndice B). Después de proyectar cada imagen, la practicante docente, preguntaba a los alumnos: “¿Qué ven en estas imágenes? ¿Qué lugar imaginan que es?” De esta manera, se esperaba sembrar inquietud entre los estudiantes y generar interés por conocer más acerca de las situaciones proyectadas. Las imágenes fueron obtenidas de Internet, y se escogieron teniendo en cuenta los siguientes criterios: (1) que se

vieran lo más reales posibles, (2) que aparecieran personas de diferente sexo y edad, y (3) que presentara diversas formas de explotación.

La primera imagen presentada muestra una fábrica de zapatos de la India. En ella se puede observar a un grupo de hombres trabajando sentados en el piso sobre una manta, en evidente situación de hacinamiento, poca higiene y exceso de trabajo. Claramente, se refería a una situación de explotación laboral. Sin embargo, cuando los estudiantes observaron la imagen, no tenían claro de qué se trataba. Entonces, la practicante explicó en qué lugar se tomó la imagen. Algunos estudiantes expresaron que, a simple vista, no era una situación tan grave. Ellos habían tenido la oportunidad de acercarse a algunas fábricas de zapatos locales, encontrando situaciones parecidas. Sin embargo, otros estudiantes notaron que los sujetos fotografiados estaban sentados en lo que podrían ser sus propias camas y que tenían su ropa colgada encima de donde estaban sentados. Esto los llevó a pensar que estas personas nunca salían de allí y, además, llamaron la atención sobre el peligro que representa estar encerrado en “tremendas condiciones” (por ejemplo, junto a un elemento inflamable como el bóxer). En seguida notaron que no había salidas de emergencias y que tampoco se apreciaba la presencia de ventanas.

La segunda imagen presentaba a un hombre sentado alrededor de una mesa llena de varios tipos de bebidas alcohólicas. Frente a él se aprecia una hilera de 5 jovencitas, tapándose la cara con el cabello. Cuando la practicante preguntó a los estudiantes qué veían en la imagen, lo primero que destacaron fue el grupo de mujeres. En relación con ellas dijeron cosas como como que eran muy “chiquitas”, básicamente “son unas niñas”. Así, reconocieron inmediatamente que se trataba de una situación de explotación sexual. Un estudiante argumentó en este sentido, enfocándose en la ambientación de la imagen. Es decir, en el lugar donde fue tomada la fotografía, destacaba que la mesa con el trago, la aparente privacidad del lugar y la actitud de las jóvenes, demostraban que se trataba de algo ilícito.

La tercera imagen presentaba una fábrica de ropa en Bangladesh. En la imagen pueden verse muchas máquinas de coser, con su correspondiente operador: un niño de entre 9 y 13 años. Los niños están trabajando sin camisa, en medio de una “montaña de desorden”. Las máquinas son antiguas y algunos niños sonríen mientras miran a la cámara. Cuando los estudiantes de Psicología Social miraron esta imagen, lo primero que notaron fue la edad de los operarios y el color de piel, que parecían de “tez morena”. Se preguntaban cómo estos niños habían terminado allí, si habían sido llevados por sus padres, si los habían raptado o había sido por voluntad propia. Luego analizaron la imagen, notaron que tenían su ropa y sus cosas colgadas encima de donde estaban sentados. Aquí, como con la primera imagen, también dedujeron que los chicos estaban recluidos allí.

La última imagen estaba compuesta por tres fotos, las tres eran sobre explotación sexual infantil. La primera presenta cuatro niñas de apariencia asiática, sentadas en un sillón, maquilladas y bien peinadas, pero visiblemente decaídas. En este caso, algunos de los estudiantes dijeron que no era claro en qué lugar estaban y que no parecía un caso de explotación sexual, que las niñas estaban sentadas solamente, mientras otras cosían. A sus ojos, no parecían trabajadoras sexuales. Otros, en cambio, señalaron que el lugar donde estaban sentadas parecía una casa de prostitución y que podían estar en ese momento así vestidas por dos razones: porque estaban en su momento de descanso o porque estaban recién “reclutadas”. De igual forma, alegaron que podrían estar tejiendo o cosiendo como forma de distraerse de la situación. Señalaron también que para ser niñas se encontraban muy maquilladas, como si quisieran hacerlas pasar por jóvenes mayores.

La segunda foto que compone esta imagen está en un color rojizo, y se alcanza a observar una niña de aproximadamente 12 años recostada en una cama, al parecer, asustada. Cuando la practicante preguntó, ¿qué ven? Unos alumnos respondieron que veían una niña recostada en una cama, otros respondieron que le estaban tomando fotos para venderlas por internet. Quienes

argumentaban sobre esta posibilidad, analizaron la ambientación y la postura de la niña. Al respecto dijeron que la habitación estaba muy desordenada, como si vivieran muchos en ese lugar. También destacaron que, en el fondo, parece haber una pared hecha con tejas de aluminio: parecía ser un lugar propicio para que se llevara a cabo la explotación sexual. Finalmente comentaron que la apariencia de la niña, aunque estaba “supuestamente bien vestida”, era la de una niña víctima de abuso sexual, pues reflejaba miedo.

La tercera foto era una imagen en blanco y negro presentaba una hilera de niñas recostadas sobre una pared en una calle. Su apariencia es la de trabajadoras sexuales. Están mirando a lo lejos, como vislumbrando un posible “cliente”. No tienen más de 15 años. Respecto a esta foto, algunas estudiantes señalaron el tamaño de los tacones en los que “estaban montadas” las niñas de la foto. Señalaron que debía ser muy difícil pasar muchas horas con ellos puestos. Otros alumnos se fijaron en la hilera, contaron las niñas: eran aproximadamente 8. Estos mismos señalaron que parecían muy tranquilas y expresaron su preocupación de que se hubieran acostumbrado a su situación. Otros estudiantes se centraron en la primera niña, la que se puede observar más claramente. Se preguntaban qué podría estar observando. Algunos respondían que a lo mejor venía un “cliente”. A partir de esto, se preguntaron ¿Cuántos años tendrá? ¿Hace cuánto estará realizando este tipo de trabajo? ¿Cuántos “clientes” la habrán abusado? ¿Llegó voluntariamente o la obligaron?

A partir de las observaciones de los estudiantes fue posible introducir uno de los conceptos clave del proyecto: la trata de personas. Para tal fin, en un segundo momento de esta primera actividad, se empleó la exposición oral. La practicante compartió con los estudiantes: 1. la historia de la trata de personas, 2. la definición del delito, según el Protocolo de Palermo, 3. los tipos de trata, 4. las modalidades<sup>6</sup> y 5. la diferencia entre trata de personas y tráfico de

---

<sup>6</sup> Como herramienta para dar a entender mejor el tema sobre las modalidades de la trata, se presentó un video de la agrupación calle 13, que se llama “Prepárame la cena”. El mismo hace parte de una campaña de prevención de esta problemática, por parte de un canal musical. El video puede observarse en la siguiente URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4E1vIbuWJOU>

inmigrantes.

La segunda parte de “Conociendo el problema de la trata de personas” fue dedicado a la sensibilización sobre la problemática de la trata de personas. Para esto, los estudiantes, organizados en subgrupos, leyeron dos fragmentos de historia de vida de sobrevivientes de trata de personas<sup>7</sup>. Los grupos debían reflexionar sobre los casos a partir de las siguientes preguntas: a. ¿Cómo imaginan que fue la situación económica, social y política encontrada en el entorno de la vida de esta persona?, b. ¿Cuál imaginan que era la situación de su grupo familiar?, c. ¿Qué piensan que le “atrajo” o “sedujo” de la propuesta de viaje realizada?, d. ¿Qué deseos piensan que poseía con respecto a sus proyectos de vida? ¿Qué expectativas tenía con respecto a su viaje?

Después de responder grupalmente las preguntas, se realizó una plenaria. Para esto, la practicante trazó una línea vertical que dividía el tablero en dos: las respuestas sobre cada caso fueron así distribuidas en sendas columnas con el fin de compararlas, señalando las similitudes y las diferencias. El análisis de estas permitió a los estudiantes reconocer que cualquier persona puede ser víctima de trata. Lo anterior debido a que cada caso, aunque respondían a una sola modalidad de trata de personas (explotación sexual), diferían en el contexto socio-económico, familiar y emocional de las víctimas.

---

<sup>7</sup> Estos casos fueron tomados de la Comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes (CAREF, 2012).

En la parte final de “Conociendo el problema de la trata de personas” (y, para facilitar la internalización de lo expuesto durante la introducción a la temática) la practicante propuso la construcción de un glosario de términos clave. Para tal fin, había solicitado desde el principio de la clase a los estudiantes que, individualmente - y, mientras escuchaban la exposición de la problemática - tomaran nota de los conceptos que consideraban importantes. Al final de esta primera parte, reunidos en grupos, los estudiantes compartieron los conceptos que habían identificado y construyeron un listado con las respectivas definiciones. Al terminar el listado por grupos, el glosario se socializó en pleno. Cada término identificado por los grupos era escrito en un rectángulo de cartulina, con el fin de construir el glosario común a todos (ver, figura 17). El glosario se dejó expuesto durante el resto de la sesión para que los estudiantes tuvieran presente cada palabra clave sobre la trata de personas.

**4.3.1.2. “Enfocando”.** La segunda parte de la primera sesión recibió el nombre de “Enfocando”. En la misma se buscaba presentar a los estudiantes las diferentes perspectivas (o “enfoques”) desde los que se puede entender y abordar la trata de personas. Para iniciar este momento, se presentó un video titulado “Escúchame”<sup>8</sup>. El mismo presenta la historia de

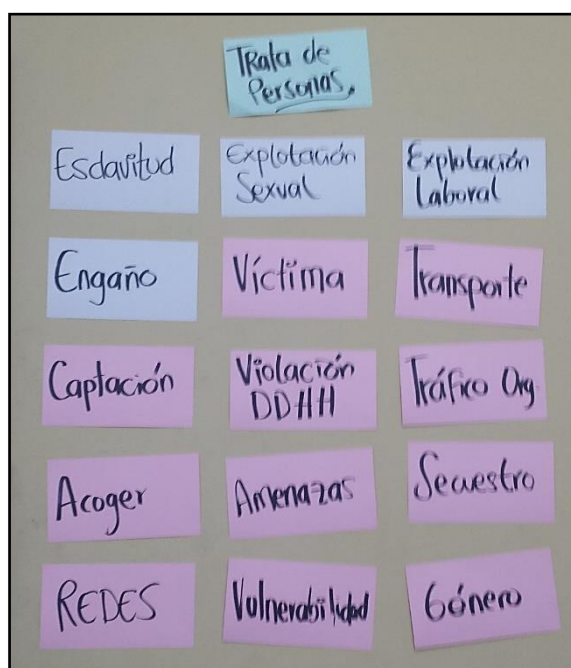


Figura 17. Glosario Grupo H2

<sup>8</sup> Este video fue dirigido por Mabel Lozano para Médicos del Mundo con motivo del día europeo contra la trata

Svetlana Demidovich, una mujer rusa sobreviviente de trata de personas internacional con fines de explotación sexual. En este video se evidencian tres actitudes distintas en tres “clientes”. Después de presentar el video, la practicante expuso las diferentes posturas teóricas desde las que se define la problemática de la trata de personas, de acuerdo con el texto de Cortés, Becerra, López y Quintero (2011). Estas son: perspectiva criminal, Derechos Humanos, seguridad humana, teorías feministas, teorías de la globalización y estudios culturales.

Después de exponer los enfoques, se presentó el proyecto de aula a los estudiantes, haciendo entrega de la Guía 1 (Apéndice C). Por medio de esta guía se indicó a los estudiantes el objetivo del proyecto: familiarizarlos con la problemática de la trata de personas, así como introducirlos en una posible forma de intervención en la asistencia y protección a víctimas (la utilización de técnicas participativas como herramientas de sensibilización, consulta pública y toma de decisiones). La guía 1 contenía las actividades que debía desarrollarse a lo largo del semestre, al interior de los equipos de trabajo, para alcanzar el objetivo. En la sesión que se describe aquí se realizaron las dos primeras actividades:

**1. Conformación de Grupos de Trabajo:** Se dio un espacio para que los estudiantes conformaran un grupo de 6 o 7 integrantes. De cada grupo de la asignatura (A1- H2) salieron en total 3 sub-grupos de trabajo. A cada equipo se le hizo entrega del material de trabajo: una ficha de conformación de equipos que debía ser diligenciada y entregada al finalizar la clase (ver Apéndice D) y la guía 1, titulada “Introducción a la problemática y selección del tema” (Ver, Apéndice C). La practicante docente procedió a leer en voz alta el contenido de la guía, preguntando si había alguna duda sobre lo presentado. Después de aclarar los interrogantes, se empezó a desarrollo de la guía.

**2. Ubicación temática.** Después de llenar la ficha y leer la guía, los estudiantes leyeron el Decreto 1036 de 2016, con el que se adopta la Estrategia Nacional de Lucha contra la Trata de

Personas 2016-2018. Esta estrategia es la columna central de la política pública de lucha contra la trata en Colombia. La misma establece un conjunto de ejes de actuación del Estado en la materia. Específicamente, los estudiantes profundizaron en el eje de asistencia y protección. Como complemento, los estudiantes podían consultar el capítulo dos (2) del Acuerdo 1066 de 2015 y el capítulo tres (3) de la “Guía para funcionarios y funcionarias de Santander de la UNODC (2016). Estos documentos fueron facilitados por la practicante a través del aula virtual de la asignatura. Se invitó a los estudiantes para que hicieran lectura de los mismos como parte de sus actividades de trabajo autónomo.

**4.3.2 Sesión 2. Diseño del proceso participativo.** De acuerdo con Blanchard y Muzás (2005), el segundo momento de un proyecto de aula corresponde a la definición y análisis de la tarea. La segunda sesión de trabajo con los equipos estuvo dedicada a esta cuestión. Al igual que la primera sesión, esta también estuvo dividida en dos partes: 1. Introducción al concepto de dinámica grupal y 2. La explicación del diseño del proceso participativo simulado, (como se muestra en el Apéndice D).

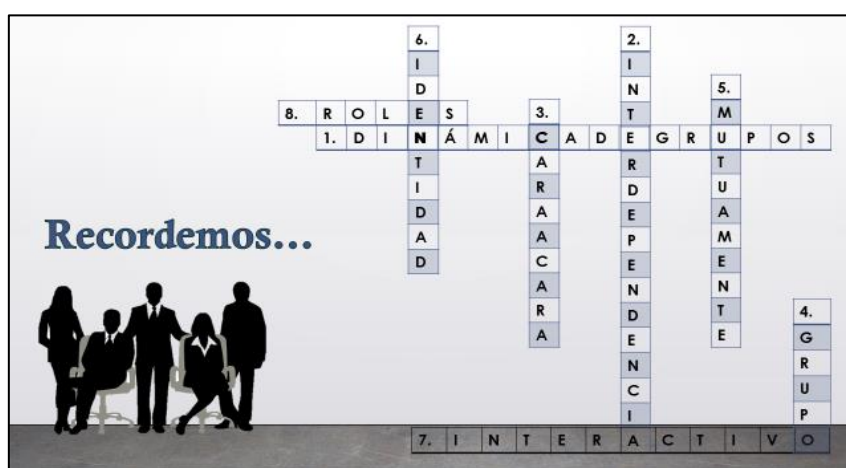
**4.3.2.1 Introducción a la dinámica de grupos.** El objetivo de esta sesión era continuar



cimentando las bases conceptuales requeridas para la ejecución del proyecto, así como empezar a trabajar aspectos procedimentales necesarios para el desarrollo de la competencia de

dinamización grupal. Así pues, durante la primera parte se trabajó sobre conceptos clave de la Psicología de los Grupos, los mismos ya habían sido expuestos por el docente en una sesión teórica previa, de tres horas de duración. Para volver sobre ellos, la practicante diseñó el crucigrama que enseña la Figura 18. Este crucigrama fue proyectado en el tablero para que fuera apreciable para el grupo en pleno. A continuación, la practicante leía, una a una, las preguntas que debían contestarse para llenar el crucigrama. El estudiante que supiera la respuesta podía pasar al tablero y escribirla. Una vez finalizado el ejercicio, se proyectaba el crucigrama resuelto como lo presenta la Figura 19. Adicionalmente, se dio una breve explicación del contenido.

*Figura 18. Crucigrama en Blanco*



*Figura 19: Crucigrama desarrollado*

Después de este ejercicio, se procedió a exponer algunos de los procesos que se dan dentro de los grupos. Se trabajaron temas como la comunicación, el liderazgo, el rendimiento grupal, la toma de decisiones y la gestión de conflictos. Para finalizar esta primera parte de la sesión, la practicante hizo un corto recorrido histórico sobre las técnicas de la dinámica grupal, finalizando en el concepto propiamente dicho.

**4.3.2.2 Introducción al proceso participativo simulado.** En la segunda parte de la sesión,

los estudiantes se reunieron con sus respectivos equipos de trabajo. La practicante les hizo entrega de la Guía 2, titulada “Diseño del proceso participativo” (Apéndice E). Se procedió a leer en voz alta la guía, permitiendo a los estudiantes manifestar sus dudas. Para iniciar el diseño del proceso se le planteó a cada grupo el siguiente enunciado:

Imaginen que su grupo es contratado para mejorar el sistema de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en el departamento de Santander. La entidad que les contrata les solicita que lleven a cabo un proceso participativo con este fin. ¿Cómo lo harían?

Para guiarlos en el diseño, se le entregó a cada grupo un documento anexo a la guía que contiene la definición de taller participativo y presenta los pasos que se deben seguir para la realización de uno. El documento se extrajo del libro “La Democracia en Acción. Una visión desde las metodologías participativas” (Ganuzo et al., 2010). Los equipos debían leer el material y responder a la pregunta ¿Para qué vamos a realizar la actividad de participación? De esta forma, empezaron a plantear el objetivo de su proyecto de aula. De igual forma, se presentó un fragmento de uno de los videos elaborados en el segundo semestre de 2016, para que los estudiantes tuvieran más claridad sobre la demanda que se les hacía y, particularmente, sobre lo que se entendía por “taller participativo simulado”.

Posteriormente, la practicante dio a conocer algunas técnicas de dinamización grupal que los estudiantes podrían utilizar para alcanzar el objetivo que se plantearon. Para tal fin, se empleó una técnica denominada “El Embajador”. Se instruyó a los equipos para que distribuyeran entre ellos un conjunto de roles y dejaran constancia de ello en el cuadro que muestra la tabla 15. Esta técnica es pertinente para que los miembros del equipos se involucren en una misma actividad, pues distribuir tareas les incentiva a estar activos.

Tabla 15

Embajador/a:	Portavoz:	Moderador/a:
--------------	-----------	--------------

Secretario/a.1:	Secretario/a.2:	Auxiliar:

*Roles para la técnica de “El Embajador”*

A continuación, la practicante repartió a cada grupo de trabajo un documento en el que se explicaba una técnica de dinamización grupal. La misma era distinta para cada grupo. Las técnicas con las que ellos se familiarizaron fueron de tres tipos: técnicas de evaluación<sup>9</sup>, de planificación<sup>10</sup> y visualización<sup>11</sup>. Los estudiantes debían leer el documento que les había correspondiendo e intentar extraer lo más importante de su contenido. Cada grupo trató de determinar en qué consiste la técnica, qué se busca con ella, qué materiales requiere, y en cuanto tiempo se realiza. Para esto tuvieron 10 minutos. Posteriormente, cada uno realizó la actividad que le correspondía según su rol (ver figura 20). La parte final de la técnica era una exposición por parte del equipo acerca de una de las técnicas que les correspondió leer. Esta exposición final se realizó para que la practicante resolviera las dudas que ellos manifestaran. Después de terminada la intervención de cada equipo, los estudiantes procedieron a dar respuesta a las preguntas consignadas al final de la Guía.2. La principal estaba orientada a determinar qué técnica o conjunto de técnicas podría ser útil para alcanzar el objetivo propuesto.

<sup>9</sup> Se trabajó la DOFA (tomado de Ganuza, E.; Olivari, L.; Paño, P.; Buitrago, L.; Lorenzana, C. (2010), y La Diana (tomada de <http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/voluntariado/otono/ea4-13.pdf>)

<sup>10</sup> De este tipo se trabajaron tres técnicas: el Grupo Nominal (tomado de Olaz, A. J. (2013), la Baraja de la Planificación (Tomado de [http://digeset.ucol.mx/psicologia/pi/tecnicas\\_de\\_planificacion.pdf](http://digeset.ucol.mx/psicologia/pi/tecnicas_de_planificacion.pdf)), y la técnica “miremos más allá” (tomado de Fernández, T., & Antonio, L., 2006).

<sup>11</sup> De visualización se trabajó la técnica del “transecto” y la de los “Mapas Parlantes” (Ganuza, E.; Olivari, L.; Paño, P.; Buitrago, L.; Lorenzana, C. (2010).

Portavoz	Embajador	Secretario 1	Secretario 2 y Auxiliar	Moderador
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona del grupo encargada de ir a los otros grupos y contar sobre la técnica que le correspondió a su grupo. Rotó por grupos cada 5 minutos. Debía llevar papel y lápiz para anotar lo que dijera el embajador de cada grupo por donde pasara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta persona se quedó en el sitio del grupo, fue quien dijo a cada portavoz en qué consistía la técnica que le correspondió a su grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta persona se encargó de realizar el resumen de la técnica correspondiente a su grupo y tomó apuntes sobre lo que dijeron los portavoces que pasaron por su mesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estas personas estuvieron encargadas de realizar una herramienta visual, sobre la técnica que le correspondió a su grupo, de tal forma que se pudiera exponer a los demás grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esta persona estuvo atenta para que el grupo se llevaran a cabo los anteriores roles y debió exponer la técnica al final de la actividad.</li> </ul>

Figura 20. Roles de la técnica de El Embajador

**4.3.3. Sesión 3. Construcción del mapa social.** La tercera fase que sigue en el desarrollo del proyecto, según Blanchard y Múzas (2005) es la concerniente a la búsqueda de información. Con esto en mente, se realizaron la tercera y cuarta sesión de acompañamiento al proyecto de aula. La tercera tenía por objetivo que los estudiantes identificarán los actores comprometidos en el eje de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en Colombia. Para tal fin, se instruyó a los equipos en la creación de sociogramas (Apéndice. F) y se realizó con el grupo-clase la técnica “de mano en mano”, una adaptación de la técnica conocida como “tejiendo la red”<sup>12</sup>. Para alcanzar el objetivo propuesto se dividió la sesión en tres partes: 1. Presentación de la técnica, 2. Aprendiendo la técnica y 3. Mejorando la técnica.

**4.3.3.1 Presentación de la técnica.** En la primera parte de la sesión, se realizó una breve exposición de la sociometría, subdisciplina desarrollada por el Psicólogo Social Jacob Moreno en 1934. La misma puede definirse como un “conjunto de técnicas ideadas para investigar,

<sup>12</sup> Esta técnica fue diseñada y puesta a prueba en el proyecto de investigación “Sentipensar la Trata: Experiencia de investigación participativa sobre la asistencia y protección a víctimas de trata de personas en Santander”, liderada por Jakeline Vargas Parra (investigadora del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad Autónoma de Bucaramanga). En dicha investigación participaron como co-investigadores, Johana Marcela Reyes (Universidad Manuela Beltrán) y Juan Carlos Aceros (Universidad Industrial de Santander).

medir y estudiar los procesos vinculares que se dan en los grupos” (Forselledo, 2010, pág. 5). Dentro del conjunto de técnicas ideadas por Moreno se destaca el Test Sociométrico. El mismo se usa como un instrumento que para medir la organización de los grupos sociales, y para confeccionar (con la información recogida) un “sociograma”. Este último es una forma para representar gráficamente la organización grupal, donde los individuos son graficados como figuras (círculos, triángulos, etc.) y las relaciones como las líneas que los unen (Forselledo, 2010).

**4.3.3.2. Aprendiendo la técnica.** Para que cada grupo se familiarizara con la elaboración de sociogramas, la segunda parte de la sesión consistió en un trabajo al interior de los equipos de proyecto. Se entregó a los estudiantes la Guía 3, titulada “Construcción del mapa social” (Ver, Apéndice G). La misma daba indicaciones prácticas para la elaboración de sociogramas extraídas del libro de Ganuza et.al (2010). Al interior de los equipos debían leer el material y empezar a realizar un mapa de relaciones en un plano cartesiano, con los actores que trabajan alrededor del eje de asistencia y protección.



Figura 21. Equipo de trabajo elaborando el sociograma

Para realizar este ejercicio, la practicante proyectó en una diapositiva los actores involucrados en la asistencia y protección a víctimas de la trata. Luego, cada equipo recibió

medio pliego de papel y algunos marcadores. En el primero, debían dibujar un plano cartesiano en el que, la coordenada horizontal (la abscisa) representaba la actitud (positiva o negativa) que los actores podían tener hacia el proceso participativo, y la coordenada vertical (la ordenada) representará el grado de poder de los mismos actores (su capacidad para tomar decisiones que transformaran la situación). Para poder ubicar los actores en el plano, debían clasificarlos y crear las convenciones necesarias para su identificación en el sociograma (por ejemplo: dibujando determinadas organizaciones como un triángulo, otras como un círculo, etc.). Es importante resaltar que esta ubicación era realizada de acuerdo con sus propias percepciones de los estudiantes, es decir, lo que ellos pensaban de cada actor. Dichas percepciones estaban iluminadas por los materiales leídos en la sesión anterior, así como, en la consulta individual realizada por los estudiantes en su tiempo de estudio autónomo. Este ejercicio duró cerca de 15 minutos.

**4.3.3.3. Mejorando la técnica.** En la parte final de la sesión, denominada “Mejorando la técnica”, los estudiantes se acercaron a la realidad del dispositivo de asistencia y protección a víctimas en Santander. Esto se llevó a cabo a través del análisis de un caso por medio de otra técnica, denominada de “mano en mano”. En primera instancia, se pidió a los estudiantes que se dividieran por parejas. A cada pareja se le asignó la representación de una institución con competencias en atención a víctimas de trata de personas y recibió un distintivo de su institución (una escarapela), así como, una ficha que contenía las funciones que debía desarrollar, conforme al Decreto 1069 del 2014 y la “Guía para Funcionarios y Funcionarias sobre asistencia a víctimas de trata de personas en Santander” (UNODC, 2016). Después, se ubicaron los estudiantes en un círculo.

A cada pareja se le hizo entrega de un conjunto de fragmentos del abordaje de un caso ocurrido en la ciudad de Barrancabermeja en 2012. Cada fragmento indicaba acciones

realizadas por las instituciones que participaron en la asistencia a la víctima. Los estudiantes debían leerlas en voz alta, una a una y en secuencia para reconstruir la historia completa. A la pareja que empezaba la narración se le entregaba un ovillo de tela que debía lanzar a la pareja que le correspondía la segunda parte de la historia. Esta, a su vez, debía enviarla a la tercera pareja y, así, sucesivamente, hasta que se terminara la historia. Finalizada la narración, quedaba construida una red que representa la ruta seguida por la víctima para la restitución de derechos.



*Figura 22. La red construida con la técnica “de mano en mano”*

Después de construida la red, se promovió el análisis de lo sucedido durante la historia. El caso señalaba algunas inconsistencias del sistema de asistencia y protección, pues la víctima fue sometida a algunas situaciones que generaron re-victimización. Frente a esto, los(as) estudiantes manifestaban distintas opiniones. Algunos comentaron que, las instituciones no cumplieron con sus funciones, los funcionarios no prestaron importancia a la persona en condición de víctima, no activaron los protocolos de protección, no comunicaron el caso al Ministerio del Interior, entre otras. Además, los(as) estudiantes señalaban que uno de los principales problemas en el abordaje del caso fue que las instituciones no cuentan con un canal de comunicación eficiente para coordinarse y asistir correctamente a las víctimas.

Seguidamente a la ejecución de la técnica “de mano en mano”, los equipos volvieron sobre su sociograma para mejorarlo. La técnica les había permitido entender mejor los roles de las instituciones con competencias en asistencia y protección a víctimas. De esta manera, entendieron que algunos de los actores representados en su sociograma habían quedado mal ubicados, pues les habían atribuido unas funciones o un poder que no tenían. El ejercicio también les clarificó el tipo de relación que tenía cada actor. Durante la última parte de la sesión se hizo énfasis en esta cuestión, solicitando a los estudiantes que trazaran las relaciones que ellos lograban percibir entre los actores. Para esto, debían basarse en las convenciones expuestas en la figura 23.

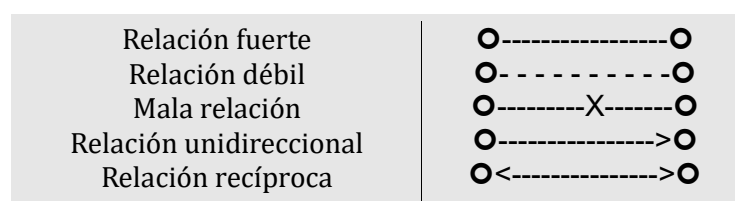


Figura 23. Tipo de relaciones

**4.3.4. Sesión 4. Identificación de actores.** Después de construido el sociograma, los equipos empezaron a trabajar en la identificación de los actores que convocaría a su taller participativo (y que, por tanto, ellos interpretarían durante la simulación). Esta sesión se llevó a cabo en un aula de informática del Centro de Tecnologías de Información y Comunicación (CENTIC) de la UIS. De esta manera, cada equipo pudo complementar realizar una búsqueda en Internet de información que le permitiera conocer mejor los actores incluidos en su sociograma. Al principio de la sesión, se aclararon algunas dudas que tenían los estudiantes con respecto a los participantes. Después, se hizo entrega de la Guía 4, titulada “Identificación de actores” (Apéndice H). La misma, contenía una ficha de construcción del personaje (ver Tabla 16), donde cada miembro del equipo debía dejar constancia del actor que representaría durante la simulación, junto con algunos datos básicos de éste, así como, información referente

a su apariencia, carácter, y posición u opinión.



Figura 24. Estudiantes resolviendo el cuestionario

Tabla 16  
Identificación de rol.

Moderador/a <input type="checkbox"/> Participante <input type="checkbox"/> Será representado por: <u>Nombre de miembro del grupo</u>	
<b>📁 DATOS GENERALES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nombre o apodo:</li> <li>▪ Fecha de nacimiento:</li> <li>▪ Sexo:</li> <li>▪ Lugar de nacimiento:</li> <li>▪ Lugar de residencia:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profesión o estudios:</li> <li>▪ Lugar de trabajo y cargo:</li> <li>▪ Otros datos sociodemográficos relevantes:</li> </ul>
<b>📁 APARIENCIA</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Describir cuál será su apariencia física durante el proceso.</li> </ul>	
<b>📁 CARÁCTER</b>	
<b>Indicar..</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 3 virtudes, talentos o competencias</li> <li>▪ 3 defectos o carencias</li> <li>▪ Aficiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Miedos</li> <li>▪ Objetivos o sueños</li> </ul>
<b>📁 POSICIÓN</b>	
Descripción de la opinión del actor con respecto al problema a debatir. Utilizar para ello información extraída de Internet o de otras fuentes que permitan darle realismo	

Para finalizar esta sesión se entregó y se leyó la Guía 5 denominada “Implementación y evaluación del proceso “(ver Apéndice. I). De esta manera, se esperaba avanzar hacia el cuarto momento de desarrollo del proyecto: el diseño de posibles soluciones y la elección más adecuada. La guía 5 incluía los criterios que los estudiantes debían tener en cuenta para la

realización del taller participativo simulado. En términos generales, los estudiantes habrían de representar una sesión de trabajo grupal, colocándose en el papel de actores de diferentes instituciones (teniendo en cuenta sus respectivas funciones). El o la dinamizador(a) de la sesión tendría que utilizar una o varias técnicas de dinamización que le permitieran llegar, colectivamente, a propuestas que permitieran un mejor cumplimiento de las labores de dichas instituciones frente a la asistencia y protección de víctimas de trata de personas. La ejecución de la sesión debía ser registrada en formato video y tenía que ser entregado por el equipo en una fecha establecida.

**4.3.5. Sesión 5. Evaluación y Retroalimentación.** Esta última sesión responde a la fase final planteada por Blanchard y Muzás (2005): la evaluación del proceso y del trabajo realizado. La misma se realizó una semana después de la entrega del video del taller participativo simulado (cuando la practicante y el docente ya habían realizado la evaluación final sumativa de los productos generados por los equipos). La sesión consistió, en una primera instancia, en la aplicación del mismo cuestionario de saberes que había sido utilizado al principio del semestre. Después, cada estudiante recibió un cuestionario (Apéndice. J) que les planteaba la auto-evaluación del trabajo que habían realizado en su respectivo equipo. Cuando cada estudiante terminó de llenar el cuestionario, la practicante solicitó que se organizaran por grupos de trabajo para una segunda evaluación. Esta vez, el equipo completo evaluó el proyecto realizado en cuanto a su contenido, materiales y actividades desarrolladas (Apéndice K). Como parte final de esta sesión y del proyecto, la practicante dio a conocer a cada equipo la nota recibida y brindó una retroalimentación detallada del trabajo que realizó cada uno de ellos.

#### **4.4 Valoración de los productos presentados**

Esta sección del capítulo comprende la presentación de los resultados presentados por los

distintos equipos que respondieron al proyecto “¿Cuál es el problema de la trata de personas?”. Estos resultados fueron, fundamentalmente, los videos presentados al final del semestre, un total de 6, con una duración aproximada de 35 minutos cada uno. En la tabla 17 se resume características generales de los productos y de su evaluación.

Tabla 17

*Resumen de evaluación.*

	<b>Objetivo</b>	<b>Técnica</b>	<b>Duración del video (en min.)</b>	<b>Calificación</b>
<b>Grupo A1</b> <b>Video 1</b>	Evaluar la respuesta institucional en el ámbito de la asistencia y protección a víctimas de trata.	La diana	40min	4.3
<b>Grupo A 1</b> <b>Video 2</b>	Evaluar el abordaje a un caso de trata internacional.	La diana	25min	4.2
<b>Grupo A 1</b> <b>Video 3</b>	Evaluar la función de las instituciones que forman parte del Comité Departamental de Lucha contra la Trata de Personas.	DOFA	30min	4.2
<b>Grupo H1</b> <b>Video 1</b>	Dar a conocer las funciones con las que debe cumplir cada institución para establecer relaciones más eficaces que permitan el correcto funcionamiento del sistema de asistencia y protección a víctimas de trata de personas	Presentación Panel	30 min	4.5
<b>Grupo H2</b> <b>Video 2</b>	Identificar las debilidades y fortalezas que presenta el eje de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en los servicios correspondientes a la atención inmediata en el departamento de Santander.	DOFA	30 min	4.2
<b>Grupo H3</b> <b>Video 3</b>	evaluar y fortalecer los programas de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en los principales municipios de Santander	Diagrama de Relaciones	35min	4.3

Para la evaluación de los videos se emplearon los criterios de evaluación que están descritos en la tabla 18. Es necesario tener en cuenta que, debido al formato de entrega del producto, además de estos criterios se hicieron algunas recomendaciones de orden técnico a los equipos de trabajo. Así, se les especificó que aseguraran un mínimo de calidad en cuanto al sonido y la imagen. De esta manera, no se dificultaría el proceso de evaluación.

Tabla 18

*Criterios de evaluación.*

1. La entrega en el plazo establecido:	El video se entrega en la fecha establecida previamente por el profesor.
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes:	El video cuenta con buena iluminación. El espacio para el desarrollo del taller es suficiente y propicia la participación.
3. La adecuada contextualización del proceso (introducción):	Antes de iniciar el taller, el equipo deja claro el objetivo que busca alcanzar con el desarrollo del mismo. Además, contextualiza a los participantes sobre lo que se va a llevar a cabo durante el proceso.
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador:	El taller se lleva a cabo de acuerdo con lo establecido en el guion previamente entregado. El dinamizador guía la actividad y controla que el tiempo establecido para el desarrollo del taller permita su correcta ejecución.
5. La correcta ejecución de la técnica:	La técnica escogida y empleada se desarrolló correcta y completamente.
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje:	En el video se evidencia que cada personaje conoce acerca del tema, porque participa y está en sintonía con lo que ocurre durante la ejecución de la técnica

A continuación, se presenta una descripción de cada video acompañado con la tabla correspondiente a la valoración de acuerdo a los criterios establecidos.

**4.4.1. Grupo A1. Video 1.** El video entregado por este grupo presenta un taller participativo que tenía como objetivo realizar una evaluación de lo que algunas instituciones están realizando alrededor de la asistencia y protección a víctimas del delito de trata de personas. El proceso convocó a seis funcionarios, de los cuales, el que representaba la Alcaldía de Bucaramanga actuaba como dinamizador del proceso. Para realizar la evaluación el grupo utilizó la técnica de la diana. Esta técnica parte de la elección de aspectos clave del proyecto, programa o actividad que se pretenda evaluar (por ejemplo, la organización, el cumplimiento de los objetivos o metodología). A continuación, se dibuja o proyecta una diana frente al grupo, distribuida como muestra la figura 24. Luego, cada integrante del grupo pega un punto de color

en la parte de la diana, de acuerdo con su evaluación del aspecto a considerar por el grupo (cerca al centro si considera que se ha cumplido un determinado criterio de evaluación y lejos del centro si no ha sido así). Después, los miembros expresan por qué consideran que el punto debe ir donde lo colocaron. Al final, cuando cada integrante termina de calificar se discute sobre lo expuesto, para llegar a un compromiso conjunto de mejorar en las funciones.

Figura 24. Técnica La diana. Tomado de Lafraya (2001)



El video de este primer equipo contó con algunos elementos que contribuyeron a darle realismo al proceso. Por ejemplo, al iniciar la sesión, los asistentes cantaron el himno nacional, y el dinamizador realizó un discurso de apertura. Aunque el producto presenta algunas falencias en cuanto al criterio 2, porque en tres partes del video no se logró escuchar lo que decían los participantes, impidiendo que se reconocieran partes clave en la ejecución de la técnica (como la evaluación que hacían dos funcionarios), el desarrollo de la técnica fue correcto, cada participante se apropió de su papel y, por consiguiente, del tema (en lo relacionado a las funciones que le corresponde a las distintas instituciones). Además, se destaca el rol de dinamizador que siempre estuvo activo durante proceso, propiciando la participación de cada integrante, dando espacios para que estos pudieran hablar.

Tabla 19

*Valoración de criterios Grupo A1. Video 1.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✗
3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✓
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✓
5. La correcta ejecución de la técnica.	✓
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

**4.4.2. Grupo A1. Video 2.** Este grupo entregó un video en el que se presentaba un taller participativo simulado que había sido convocado por una Trabajadora Social perteneciente al Comité Departamental de Lucha Contra la Trata de Personas. El objetivo de este proceso era evaluar el caso (ficticio) de dos colombianas que se habían convertido en víctimas de trata de personas tras aceptar una propuesta de trabajo en un restaurante de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. En el proceso participativo estaban presentes los funcionarios que habían sido participes de la asistencia a cada una de las víctimas. La técnica utilizada por el equipo fue la diana. Este video contaba con un formato de imagen y sonido bastante positivo; además cada participante demostró un buen nivel de conocimiento del tema y del actuar de cada institución. Sin embargo, la técnica no estaba totalmente desarrollada. Cada funcionario convocado habló de su participación y calificó su desempeño, pero no se generó un espacio de discusión o de reflexión final.

Tabla 20

*Valoración de criterios Grupo A1. Video 2.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✓
3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✓

4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✓
5. La correcta ejecución de la técnica.	✗
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

**4.4.4. Grupo A1. Video 3.** El video de este grupo presenta un taller participativo convocado por una Trabajadora Social del Comité Departamental de Lucha Contra la Trata de Personas. El mismo tenía el objetivo de evaluar la función de algunas instituciones frente al proceso de asistencia y protección a víctimas. El video iniciaba con dos sobrevivientes de la trata contando su historia. Esto contribuía a darle realismo, pero no cumplía con el criterio número 3 ya que el equipo no contextualiza el taller participativo. Después, los estudiantes empiezan a evaluar lo que realizaron los funcionarios en pro de la asistencia de estas víctimas por medio de la técnica DOFA. Sin embargo, pronto dejan de lado los casos que expusieron al principio y se dedican a discutir sobre procedimientos de aplicación general. En todo caso, se destaca la apropiación por parte de los estudiantes sobre el tema, y también el adecuado desarrollo de la técnica. La dinámica grupal fue ordenada y enriquecedora en cuanto a las discusiones generadas. La dinamizadora estuvo siempre activa en el proceso y lo guió positivamente, incentivando buenas relaciones dentro del grupo cuando los invitaba a trabajar por parejas.

Tabla 21

*Valoración de criterios Grupo A1. Video 3.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✓
3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✗
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✓
5. La correcta ejecución de la técnica.	✓
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

**4.4.5. Grupo H2. Video 1.** En este video se presentaba el desarrollo de un taller participativo convocado por una Trabajadora Social del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Este taller tenía el objetivo de dar a conocer las funciones con las que debe cumplir cada institución para establecer relaciones más eficaces que permitan el correcto

funcionamiento del sistema de asistencia y protección a víctimas de trata de personas. La actividad cuenta con elementos que le aporta credibilidad. Por ejemplo, cada una de las participantes recibió una carpeta que contenía el objetivo de la sesión, el cronograma y un distintivo de la institución. La dinámica grupal fue ordenada y la dinamizadora jugó un papel clave en la aplicación de las dos técnicas. La primera técnica empleada estaba pensada para que los participantes se presentaran. Cada actor, en un pedazo de papel entregado por la dinamizadora, debía escribir una característica de la institución a la que representaba. Luego, los papeles eran devueltos a la dinamizadora. Ella los leía para que las participantes adivinaran a que institución se referían. Cuando adivinaban, la representante de dicha institución se presentaba, diciendo su nombre.

La segunda técnica empleada por este grupo fue el panel. El mismo estuvo organizado alrededor de tres preguntas orientadoras: 1. ¿Cuál considera que ha sido el alcance de su institución en los ejes de asistencia y protección?; 2. ¿Qué experiencias significativas ha tenido su institución?; 3. ¿Qué propone para la articulación interinstitucional y así mejorar y reducir la problemática? Cada funcionaria debía responderlas, en un tiempo determinado (que era controlado por la dinamizadora). Luego de escuchar la exposición de cada funcionaria, se llegó a la conclusión que se necesita una canal interinstitucional para estar en constante comunicación, una de las instituciones tomó el compromiso de realizar la gestión.

Aunque el taller participativo tuvo un desarrollo óptimo, en cuanto al tiempo y orden, la técnica utilizada –el panel- no es muy adecuada para incentivar la participación, pues consiste en cada una de las personas hable como una exposición, y el resto de personas sólo escucha, el profesor y la practicante docente consideran que se pudo haber complementado esta técnica con otra que permitiera recoger lo que había dicho cada funcionaria.

Tabla 22

*Valoración de criterios Grupo H.2. Video 1.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
--	---

2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✓
3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✓
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✓
5. La correcta ejecución de la técnica.	✓
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

**4.4.6. Grupo H2. Video 2.** En este video se presenta un proceso participativo simulado realizado por la Organización Mundial para la Migraciones (OIM), que tenía por objetivo identificar las debilidades y fortalezas que presenta el eje de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en los servicios correspondientes a la atención inmediata en el departamento de Santander. El video inició presentando a los participantes, cada uno contaba con una escarapela de la institución a la que representaba. Después, el dinamizador compartió el propósito por el que se convocó el taller participativo y de qué forma se iba a lograr. Esto fue a través de la técnica DOFA.

En este video se presentan falencias con respecto al criterio número 4, pues la persona que ejerció el rol de dinamizador no demostró suficiente dominio de grupo y no explicó correctamente la técnica. Pese a esto, los participantes lograron llevar a cabo la actividad y dar un buen debate con respecto a las debilidades del sistema de asistencia y protección; además simularon una situación de controversia entre dos miembros del grupo (evidenciando que la primera dificultad para cumplir con la asistencia inmediata es que las relaciones entre los integrantes están deterioradas). Luego de escuchar una intervención de una víctima que se encontraba en el taller como observadora, se lograron limar esas asperezas, y se adquirieron compromisos de mejorar la vinculación para ofrecer satisfactoriamente la asistencia inmediata a las víctimas de la trata de personas.

Tabla 23  
*Valoración de criterios Grupo H.2. Video 2.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✓

3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✓
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✗
5. La correcta ejecución de la técnica.	✓
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

**4.4.7. Grupo H2. Video 3.** En este video se presenta el taller participativo dirigido por una Trabajadora Social de la Gobernación de Santander. Tenía el objetivo de evaluar y fortalecer los programas de asistencia y protección a víctimas de trata de personas en los principales municipios de Santander. Para esto, implementaron la técnica del diagrama de relaciones. En esta técnica, después de escoger el problema a abordar, el dinamizador lo escribe en una tarjeta y lo coloca a la mitad del tablero. A continuación, los participantes identifican las posibles causas que dan origen al problema y se escriben alrededor del problema. Luego se agrupan las que son similares. Después de este procedimiento, se establece un orden de acuerdo a la relación que tienen las causas con el problema. Esto se evidencia a través de flechas.

El taller participativo dio inicio con una técnica de presentación que consistía en que cada participante debía decir el nombre acompañado de un artículo que quisiera llevar a una fiesta, este artículo debía empezar con la misma letra de su nombre. Esto permitió crear un ambiente propicio para la participación. Después, la dinamizadora dio a conocer la técnica que sería utilizada para el taller. Sin embargo, llamó la atención que lo hiciera sentada, desde una mesa que está muy apartada de los participantes. Esto fue considerado como una falencia en el criterio número 4. En efecto, la dinamizadora no se involucra en el proceso grupal, no hace parte de él. De igual forma, con respecto al criterio número 5, el equipo no cumplió con la correcta ejecución de la técnica, pues no señaló las relaciones entre las causas y el problema claramente.

Tabla 24

*Valoración de criterios Grupo H.2. Video 3.*

1. La entrega en el plazo establecido.	✓
2. La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes.	✓

3. La adecuada contextualización del proceso (introducción).	✓
4. La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador.	✗
5. La correcta ejecución de la técnica.	✗
6. La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje.	✓

#### 4.5. Evaluación final del saber conocer

De igual forma, como se evaluaron los conocimientos previos al iniciar el proyecto de aula, es pertinente evaluar ¿qué conocimientos han adquirido los y las estudiantes con el desarrollo del mismo? Para medir la incidencia cognitiva del proyecto, al final del semestre se aplicó el mismo cuestionario que hizo parte de la evaluación inicial (Ver, Apéndice A). A continuación, se presentan los resultados obtenidos, de acuerdo a las secciones del cuestionario, pero esta vez se excluyen cuatro preguntas (2.3)-(3.1)-(3.2)-(3.4) que, a consideración del profesor y de la practicante habían sido contestadas con el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, la pregunta (2.3) se planteaba para indagar si los(as) participantes habían escuchado sobre la trata de personas. Como este es el tema del proyecto de aula, se asume que la respuesta es necesariamente, afirmativa.

**4.5.1. Sobre la Dinámica de Grupos.** En relación con esta cuestión, los estudiantes debían contestar dos preguntas cerradas (2.1)-(2.2) y una abierta (2.4). El enunciado de la pregunta (2.1) es ¿Qué es para Usted un grupo social? Para responder, los estudiantes debían elegir entre las siguientes opciones la que para ellos significara la correcta:

*a) Conjunto de personas, animales o cosas que están juntos o reunidos o que tienen alguna característica común.*

*b) Una estructura de vínculos y de relaciones entre las personas que se orientan en cada*

*circunstancia en función de lo individual y colectivo.*

*c) Indica que algo se hace con varias personas o entre varias personas.*

*d) Otros*

La totalidad de los integrantes de los dos grupos de Psicología Social (A1 y H2) eligieron la opción (b). Al contrario que en el cuestionario de pre-saberes en el que las opiniones variaban entre las otras opciones, los estudiantes optaron esta vez por la que tiene un significado más acorde a la teoría vista en clase. Los participantes comprendieron que un grupo es más que el conjunto de personas en un lugar haciendo algo, y que, a esta unidad social, la estructuran los vínculos que se forman entre las personas miembros.

La claridad conceptual que los estudiantes evidencia con respecto al concepto de grupo, no se mantuvo en lo relativo a la dinámica grupal. Este concepto se evaluaba mediante la pregunta (2.2) que presentaba los siguientes enunciados de los cuales, los(as) estudiantes debían elegir el que consideraran que define la Dinámica Grupal.

*a) Es el conjunto de fenómenos que se dan en la vida de los grupos.*

*b) Son técnicas de discusión verbal cuyo objetivo es debatir sobre un tema o resolver un problema de forma grupal.*

*c) Es un método de acción que se utiliza para acercarse a las personas que conforman un grupo.*

*d) Otros*

Como en el cuestionario de pre-saberes, las respuestas a dicho ítem mostraron una mayor variedad en las respuestas. Sin embargo, para este segundo cuestionario, la balanza se inclinó hacia la opción (b) en los dos grupos clase, como lo evidencian las figuras (26 y 27). Tal como se expresaba en el análisis de los pre-saberes, la opción (b) no se corresponde con el concepto de “Dinámica de Grupos”, sino con el de “técnicas de dinamización”. Esto indica que los estudiantes, después de ejecutado el proyecto de aula, no tienen claridad sobre la diferencia entre estos dos conceptos, confundiendo el primero de ellos con el segundo. Probablemente, esto se deba al énfasis que, tanto la practicante como el docente, pusieron sobre el aspecto técnico de los talleres participativos simulados. Sin embargo, el resultado no dejó de resultar preocupante, por lo que el docente y la practicante dedicaron un espacio de la quinta sesión (evaluación) para aclarar la diferencia entre la “Dinámica de Grupos” y las “técnicas de dinamización grupal”.

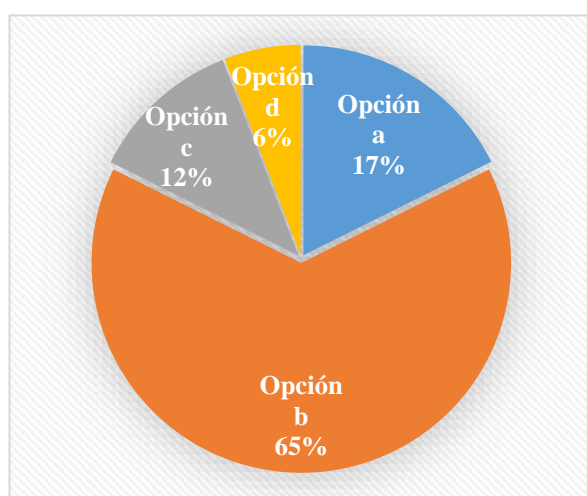


Figura 26. Respuesta a la Pregunta 2.2 - Grupo A.1

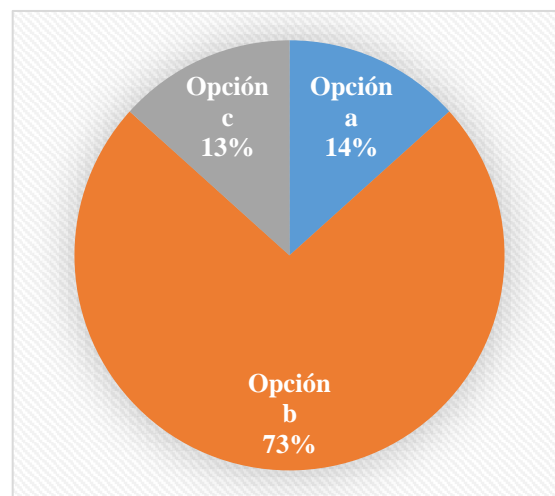


Figura 27. Respuesta a la Pregunta 2.2 – Grupo H.2

de dinamización. En el primer cuestionario, a pesar de que cuatro personas manifestaron conocer las técnicas, ninguno se refirió a una explícitamente. En cambio, en el desarrollo de este cuestionario, los(as) estudiantes – además de responder afirmativamente a la pregunta 2.4 - lograron referirse a, al menos, una técnica. Entre las que señalaron estaban: la matriz DOFA, la diana, la mesa redonda, la lluvia de ideas, el Grupo Nominal, el diagrama de relaciones y el panel. Este resultado parece fortalecer la hipótesis planteada en el párrafo anterior: resulta

evidente que el conocimiento desarrollado por los estudiantes es particularmente fuerte en el ámbito de las técnicas de dinamización.

**4.5.2. Acerca de la trata de personas.** En esta sección, debían responder una pregunta de selección múltiple. La pregunta estaba guiada a seleccionar entre los enunciados planteados, cuál era el que se acercaba más a la definición de trata de personas. La totalidad de los dos grupos respondieron la opción (c):

*c. la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza con fines de explotación (sexual, laboral, etc.)*

Dicha opción es la representación de lo que internacionalmente se conoce como trata de personas. Como se recordará, en el cuestionario de pre-saberes, se habían recibido respuestas variadas. Sin embargo, con el resultado de este último instrumento se evidencia que los y las estudiantes pueden identificar los elementos que definen el problema de la trata de personas y que, en el ámbito jurídico, se denominan como el tipo penal del delito – el cual incluye los “verbos rectores” (captar, trasladar, recibir y acoger), así como la finalidad de explotación que persiguen los(as) tratantes.

**4.5.3 Trabajo Social y el problema de la trata de personas.** Para evaluar esta cuestión, se planteó a los estudiantes una pregunta abierta, a saber:

4.1. Como estudiante de Trabajo Social ¿de qué forma cree Usted que la profesión debe abordar la problemática de la trata de personas?

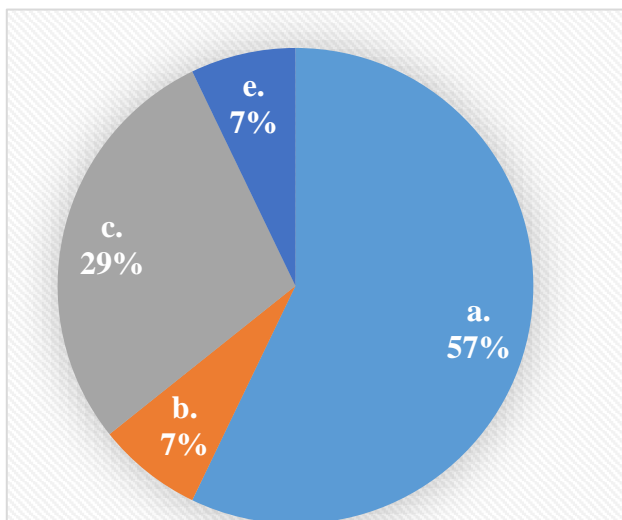


Figura 28. Respuesta a la Pregunta 4.1. - Grupo A.1

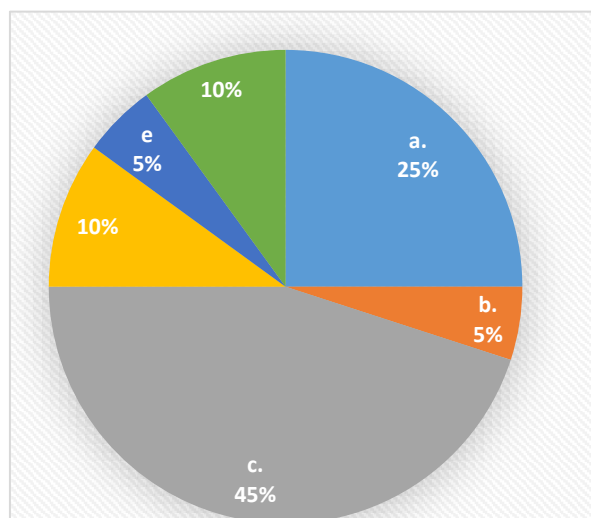


Figura 29. Respuesta a la Pregunta 4.1. - Grupo H.2

En respuesta al cuestionario de pre-saberes los(as) estudiantes se limitaron a nombrar acciones referidas, fundamentalmente, a la prevención del delito. Por otro lado, en las respuestas al segundo cuestionario, se aprecia un abanico de respuestas más abierto, indicando otras posibles formas de intervención desde el Trabajo Social en esta problemática. Los(as) estudiantes mencionaron las siguientes acciones (representadas en las figuras 28 y 29): (a) Asistencia y Protección a víctimas, (b) verificación y seguimiento del cumplimiento de los derechos de las víctimas, (c) campañas pedagógicas de prevención, (d) orientación a funcionarios y funcionarias que trabajan en el área, (e) creación de canales interinstitucionales y (f) fortalecimiento de los ejes de lucha contra la trata. De esta manera, ponen en evidencia que su comprensión sobre el papel del(la) Trabajador(a) Social en la lucha contra la trata es muy amplio y variado, incluyendo acciones tendientes a la protección y restablecimiento de los derechos de las víctimas.

#### **4.6. Evaluación del Proyecto de Aula.**

La última fase general de un proyecto de aula incluye la evaluación que deben realizar los equipos que han participado en el proceso realizado (Blanchard & Dolores, 2005). Para esto, la practicante diseñó un instrumento que debía ser contestado colectivamente, al interior de cada equipo. El cuestionario tenía dos preguntas cerradas y dos preguntas abiertas (ver, Apéndice K). Las primeras pedían a los estudiantes su evaluación de las guías utilizadas en clase, así como de las actividades planteadas en ellas. Las preguntas abiertas solicitaban a las personas que indicaran lo que más les agradó del proyecto de aula y algunas recomendaciones con el fin de mejorarlo.

Con respecto a las guías, los equipos debían señalar si les parecía que estas estaban bien planteadas y si eran claras. Los distintos equipos de ambos grupos valoraron este material positivamente. Con relación a la valoración de las actividades propuestas en las guías se presentaron algunas diferencias. Los tres equipos del grupo A.1 señalaron que las actividades eran pertinentes. Sin embargo, en el grupo H.2 un equipo señaló que las actividades propuestas para el cumplimiento de los objetivos no eran las adecuadas, argumentando que si bien, las actividades en su mayoría eran “interesantes”, les hacía falta ser más “prácticas”.

Las dos últimas preguntas del cuestionario estaban guiadas hacia las percepciones de cada equipo frente al proyecto. Con respecto a la pregunta de ¿qué fue lo que más les gustó del proyecto? Los equipos respondieron que lo que principalmente les agradó fue: el acercamiento al tema de la trata de personas, conocer el funcionamiento del eje de asistencia y protección y que se profundizara en los actores de este eje; que se mostraran las técnicas de dinamización como una herramienta de la profesión; que las sesiones en su mayor parte fueron dinámicas, pues motivaron al equipo en el desarrollo de la tarea. De igual forma, señalaron que les gustaba que el proyecto incentivara la creatividad y que, en su ejecución, además de aprender

conceptos, fortalecieron las relaciones entre los miembros del equipo.

Los grupos también redactaron algunas recomendaciones para la mejora de futuros proyectos de aula. Las mismas estuvieron enfocadas en primera instancia, al tiempo de ejecución del proyecto. En relación con este punto, manifestaron que la sesión en la que se dan a conocer las técnicas debe ser ampliada para que los estudiantes puedan ponerlas en práctica. De esta manera, consideran, al realizar el video podrán desempeñarse mejor como dinamizadores. De igual forma, comentaron que el tiempo establecido para la realización del video (dos semanas) debería ser extendido, pues consideran que es muy ajustado para responder a las demandas logísticas del ejercicio, así como a la grabación y posterior edición del material. Otro equipo mencionó la importancia de emplear el proyecto de aula para crear espacios de concientización sobre la problemática de la trata de personas. De esta manera, el proyecto sería algo más que un trabajo del aula y trascendería a la comunidad universitaria. Para finalizar la evaluación, algunos equipos añadieron apreciaciones al trabajo realizado por la practicante docente, señalando que valoraban el interés que presentó en cada momento del proyecto, y el acompañamiento que prestó a cada equipo durante la ejecución.

Con la ejecución del proyecto de aula ¿Cuál es el problema de la trata de personas?, se logró acercar a los estudiantes a temáticas nuevas con métodos que, como ellos resaltaron, fueron atractivos y agradables, además, se fortaleció el trabajo en grupo. Finalmente, los resultados adquiridos con la realización de la evaluación del proceso, otorga al docente nuevas ideas para fortalecer el proyecto de aula como, por ejemplo, el de pensarse una forma de que dicho proyecto trascienda a la comunidad universitaria.

## **5. Conclusiones y Recomendaciones**

El Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander establece que cada asignatura (disciplinar e interdisciplinar) del plan de estudios debe aportar a la formación integral de los estudiantes. Su aporte debe estar dirigido, entre otras cosas, a desarrollar las competencias que identifican al(la) Trabajador(a) Social y lo distinguen de otros profesionales, sin desconocer la relación de dichas competencias con otras disciplinas de las Ciencias Sociales. En línea con esto, la presente práctica docente se ha planteado como objetivo contribuir al desarrollo de competencias para la dinamización grupal en los estudiantes que cursan la asignatura de Psicología Social, fortaleciendo la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos que actualmente emplea el docente. PA continuación, se mencionan los principales logros y dificultades encontrados a lo largo del proceso. También se plantean algunas recomendaciones para el fortalecimiento del proyecto de aula en posteriores ejecuciones.

### **5.1. Principales logros alcanzados**

El proyecto de aula estaba diseñado desde la perspectiva de la Psicología Social, pero la practicante docente, a partir de su formación disciplinar, aportó a la reestructuración de las actividades desarrolladas dentro del mismo, con el fin de darle un enfoque propio del Trabajo Social. El proyecto de aula se re-planteó para que cumpliera con la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una estrategia didáctica con la que se busca que los(as) estudiantes construyan su propio saber mediante la acción (Corredor, Pérez, & Arbeláez, 2009).

Por ser un proyecto diseñado para fortalecer y evaluar competencias, el trabajo de los(as) estudiantes se organizó a través de una secuencia didáctica compuesta por actividades desarrolladas de manera autónoma o con la mediación de la practicante y el docente. La actividad inicial buscaba presentar el problema en el cual se basó el proyecto; la trata de

personas. Seguidamente, se expuso la competencia que se buscó fortalecer con la implementación del proyecto con cada uno de sus criterios para su cumplimiento: la dinamización de grupos. Se presentaron también los conocimientos específicos que iban a acompañar el desarrollo de la competencia, seguidos de las actividades ejecutadas para conseguirlos. Finalmente se dieron a conocer las estrategias de evaluación, que principalmente responden a la evaluación de competencias y los materiales educativos utilizados.

La practicante docente implementó el mencionado proyecto con dos grupos de veinte estudiantes de Trabajo Social, matriculados en el tercer semestre de carrera. La evaluación de sus pre-saberes indicó que al inicio de la secuencia didáctica el 34% de los estudiantes del grupo A.1 y el 55% del grupo H.2 conocía sobre la Dinámica Grupal. De igual forma, indicó que el 6% del grupo A.1 y el 20% del grupo H.2 conocía sobre las Técnicas de Dinamización. Así mismo, la evaluación arrojó que el 75% del grupo A.1 y 83% del grupo H.2 había escuchado – a través de los medios de comunicación principalmente – algunas generalidades del delito de trata de personas. Con la realización del proyecto de aula, los(as) participantes pudieron profundizar sobre estas temáticas, además de conocer un conjunto de técnicas de dinamización grupal susceptibles de ser empleadas en el marco de talleres participativos.

Los conceptos de “Dinámica de Grupos” y de “técnicas de dinamización grupal” estaban en el centro de lo que los(a) estudiantes debían saber conocer. Entender qué es un grupo, su importancia, su estructura y sus procesos, es sustancial para un(a) profesional que tiene su campo de acción en lo social. El proyecto de aula quería acercar a los participantes a la realidad de dichos fenómenos, así como brindarles herramientas para dinamizar grupos de una manera metódica. El énfasis de la secuencia didáctica estuvo puesto en esta última cuestión. La evaluación de pre-saberes indicaba que algunos(as) estudiantes percibían las técnicas sólo como “juegos de presentación” o “dinámicas” para amenizar un grupo, otros (la mayoría) no sabían plenamente a qué se refería dicho término. Con la ejecución del proyecto de aula,

conocieron qué son las técnicas de dinamización, se familiarizaron con algunas de ellas y empezaron a considerarlas como esas herramientas que permiten al(la) Trabajador(a) Social, no sólo acercarse al grupo (que este se presente y se divierta), sino también observar los distintos procesos que se llevan dentro de él, analizar esos procesos y guiarlos a un posible cambio.

Con la realización del proyecto, los participantes también pudieron acercarse a una problemática social de primer orden. Pudieron entender lo que era la trata de personas mediante la lectura de casos reales. Así, los(as) estudiantes entendieron que cualquier persona es vulnerable a la trata. De igual forma, pudieron conocer la definición de trata de personas, tal como es adoptada por las Naciones Unidas, así como las principales modalidades de este delito. Antes del ejercicio unos(as) estudiantes percibían la trata como la acción de secuestrar y prostituir personas, otros(as) señalaron que era un problema sólo de la población infantil; pero al finalizar el proyecto, los dos grupos en su totalidad, señalaron que la trata es: *la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza con fines de explotación (sexual, laboral, etc.).*

Por otro lado, los equipos reconocieron el fenómeno de la trata como una problemática real, que ocurre en el contexto colombiano, y que abre un espacio de intervención profesional para el Trabajo Social. Antes de participar en el proyecto, los(as) estudiantes entendían que el rol del(la) Trabajador Social en este ámbito se circunscribía a la intervención mayoritariamente desde la prevención. Esta es una línea de acción de gran importancia en la lucha contra la trata de personas. Sin embargo, el Trabajo Social cuenta con herramientas para abordar la problemática desde otros ángulos; por ejemplo, desde el eje de asistencia y protección a las víctimas. El proyecto de aula enfatizó esta segunda línea de acción, de primordial interés para el Trabajo Social. Al respecto, los(as) estudiantes conocieron las directrices que el marco legal colombiano establece para la intervención en este campo. Así mismo, tuvieron un acercamiento

a las instituciones que trabajan en pro del restablecimiento de los derechos de las víctimas. También examinaron las dificultades que enfrenta el dispositivo de asistencia y protección. A partir de este conocimiento, los(as) estudiantes de Trabajo Social crearon propuestas para evaluar y superar dichas dificultades. En este sentido, diseñaron y ejecutaron un taller participativo simulado. En dicho ejercicio, los(as) participantes interpretaron el papel de dinamizadores de grupos, así como de instituciones con competencias en la lucha contra la trata de personas.

Los talleres participativos simulados contaron con la representación de un(a) Trabajador(a) Social que debía ser el dinamizador del proceso. Los perfiles representados por los estudiantes fueron principalmente dos: 1. Trabajador(a) Social como un(a) mediador(a) entre las instituciones involucradas en el eje antes señalado que velaba porque dentro de estas se fortaleciera la relación de compromiso en la asistencia y protección a las víctimas (mediante técnicas de dinamización que permitían identificar qué relaciones estaban deterioradas, para fortalecerlas); y 2. Trabajador(a) Social como un funcionario que, frente a la preocupación de las falencias en el sistema, toma el rol de evaluador para diagnosticar cuales eran sus debilidades, haciendo uso de las técnicas adecuadas para cumplir su cometido (como, por ejemplo, la matriz DOFA). De esta forma, los(as) estudiantes añadieron a su perspectiva netamente preventiva, una perspectiva inclinada al trabajo con los afectados por el problema de la trata, a la vez que fortalecieron su competencia de dinamizar grupos.

La evaluación final realizada por los estudiantes, evidencia que – además de los logros que se han venido mencionando – los estudiantes reconocen el valor de la estrategia didáctica empleada. En este sentido, el ABP propende por una forma de aprendizaje activo, práctico y también colectivo. Aunque eran guiados y asesorados por el profesor y la practicante, fueron los(as) estudiantes los(s) protagonistas del proceso: ellos(as) diseñaron su taller participativo, plantearon su objetivo, escogieron la técnica y la implementaron con implicación

comprometida de los distintos miembros de sus equipos. Para alcanzar un buen resultado, cada miembro del equipo debía diseñar su propio personaje, actuando como funcionario público o miembro de alguna institución. Esto último transfería al estudiante una importante responsabilidad frente al grupo y al docente.

En sus evaluaciones sobre el proyecto, algunos grupos de trabajo señalaron que valoraban la secuencia didáctica realizada porque abordó una problemática actual e incentivó a que cada equipo investigara sobre este. Igualmente, se refirieron con agrado al proyecto porque promovió el trabajo en equipo y que las relaciones en el grupo fueran guiadas al cumplimiento de la tarea propuesta.

## **5.2. Retos y aspectos por mejorar**

Para el docente de la asignatura de Psicología Social, una estrategia didáctica como el ABP es sumamente pertinente en su esfuerzo por mejorar de manera continua los procesos de enseñanza aprendizaje. El ABP le permite llevar a cabo su plan de aula basado en competencias y, específicamente, incidir en la formación de las competencias procedimentales de los(as) estudiantes de Trabajo Social. Sin embargo, para futuras ediciones del proyecto de aula “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” podría tener en cuenta algunos retos y dificultades que se identificaron o se presentaron durante la práctica docente. La primera de ellas tiene que ver con la ampliación de las oportunidades para que las competencias de dinamización sean evidenciadas por un mayor número de estudiantes. La segunda, está relacionada con el acento que el enfoque de competencias pone sobre el desempeño individual, y no sobre la actuación grupal. La tercera, apunta a la necesidad de fortalecer el componente cognitivo del proyecto en lo relacionado con el concepto de “Dinámica de Grupos” y su diferencia con las técnicas de dinamización.

Con relación a la primera cuestión, debe mencionarse que – tal como está diseñado el proyecto – solo un(a) estudiante por equipo pudo evidenciar que era competente para la dinamización grupal. Los demás miembros tuvieron la oportunidad de conocer distintas técnicas y de articular al menos una de ellas en el diseño del taller. Sin embargo, no es posible saber en qué medida pueden dinamizar procesos complejos con grupos. En la asignatura de Psicología Social se implementan otras estrategias, además del proyecto de aula, para superar esta dificultad (concretamente, se realiza una sesión de clase en la que grupos más pequeños aplican una técnica de dinamización, de su elección, con el grupo-clase). Sin embargo, dado el objetivo de que las competencias de dinamización grupal sean desarrolladas mediante el ABP, es necesario pensar en algunas estrategias para que esto se logre en todos los miembros del equipo, y no solo en el que funja como dinamizador(a).

Una alternativa para enfrentar este reto consiste en darle mayores oportunidades a los demás miembros del grupo para que ejerzan el rol de dinamizador(a). Para tal fin, puede solicitarse a los equipos que elijan dos dinamizadores (no uno), y que cada uno de ellos ejecute parte del taller participativo, con aplicación de por lo menos dos técnicas. Esta estrategia, sin embargo, continuaría dejando a la mayoría del equipo sin la posibilidad de poner a prueba sus competencias de dinamización. Una segunda alternativa consiste en proponer que el video realizado por el grupo presente, no un taller participativo, sino todo un proceso que encadene varios talleres. En ellos, distintos miembros del equipo pueden asumir el rol de actores institucionales que se apropian de una parte del proceso, dinamizando una sesión de trabajo (o parte de ella). Por ejemplo, en el caso de un equipo de seis estudiantes que representan seis instituciones, cada representante institucional podría estar encargado de implementar una técnica entre las siguientes:

- Técnica para presentación o romper el hielo. (Institución 1)
- Técnica para dar a conocer el objetivo del taller. (Institución 2)

- Técnica para definir el problema. (Institución 3)
- Técnica para abordar el problema. (Institución 4)
- Técnica para tomar decisiones frente al problema (Institución 5)
- Técnica para evaluación del taller o retroalimentación (Institución 6)

De esta forma, podrá verse “en acción” a cada estudiante y podrá evaluarse su actuación, sin dejar de lado el desempeño colectivo. Adicionalmente, cada equipo conocerá variadas técnicas

La necesidad de que cada estudiante evidencie el desarrollo de la competencia de dinamización se desprende de la lógica propia del EBC. Dicho enfoque está centrado en formar y evaluar las competencias propias de cada individuo. Lo anterior no permite al docente fortalecer y evaluar el trabajo realizado en equipo considerado como un sistema integrado y funcional. Lo que el EBC promueve es trabajar sobre lo realizado por cada miembro en el grupo (lo que puede incluir, por ejemplo, su disposición para el trabajar en equipo), pero sobre el trabajo del grupo en sí mismo. Debido a que el proyecto de aula que se ejecuta en la asignatura requiere de la integración de equipos de trabajo, y de que la competencia a desarrollar tiene que ver con la dinámica grupal, sería coherente que se pudiera evaluar también el desempeño de los equipos. En este sentido, en futuras ediciones de “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” podría ser pertinente que la estrategia ABP se complemente con el Aprendizaje Colaborativo (AC).

El AC es una estrategia desarrollada ampliamente por instituciones educativas como el Instituto Tecnológico de Monterrey, que provee variadas formas de aplicarlo. Para esta institución, el AC es una estrategia en la que los alumnos “forman ‘pequeños equipos’ donde cada uno de los estudiantes intercambia información y trabajan en una tarea hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración” (Tecnológico de Monterrey, 2010, pág. 2). En su estudio alrededor de este tema, el Instituto

Tecnológico de Monterrey ha diseñado distintos manuales que contienen estrategias variadas para llevar a cabo el AC. Entre estas el docente podría emplear la “Escucha enfocada”, el “cuestionamiento recíproco y guiado de compañeros”, el “Rompecabezas”, los “Documentos de un minuto”, la “mesa redonda”, la “solución estructuradas de problemas”, la “entrevistas de tres pasos”, entre otras (Tecnológico de Monterrey, 2010). En el ejercicio de la evaluación, el docente podría tener en cuenta si los estudiantes evidencian: habilidad para emitir opiniones personales, para exponer y defender puntos de vista; para enseñar contenidos al equipo; y para ofrecer ayuda a los demás miembros.

Desde luego, complementar de esta forma el proyecto requiere un rediseño del mismo, pensado en destacar la importancia del desarrollo grupal y de otros temas importantes, como lo es el concepto de “Dinámica Grupal”. Lo anterior porque en los resultados del cuestionario realizado al finalizar el proyecto de aula, el 65% del grupo A.1 y el 73% del grupo H.2, señaló que la Dinámica Grupal responde a *técnicas de discusión verbal cuyo objetivo es debatir sobre un tema o resolver un problema de forma grupal*. Como se mencionó en capítulos anteriores, esta definición corresponde al de “técnicas de dinamización grupal”, no a la dinámica de grupos como sub-disciplina de la Psicología Social, o como proceso social. Esto, ha evidenciado que, al finalizar el proyecto, para los(as) participantes no resultó del todo clara la diferencia entre “Dinámica de Grupos” y “técnicas de dinamización”. Probablemente esto se deba al marcado énfasis en la última cuestión, dejando de lado la importancia de los procesos que los dinamizadores buscan resaltar, producir o intervenir. Así pues, se ve la necesidad de fortalecer este componente del saber conocer. Para tal fin, se podría rediseñar la secuencia de los temas abordados en la asignatura. En este sentido, las teorías sobre los procesos grupales (que actualmente están al final de la programación) deberían ser tratadas al principio del semestre.

### 5.3. Comentarios finales

Se debe reconocer que el ejercicio realizado desde el proyecto de aula basado en el ABP es acorde a la pedagogía dialógica por la que apuesta la UIS. Además de que, durante todo el proceso, el docente está en constante diálogo con los equipos (en asesorías y orientación), ese diálogo está guiado a la mejora tanto de la praxis docente, como a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para esto último, la evaluación del proceso que exige el ABP es acertada, pues permite al estudiante expresar sus agrados e inconformidades frente al proceso. Es importante que dicho diálogo se establezca desde el principio para que, también, el docente ayude y guíe al estudiante a mejorar en su proceso de aprendizaje. De igual forma, es por medio del diálogo que cada equipo recibe la tutoría para la realización de su trabajo, así que cada momento de asesoría no debería ser tomado a la ligera por el docente o el estudiante, porque por medio de ellas puede saber si las competencias se están fortaleciendo o desarrollando positivamente.

El proyecto de aula “¿Cuál es el problema de la trata de personas?” es una buena oportunidad para que los(as) estudiantes relacionen una asignatura del área interdisciplinar como la Psicología Social con el Trabajo Social. Como estudiante pienso que debería adoptarse este tipo de estrategia en otras asignaturas de esta área. Por otro lado, como practicante docente creo que, como todo proyecto de este tipo, el de Psicología Social necesita estar en constante reestructuración (con los tiempos y el orden de las guías). Para tal fin se requiere lo ya mencionado: el diálogo constante con los participantes del proyecto, para estar a tono con cada necesidad percibida.

### Referencias Bibliográficas

- Aceros, J., Vargas, J., & Reyes, J. (en prensa). Trayectorias territoriales de la asistencia a víctima de trata de personas. Análisis cualitativo desde la perspectiva de los actores institucionales en Santander, Colombia. *Revista Criminalidad*.
- Allport, G. (1954). *The historical background of modern social psychology*. In G. Lindzey Handbook of psychology (1), pp 3-56.
- Álvarez Vicente, R. (2012). El reto de educación en el siglo XXI (Crisis radical de valores). *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (3):1-9.
- Álvarez, M., & Alessi, E. (2012). Human Trafficking is more than sex trafficking and prostitution: Implications for Social Work. *Affilia*, 142-152.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2007). Orígenes sociológicos de la psicología social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (118), 11-26.
- Apodaka, M. (2004). *Dinámica de grupos: dinamización de metodologías y procesos para la democracia participativa*. Bilbao: Urtxintxa eskola.
- Arbeláez, R., Corredor, M., y Pérez, M. (2009). *Concepciones sobre competencias*. Bucaramanga: Publicaciones UIS.
- Aristizabal, C. (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr) como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación Básica y Media*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/>.
- Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Chile. Universidad de Concepción.
- Barriga, C. (2004). En torno al concepto de competencia. *Educación*, 1(1), 43-58.
- Barrios, C., & Clano, E. (2015). Planificación y programación basada en competencias. En G.

- Londoño, y C. Elena (Eds.), *Formación y Evaluación por Competencias en Educación Superior* (págs. 45-66). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Benzanilla, J. M., y Miranda, M. A. (2014). La familia como grupo social: una re-conceptualización. *Alternativas en Psicología* (29), 58-73.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Torneo Delibera*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55744/1/Aprendizaje%20basado%20en%20proyectos.pdf>
- Blanchard, M., & Muzás, M. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: para trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid: Narcea.
- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Bonilla, P., Curvelo, Y., Jiménez, X., Torres, V., & Umba, F. (2005). *El Método de Trabajo Social en Grupo en los Proyectos de Intervención de Práctica de Entrenamiento Profesional*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cancillería de Colombia. (26 de 07 de 2016). #OjoALaTrata: el delito de trata de personas en cifras. Recuperado de <http://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/ojoalatrata-delito-trata-personas-cifras>
- Cárdenas, L., Miranda, M., Caro, N., Ocampo, M., Rodríguez, M., Sierra, Y., . . . Vargas, N. (2013). *Perfiles por competencias al profesional en Psicología del Deporte, Jurídica, Neurociencias y Psicobiología, Organizacional y Psicología Social: Ambiental, Comunitaria y Política*. Bogotá: Colegio Colombiano de Psicólogos.
- CAREF. (8 de Marzo de 2012). *Algunas propuestas de talleres para trabajar el tema de trata*

*de personas*. Buenos Aires: Comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes.

Recuperado de <http://www.caref.org.ar>

Cifuentes, R. M. (2016). *Didácticas en la universidad: Perspectivas desde la docencia*.

Bogotá: Universidad de La Salle.

Corredor, M., Pérez, M., y Arbeláez, R. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*.

Bucaramanga: Ediciones Universidad Industrial de Santander.

Cortes, J. D., Becerra, G., López, L., y Quintero, R. (2011). ¿Cuál es el problema de la trata de personas? Revisión de las posturas teóricas desde las que se aborda la trata. *Nova et Vetera*, 20(64), 105-120.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Department of State. (2016). *Trafficking in persons report*. United States of America:

Díaz, F., y Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Domínguez, E. (2012). *Medios de Comunicación Masiva*. México: Red Tercer Milenio.

Donoso, M. D., y Saldías, P. (1998). *Modelo de Intervención para el Trabajo Social*. San José: Universidad de Costa Rica.

Escuela de Trabajo Social. (2011). Reforma Curricular del Proyecto Educativo del Programa (PEP). Bucaramanga.

Fernández, T., & López, A. (2006). Trabajo Social con grupos. Madrid: Alianza Editorial.

Forselledo, A. (2010). *Introducción a la Sociometría y sus aplicaciones*. Montevideo: UNESU.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., & Lorezana, C. (2010). *La Democracia en Acción. Una visión desde las metodologías participativas*. Madrid: Antígona.

- Gobierno de Colombia. (s.f). MinEducación. Bogotá: Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co>
- Hogg, M., y Vaughan, G. (2008). *Psicología Social*. Madrid: Médica Panamericana.
- Humanos, C. N. (2012). *La trata de Personas*. México: D. R. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Hurtado, M., e Iranzo, Á. (2015). Miradas críticas sobre la trata de seres humanos. *Diálogos académicos en construcción*. Bogotá: Uniandes.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (17 de julio de 2017). *Estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey, México. Recuperado de [www.sistema.itesm.mx](http://www.sistema.itesm.mx)
- Janis, I. (1987). Pensamiento Grupal. *Revista de Psicología Social*, 2, 125-179.
- Jiménez, M. Á. (2004). *Proyecto para educar. Propuestas para dentro y fuera de la escuela*. Madrid: PPC Editorial.
- Lafraya, S. (2001). Técnicas de Dinámicas de Grupos. *En acción* (p. 13). Recuperado de [http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques\\_Tematicos/Educacion\\_Y\\_Participacion\\_Ambiental/Voluntariado\\_Ambiental/Programa\\_de\\_voluntariado\\_ambiental\\_de\\_Andalucia/PDF\\_Recursos/03Produccion.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/medioambiente/web/Bloques_Tematicos/Educacion_Y_Participacion_Ambiental/Voluntariado_Ambiental/Programa_de_voluntariado_ambiental_de_Andalucia/PDF_Recursos/03Produccion.pdf)
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en Marcha*, 18(1) 66-73.
- Londoño, G., y Cano, E. (2015). *Formación y evaluación por competencias en educación superior*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- López, M. (2013). *Manual de técnicas y dinámicas grupales*. México: Centros de Integración Juvenil, A.C.
- Luna, M. (2010). Técnicas didácticas/ centradas en el alumno. Recuperado el 18 de 07 de 2017, de Habilidades Docentes: <http://hadoc.azc.uam.mx>

- Martínez, E., & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 2(24), 69-90.
- Martínez, M., Rey, E., & Ariza, S. (2008). *El proyecto de aula como estrategia de enseñanza en la educación media vocacional en el colegio Fontán*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Molano, M. (2015). Competencias: un asunto de pedagogía. En G. Londoño, y C. Elena, *Formación y Evaluación por Competencias en Educación Superior* (págs. 11-44). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400.
- Mosquera, B. (2011). Comunicación, Educación Popular y Trabajo Social. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 25. Recuperado de:  
<http://www.sociedadelainformacion.com/25/comunicacion.pdf>
- Muñoz, C. (1988). Pequeño Grupo. En J. Salazar, M. Montero, C. Muñoz, E. Sánchez, E. Santoro, y J. Villegas, *Psicología Social* (págs. 195-223). México: Editorial Trillas.
- Odiardi, L. D. (2004). *El significado psicológico del liderazgo en cuatro grupos de ejecutivos mexicanos, usando redes semánticas*. México, D.F: Universidad Iberoamericana.
- Okech, D., Morreau, & Benson, K. (2012). Human trafficking. Improving victim identification and service provision. *International Social Work*, 55(4), 488-503.
- Olaz, A. J. (2013). La técnica de grupo nominal como herramienta de investigación. *Rase*, 6(1), 114-121.
- ONU. (2000). *Protocolo para prevenir reprimir y sancionar la trata especialmente mujeres y niños*. Palermo: ONU.
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pasek, E., & Mejía, T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Pastor, E. (2013). Metodología y ámbitos del Trabajo Social comunitario para impulsar cambios sociales sostenibles y autónomos en el complejo universo relacional en España en el siglo XXI. *Emancipação*, 13(1), 143-158.
- Pava Barbosa, L. M. (2008). 'Competencias laborales de trabajadores sociales en el tercer sector de la economía', *Revista Tendencias & Retos*, 13: 125-38.
- Ponce, H. (2006). La matriz FODA: una alternativa para realizar diagnósticos y determinar estrategias de intervención en las organizaciones productivas y sociales. *Contribuciones a la Economía*.
- Rebollo, M. (2005). *Metodología docente y material didáctico para la enseñanza a distancia*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Ripoll, A. (2010). Política preventiva frente a la trata de personas: seguridad versus derechos humanos. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(2), 235-249.
- Robbins, S., y Coulter, M. (2005). *Administración*. Nacualpan: Pearson Educación.
- Roda, R. (1999). La estructura del grupo: estatus, rol, normas y cohesión. En F.
- Rodríguez, & C. M. Alcover, *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rodríguez, C; Rodríguez, N; Fuentes, A; Roldán, E; Torralba, E. (2014). Trabajo Social en el Sistema de Salud Colombiano. Perfiles y competencias básicas del trabajador social. Bogotá: Consejo Nacional de Trabajo Social.
- Rodríguez, H. (25 de Mayo de 2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV (1), 145-165.

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assesment. Su impacto en la educación actual. En D. Pulfer (Presidencia), *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Buenos Aires, Argentina.
- Sánchez, J. (2002). *Psicología de los grupos. Teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Silva, A. (2016). Formación por competencias en enfermería. Experiencia de la Universidad de Chile. *Med UNAB*, 19(2), 134-141.
- Tecnológico de Monterrey. (2010). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtenido de [http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas\\_didacticas/ac/Colaborativo.pdf](http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf).
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas. Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Prentice Hall.
- Torres, E. (2002). *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Alejandría libros.
- Tovar, J., García, G., Nhora, C., y Fernández, Y. (2012). Concepción y formación por competencias: Reflexiones en torno a posibles alternativas pedagógicas y didácticas. *Educação & Sociedade* 33(121), 1257-1273.
- UIS. (2000). *Proyecto Institucional - Universidad Industrial de Santander*. Bucaramanga:

División Editorial y Publicaciones UIS.

UNESCO. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

UNICEF. (2012). *Trata de personas. Una forma de esclavitud moderna*. Argentina:

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Universidad del Norte. (2005). *Currículo universitario basado en competencias, memorias del seminario internacional*. (2-23) Barranquilla.

UNODC. (2016). *Guía para funcionarios y funcionarias del departamento de Santander para la lucha contra la trata de personas*. Bogotá: UNODC.

Vélez, A. (1998). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en la Educación Superior.

En *IV Congreso da Rede Iberoamericana de Informática Educativa*, Brasilia, Brasil .

Vivas, P., Rojas, J., y Torras, M. E. (2009). *Dinámica de grupos*. Barcelona: Eureka Media, SL.

Zabala, A. (2008). El "saber hacer" como contenido de aprendizaje. En A. Zabala, P. Alsina, J. Bantulá, M. Carranza, D. Dimlé, M. Forrellad, . . . J. Ríos (Eds.), *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula* (págs. 5-16). Barcelona: Graó.

## Apéndices

### Apéndice A

#### Cuestionario de Pre-saberes

Estimado estudiante, con el propósito de apreciar sus conocimientos frente a los temas que se pretenden abordar con el desarrollo del proyecto de aula, se han preparado las siguientes preguntas que debe leer detenidamente y contestar con sensatez.

#### 1. Preguntas generales

Sexo: F\_\_ M\_\_ Edad:

#### 2. Sobre la dinámica de grupos.

2.1. ¿Qué es para Ud. un grupo Social?

- a) Conjunto de personas, animales o cosas que están juntos o reunidos o que tienen alguna característica común.
- b) Una estructura de vínculos y de relaciones entre las personas que se orientan en cada circunstancia en función de lo individual y colectivo.
- c) Indica que algo se hace con varias personas o entre varias personas.
- d) Otros

2.2 De los siguientes enunciados, seleccione el que Ud. considere que define la dinámica de grupos.

- a) Es el conjunto de fenómenos que se dan en la vida de los grupos.
- b) Son técnicas de discusión verbal cuyo objetivo es debatir sobre un tema o resolver un problema de forma grupal.
- c) Es un método de acción que se utiliza para acercarse a las personas que conforman un grupo.
- d) Otros

2.3 ¿Ha escuchado acerca de las técnicas de dinamización grupal?

Si \_\_ No\_\_

¿Cuál?(Describa) \_\_\_\_\_

#### 3. Acerca de la trata de personas

3.1. ¿Conoce o ha escuchado sobre la trata de personas?

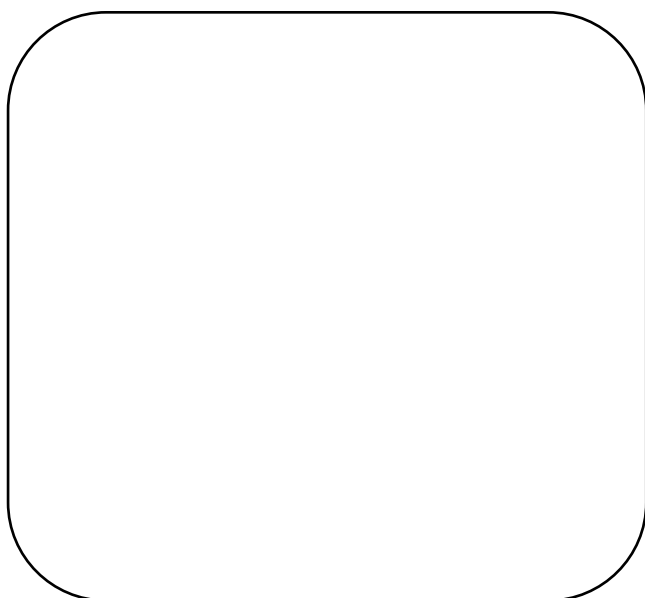
Si \_\_ No \_\_ ¿Dónde?

\_\_\_\_\_

3.2. De los siguientes enunciados, seleccione el que para Ud. define la trata de personas:

- a) Cuando una banda delincuencial vende niños, los explota sexualmente o trafica sus órganos.
- b) La acción de secuestrar y prostituir personas.
- c) La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza con fines de explotación (sexual, laboral, etc.)
- d) Otros

3.3. Dibuje en el siguiente cuadro, una persona que, según Ud, puede ser una posible víctima de trata. (De una breve descripción en las líneas de la derecha)



---

---

---

---

---

---

---

#### 4. Trabajo Social y el problema de la trata de personas

4.1. Como estudiante de Trabajo Social ¿de qué forma cree Ud. que la profesión debe abordar la problemática de la trata de personas?

---

---

---



## Apéndice B

### Psicología Social- Proyecto de Aula

#### Sesión de introducción

#### Bosquejo 1

**Objetivo General:** La sesión está diseñada para que los estudiantes se acerquen a la problemática de la trata de personas. De igual forma, en esta sesión los estudiantes se ubicarán en el proyecto de aula y su respectivo procedimiento.

La clase constará de dos secciones que serán divididas por un descanso de 10 min.

PARTE 1. EL PROBLEMA DE LA TRATA DE PERSONAS					
MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Acercamiento al tema	Presentación de Imágenes	Conocer las percepciones de los estudiantes ante diversos escenarios de explotación.	5 min	Se presentarán a los estudiantes cuatro imágenes que contienen lugares concretos de posible explotación. A partir de estas imágenes, la practicante docente realizará las siguientes preguntas que abrirán el espacio para introducir la definición del tema: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué ven en la imagen?</li> <li>• ¿Qué lugar imaginan que es?</li> <li>• ¿Qué personas piensan que se desenvuelven en el lugar?</li> <li>• ¿Qué actividades crees que se realizan allí?</li> </ul>	Fotos, Video Beam
Internalizando conceptos	Glosario	Identificar, durante la presentación magistral, palabras claves que se deben tener en cuenta cuando se habla	Durante toda la primera parte	Seguidamente se darán las indicaciones sobre lo que los estudiantes deben realizar durante la exposición de la practicante. Se establecerán cuatro (4) grupos, de los cuales los miembros de dos (2), se encargarán de tomar los conceptos que se consideren importantes y realizar un glosario, que al final de esta primera parte se socializará. Se escogerá, de los dos, el glosario más completo y se pegará en la pared para que los	Cartulina, Cinta, Marcadores.

		de la trata de personas		estudiantes tengan los conceptos claves para trabajar en la segunda parte de la sesión.	
Conociendo la Trata de personas	Exposición	Dar a conocer la definición de la trata de personas	15 min	Después de escuchar las percepciones de los estudiantes frente a los escenarios, se abre el espacio para definir la problemática, sus dimensiones históricas, los tipos y la diferencia entre trata y tráfico de personas	Presentaciones, computador y Video Beam
	Video	Conocer las modalidades de la trata	15 min	Se presentará el video de la canción “prepárame la cena” del grupo Calle 13 ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4E1vlbuWJ0U">https://www.youtube.com/watch?v=4E1vlbuWJ0U</a> ). Después de observar el video, se pedirá a los estudiantes que identifiquen las modalidades de trata. La practicante docente explicará de modo más profundo cada una de ellas, teniendo en cuenta lo mencionado por UNODC, en el Manual sobre la investigación del delito de trata de personas (2009).	Computador, Video Beam y bafles
	Fragmentos de historias de vida	Sensibilizar a los estudiantes frente a la problemática, por medio de la lectura de fragmentos de historia de vida	20 min	El grupo se dividirá en cuatro (4) subgrupos, cada grupo leerá el fragmento de una historia de vida. Este ejercicio permitirá que los estudiantes identifiquen las que podrían ser algunas de las causas de la problemática, además tendrán acercamiento a las víctimas de este fenómeno. La lectura se realizará alrededor de las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo imaginan que fue la situación económica, social y política encontrada en el entorno de la vida de esta mujer? ¿Pueden pensarlo a nivel comunitario o a nivel país? 2. ¿Cuál imaginan que era la situación de su grupo familiar? 3. ¿Cómo imaginan que se sentía anímicamente esta chica al momento de aceptar la propuesta? 4. ¿Qué piensan que le “atrajo” o “sedujo” de la propuesta de viaje realizada? 5. ¿Qué deseos piensan que poseía con respecto a sus proyectos de vida? ¿Qué expectativas tenía con respecto a su viaje? Para socializar las respuestas a estas preguntas se hará una rifa.	Relatos impresos, papeles, bolsa

				Se colocarán cinco papeles enumerados de 1 a 5 en una bolsa. Un representante del grupo escogerá un papel, y responderá la pregunta que corresponde al número obtenido.	
Reflexión y socialización	Exposición	Establecer las posibles causas de la trata de personas, a partir de la reflexión alrededor de los relatos leídos.	10 min	<p>Para terminar el ejercicio con los fragmentos de historia de vida, se hará, en pleno, una corta reflexión grupal. La misma estará organizada alrededor de los siguientes ejes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las similitudes/diferencias encontradas en los elementos estructurales en las dos situaciones.</li> <li>• Las similitudes/diferencias encontradas en las sensaciones o sentimientos imaginadas por los grupos para cada una de las mujeres de la historia.</li> <li>• Las relaciones entre la situación estructural con las elecciones de vida de las personas del relato.</li> <li>• Los diversos momentos y elementos que suelen formar parte de estas situaciones y que hacen que se configure como delito.</li> </ul>	Tablero
Recogiendo lo aprendido	Glosario y Línea del tiempo	Definir, de los dos ejercicios realizados por los grupos, los que estén más completos	10 min	Para terminar con esta primera parte de la sesión, se escogerán el glosario y la línea de tiempo más completa y se procederá a realizar lo descrito en el momento “internalizando conceptos”	Cartulina, marcadores y cinta

PARTE 2. PROTECCIÓN Y ATENCIÓN A LAS VÍCTIMAS DE TRATA DE PERSONAS					
MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Enfocando	Video	Dar a conocer los distintos enfoques desde los que se puede abordar la trata de personas desde el Trabajo Social	20 min	Para iniciar esta segunda parte, los estudiantes verán el video "Escúchame" ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=9iGFxHXhkuE&amp;t=230s">https://www.youtube.com/watch?v=9iGFxHXhkuE&amp;t=230s</a> ). Este video presenta la historia de una mujer rusa que fue víctima de trata de personas internacional, con fines de explotación sexual. Con base en el video, la practicante hablará sobre los principales enfoques, desde los cuales se puede abordar la trata.	Computador, Video Beam y bafles
Delimitando	Exposición	Mencionar la situación de la trata a nivel departamental	10min	Como segundo paso, se ubicará más localmente la problemática, exponiendo la situación en Santander. Mostrando cifras sobre quienes han sido más vulnerables por sexo, edad y otros.	Presentaciones, computador y Video Beam
Entrando en materia	Guía 1	Familiarizar a los estudiantes con el proyecto de aula y el procedimiento de este	10 min	Como siguiente paso, los estudiantes deberán conformar el grupo con el que realizarán el proyecto durante todo el semestre. Se reunirán y leerán la guía.	Guía 1 impresas para cada grupo
	Lectura en grupo	Ubicar a los estudiantes en el marco conceptual desde el cual se llevará a cabo el proyecto	20 min	Como anexo a la Guía 1, los estudiantes recibirán la Estrategia Nacional de Lucha Contra la Trata, la cual deberán leer alrededor de lo siguiente: -Identificación de los enfoques que constituyen los pilares de la Estrategia y los ejes de acción. -Profundización en el eje de asistencia y protección y sus líneas de acción.	La Estrategia Nacional impresa para cada grupo
Socialización Final	Exposición	Profundizar en el eje de asistencia y protección	10 min	Al finalizar el tiempo, se hará una breve socialización y la practicante profundizará en el eje de asistencia y protección, teniendo en cuenta el capítulo 2 del acuerdo 1066 de 2015 y el capítulo tres de la Guía para funcionarios y funcionarias de Santander de la UNODC. También se aprovechará para	Presentaciones, computador y Video Beam

				comentarles a los estudiantes sobre ese material para su proceso participativo.	
Primera Entrega	Ficha	Establecer los grupos que trabajaran en el proyecto de aula	5 min	Al terminar la sesión, los estudiantes entregarán la ficha con los nombres de cada integrante del grupo y la línea escogida.	Ficha de conformación de grupos impresa para cada grupo

**Imágenes de posibles escenarios de explotación**



**Fotografía tomada por Juan Carlos Fernández en la India**



**Fotografía tomada por Claudio Montesano en Bangladesh**



**Tomada de: [www. el punto crítico. com](http://www.el punto crítico. com)**



**Tomada de <http://djeft.com/uabcradio/podcast/ciudadania-y-derechos/investigacion-sobre-la-explotacion-sexual>**

<b>Fragmentos textuales de historia de vida, tomados de la comisión Argentina para los Refugiados y Migrantes (CAREF).</b>	
<b>Caso 1</b>	<p>María de 22 años, residía en la provincia de Salta, Argentina. Trabajaba en servicio doméstico, al igual que su madre, en una casa de familia cercana a su barrio. Vivía con su madre y sus 5 hermanos menores en una humilde casa ubicada en Salta capital.</p> <p>Su madre, Rosa, comenta que la situación socio-económica que atravesaban en la familia era muy difícil.</p> <p>En el mes de mayo del año 2008 María conoció a Julián de 27 años, en un bar de la ciudad de Salta. La madre de María manifiesta que este chico, quien se convirtió en el novio de María, parecía confiable, trabajador, de buena posición económica y de buena familia. Desde un principio realizaba regalos cotidianamente tanto a Rosa como a su familia.</p> <p>Luego de un tiempo, María llegó a su casa con la idea de irse a la ciudad de Buenos Aires a buscar trabajo, junto a su novio Julián. Rosa expresa que en un primer momento ella no estaba de acuerdo, pero que después entre los dos la logran convencer, sobretodo, cuando le dicen que Julián tenía unos primos en Buenos Aires que podrían darle trabajo a María rápidamente.</p> <p>Julián fue el que se encargó de conseguir los pasajes, para él como para María. Partieron en el mes septiembre rumbo a Buenos Aires. Apenas llegaron a Buenos Aires, María se comunicó con su madre comentándole que habían llegado bien y que los había ido a buscar el primo de Julián para llevarlos a su departamento.</p> <p>Una vez ubicados en el departamento del barrio de Flores, el primo de Julián le dio la noticia a María, que si bien no había salido aún el trabajo que tenían pensado para ella, habían conseguido otro lugar donde le darían trabajo por un tiempo. Ese día Julián se fue junto a su primo y ya no volvió a dormir, quedando ella encerrada en el departamento.</p> <p>Al día siguiente, volvió el primo de Julián a buscarla y la llevó al negocio donde María trabajaría. La trasladó hasta el local del prostíbulo “Las Caras”. Fue ahí que María le pidió contactarse con Julián. El primo, negándose, le empieza a “explicar” en qué consistía el trabajo: debería “prestar servicios a los hombres” durante un tiempo hasta poder juntar la plata del pasaje y poder devolverla, así como para solventar los gastos de casa y comida.</p> <p>María a los gritos y muy angustiada pidió poder marcharse, ya que ella no quería ejercer la prostitución explicándole que ella había venido en busca de un trabajo y que le había ofrecido ser vendedora en un local de ropa. El primo insistió en que debía quedarse, porque si no sería “peor”. Según sus palabras, ella se “acostumbraría” y solo sería un tiempo hasta juntar el dinero para solventar “la deuda”.</p> <p>A partir de ese momento fue privada de su libertad en el local “Las Caras” y explotada sexualmente. El prostíbulo abría todos los días menos los lunes, en el horario de 12 de la noche hasta el momento que no quedasen más clientes. En ese horario debía estar disponible para hacer copas y pases. María manifiesta que prestaba servicios para unos 5 varones a diario.</p> <p>Un día, el primo de Julián tuvo que salir del local para hacer unos trámites. María, al ver la puerta abierta pudo escaparse.</p> <p>Se dirigió hasta una estación de servicio donde le pidió ayuda a un vendedor a quien le contó su historia. Al principio el vendedor asustado no creía mucho en la historia de María, pero un compañero que estaba allí cerca escuchó y realizó unas llamadas que permitieran iniciar los trámites para que ella volviera a su casa, donde se encuentra actualmente.</p>
<b>Caso 2</b>	<p>Consuelo de 24 años, residía en Santo Domingo, República Dominicana, junto a su pareja. Ella trabajaba como cuidadora de niños, de modo</p>

<p>inestable. Tiene un hijo de 5 años de una pareja anterior que vive con la abuela paterna en Bani. Ella periódicamente lo visitaba y le enviaba dinero para su manutención.</p> <p>Su situación socio-económica era muy difícil, ya que no conseguía generar ingresos suficientes para satisfacer necesidades básicas. <i>“En Dominicana puedes trabajar todo el día pero no se gana lo necesario nunca”, decía.</i></p> <p>Dos de sus hermanas habían migrado a España, donde vivían hace años. Consuelo tenía muchos deseos de hacer lo mismo. Un día, conoció a Héctor en un bar en Santo Domingo. Manifiesta que este hombre le resultó confiable y le ofreció hacer todas las gestiones para concretar su viaje a España: <i>“él me dijo que sabía cómo hacer todos los papeles e incluso que el pasaje me saliera más barato”.</i></p> <p>Las gestiones para viaje incluían: gestión de pasaporte, obtención de visado, y compra del pasaje con descuento especial.</p> <p>A los pocos días se decidió a viajar utilizando los “servicios” ofrecidos por Héctor. Este le solicitó \$ 62 mil dominicanos por todas las gestiones y, para obtenerlos Consuelo dejó su casa como garantía a un prestamista.</p> <p>Solo le comunicó a su pareja Marcelo que viajaría. Pensaba contactar a sus hermanas una vez que llegara a España.</p> <p>Informa que ella al llegar a Buenos Aires creyó haber llegado a Madrid. En Ezeiza la recibió Mauricio, un joven dominicano, quien la trasladó hasta un departamento. Consuelo creía que estaba en Italia. Descansó en ese departamento y, al otro día, el Sr. Mauricio la trasladó a Retiro, desde dónde viajó sola hasta la ciudad de Viedma, Río Negro.</p> <p>En Viedma la esperaba Amalia, una Sra. dominicana quien le informó que la llevaría a un negocio donde Consuelo trabajaría. Luego, la trasladó hasta el prostíbulo “El Cielo”. Estando allí, Consuelo le dijo a Amalia que quería contactarse con sus hermanas. Entonces, la mujer le explicó en qué consistía el trabajo: ejercería la prostitución durante 1 año “gratis” sin recibir remuneración, sólo a cambio de casa y comida. Consuelo solicitó poder marcharse, ya que ella no quería ejercer la prostitución. Le dijo que ella le había pagado a Héctor para poder llegar a España. Amalia insistió en que debía quedarse, que se acostumbraría. A partir de ese momento fue privada de su libertad en el prostíbulo y explotada sexualmente.</p> <p>El local abría todos los días menos los lunes, en el horario de 12 de la noche hasta el momento que no quedaran más clientes. En este horario debía estar disponible para hacer copas y pases. Consuelo manifiesta que prestaba servicios para unos 7 a 10 varones a diario.</p> <p>Un día pudo escaparse. Se dirigió hasta la terminal de ómnibus dónde le pidió ayuda a un policía al cuál le contó su historia. El policía le facilitó un pasaje para que regresara a Buenos Aires. Una vez allí permaneció varios días deambulando por las calles. Una Sra. se solidarizó con ella y la acompañó hasta el consulado de su país. Gracias a las gestiones del consulado, Consuelo pudo regresar a República Dominicana.</p>
---

## Apéndice C

### PSICOLOGIA II

### PSICOLOGIA SOCIAL

Profesor: Juan Carlos Aceros

Practicante docente: Tatiana Duque Moreno



### PROYECTO DE AULA - GUÍA 1

#### Introducción a la problemática y selección del tema

#### Objetivo:

Esta guía busca presentar a los estudiantes el proyecto de aula de la asignatura de psicología social, el cual girará sobre la asistencia y protección a víctimas de trata de personas.

#### Introducción:

La trata de personas se conoce como la esclavitud del siglo XXI, debido a que degrada al ser humano a la condición de objeto. Como señala Alejandra Ripoll (2010) en la trata, el individuo “se negocia en cadenas mercantiles, se traslada dentro o fuera del país y luego en el destino final, es sometido a condiciones de explotación y otros fines ilícitos” (pág. 2). Así pues, la trata de personas es un fenómeno que atenta directamente contra la dignidad de las personas y vulnera completamente los derechos humanos.

La trata de personas es una problemática muy antigua. Sin embargo, sólo desde finales del siglo XIX y a principios del siglo XX se empezó a reconocer como tal. A pesar de dicho reconocimiento, este es un problema mundial, pues en la actualidad como lo presenta la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en México (2012), se estima que este delito cobra unas 800.000 personas víctimas por año.

Planteándolo desde el contexto nacional, Colombia es considerada por las Naciones Unidas como el tercer país con mayor número de víctimas de trata de personas en el mundo. A pesar de los distintos esfuerzos realizados por el Estado y algunas organizaciones especializadas en el tema, muchos colombianos y colombianas siguen padeciendo este delito (Ripoll, 2010).

Por otro lado, es común que cuando se habla acerca del problema de la trata, se piense en una sola modalidad de ella, específicamente se hace referencia a la trata con fines de explotación sexual. Pero, como se menciona en el protocolo de de las Naciones Unidas para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños (también conocido como el Protocolo de Palermo), hay otras modalidades para llevar a cabo este delito. Entre estas se presentan, “los trabajos y servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas de la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos” (pág. 1).

La lucha contra la trata de personas se ha convertido en un tema de interés para diferentes autores, desde distintas disciplinas. Entre ellas, el Trabajo Social está llamado

a ocupar un lugar clave dado su compromiso con la protección y promoción de los derechos humanos y de la justicia social y económica (Álvarez y Alessi 2012). El proyecto de aula de la asignatura Psicología Social se propone familiarizar a los/as estudiantes con la problemática de la trata de personas, así como introducirlos/as en una posible forma de intervención: la utilización de técnicas participativas como herramientas de sensibilización, consulta pública y toma de decisiones.

## **ACTIVIDADES**

Para alcanzar el objetivo del proyecto se establece la siguiente secuencia de actividades:

1. Conformación de Grupos de Trabajo: El proyecto se llevará a cabo en grupos de 6 a 7 estudiantes.
2. Introducción a la problemática de la trata de personas. Los estudiantes deberán leer el decreto 1036 de 2016, con el que se adopta la Estrategia Nacional Integral de Lucha contra la Trata de Personas 2016-2018. Específicamente, el grupo deberá profundizar en el eje de protección y asistencia. Como complemento, los estudiantes podrán consultar el capítulo dos (2) del acuerdo 1066 de 2015 y el capítulo tres (3) de la Guía para funcionarios y funcionarias de Santander de la ONUDC. Estos documentos podrán consultarlos en el aula virtual de la asignatura.
3. Diseño de un proceso participativo simulado sobre trata de personas. Los grupos decidirán el objetivo a alcanzar mediante el proceso participativo y se informarán sobre distintas técnicas que pueden utilizar para alcanzar su propósito. Escogerán una técnica o un conjunto de técnicas y diseñarán un proceso participativo sobre trata de personas.
4. Identificación de actores clave en la lucha contra la trata. Cada grupo creará un sociograma donde aparecerán los distintos actores que tienen un papel relevante en el abordaje de la temática escogida.
5. Caracterización de los actores. Cada grupo se planteará la realización de un proceso participativo simulado en el que cada miembro del grupo interpretará un papel. Mientras uno de los integrantes actuará como moderador o dinamizador del proceso, los demás integrantes representarán a un actor institucional en la lucha contra la trata. Para cada actor se elaborará una ficha con su caracterización.
6. Ejecución y análisis del proceso participativo. Cada grupo representará una parte del proceso participativo durante un total de 30 minutos. Esta representación será grabada en video, para su posterior entrega y evaluación.

En la clase de hoy se avanzará en las dos primeras actividades. Las actividades restantes serán realizadas con la ayuda de guías adicionales.

## **EVALUACIÓN**

El docente hará constancia en la ficha 1 la entrega de la lista de integrantes del grupo.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Humanos, C. N. (2012). *La trata de Personas*. México: D. R. Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Ripoll, A. (2010). Política preventiva frente a la trata de personas: seguridad versus derechos humanos. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 235-249.



**Apéndice D**  
**Psicología Social- Proyecto de Aula**  
**Sesión del Diseño del proceso participativo**  
**Bosquejo 2**

**Objetivo General:** Por medio de esta sesión los estudiantes iniciarán el diseño de proceso participativo simulado, conociendo los aspectos básicos con los que deben contar ambos. De igual forma, Se introducirán en la dinámica grupal, y aprenderán lo básico para la aplicación de las técnicas de dinamización grupal.

La clase constará de dos secciones que serán divididas por un descanso de 10 min.

PARTE 1. DINÁMICA GRUPAL Y TÉCNICAS					
MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Recorderis	Crucigrama	Repasar los conceptos presentados en la clase de Psicología de los Grupos	15 min	Como parte inicial de la sesión se retomarán los conceptos presentados en la clase que llevó a cabo previamente el profesor, sobre la Psicología de Grupos. Esto se realizará por medio de un crucigrama diseñado por la practicante. El mismo será proyectado y será resuelto en grupo. Al final, cuando esté lleno, se realizará una breve explicación.	Computador, Diapositivas, Video Beam
Introducción al tema	Exposición	Dar a conocer la dinámica de grupos y dar una definición de técnicas	30 min	Seguidamente al crucigrama, la practicante abordará el tema de la dinámica de grupos, exponiendo breve y superficialmente algunos procesos que se dan dentro de los grupos (La comunicación, el liderazgo, el rendimiento grupal, la toma de decisiones, la gestión de conflictos). Para finalizar esta primera parte de la sesión, se dará una introducción a las técnicas de dinamización grupal, revelando algunos aspectos históricos y generalidades de las mismas.	Computador, Diapositivas, Video Beam

PARTE 2. PROCESO PARTICIPATIVO SIMULADO					
MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Enfocando	Guía 2	Encaminar a los estudiantes en el diseño de los objetivos del proceso participativo simulado	15 min	Para iniciar esta segunda parte, los grupos deberán leer la Guía 2 junto con el documento adjunto, que les permitirá centrarse en los conceptos clave de los talleres participativos.	Computador, Video Beam y bafles
	Video	Dar un ejemplo sobre lo es un proceso participativo	30 min	Para que los estudiantes sepan de forma práctica en qué consiste la realización de un taller participativo, la practicante compartirá con ellos algunas porciones del video que realizaron estudiantes de semestres anteriores para este mismo proyecto. Después, a partir de este video, y lo leído en el documento "talleres participativos", los grupos podrán construir los objetivos de su proceso participativo.	Computador y Video Beam
	Dinámica del Embajador	Familiarizar a los estudiantes con algunas técnicas de dinamización grupal	30 min	<p>Como siguiente paso de la Guía 2, está la elección de una o varias técnicas para el proceso participativo. La practicante dará a conocer algunas técnicas a través de la siguiente actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los miembros del grupo deben escoger cual rol cumplir entre los presentados en la guía. Ellos no conocerán qué deben hacer, sino, hasta que todos hayan elegido un rol.</li> <li>2. Después a cada grupo se le entregará una técnica que deberán leer y tomar lo principal de ella (brevemente en qué consiste, qué se busca con esa técnica, qué requiere con respecto a herramientas, integrantes y tiempo) tendrán 10 minutos para esto. Luego deberán hacer los siguiente de acuerdo con el rol que hayan elegido.</li> </ol> <p><b>Portavoz:</b> Será la persona del grupo encargada de ir a los otros grupos y contar sobre la técnica que le correspondió a su grupo.</p>	Guía 1 impresas para cada grupo

				<p>Rotará de grupo de acuerdo al tiempo que le designe la practicante. También deberá llevar papel y lápiz para anotar lo que diga el embajador de cada grupo por donde pase.</p> <p><b>Embajador/a:</b> Esta persona se quedará en el sitio del grupo, es quien dice a cada portavoz en qué consiste la técnica que le correspondió a su grupo.</p> <p><b>Secretario/a 1:</b> Esta persona está encargada de realizar el resumen de su técnica y tomar apuntes sobre lo que digan los portavoces que pasen por su mesa</p> <p><b>Secretario/a 2 y Auxiliar:</b> Estas personas están encargadas de realizar una herramienta visual, ya sea mapa conceptual, infograma o mapa mental, sobre la técnica que le correspondió a su grupo, de tal forma que se pueda exponer a los demás grupos.</p> <p><b>Moderador/a:</b> Esta persona estará atenta en su grupo de que se lleven a cabo los anteriores roles y deberá exponer al final la técnica.</p>	
Segunda Entrega	Guía 2	Entrega de Objetivo y técnicas a utilizar	15 min	Después de que conocer y socializar las técnicas, los estudiantes darán respuesta a las preguntas consignadas en la Guía 2 y harán la entrega correspondiente.	Ficha de entregas

## Apéndice E

### PSICOLOGIA II

### PSICOLOGIA SOCIAL

Profesor: Juan Carlos Aceros

Practicante docente: Tatiana Duque Moreno



### PROYECTO DE AULA - GUÍA 2

#### Diseño del proceso participativo

#### Objetivo:

En el desarrollo de esta guía se trabajarán los conceptos clave del proyecto de aula, que son fundamentales para que los grupos establezcan los objetivos de su proceso participativo simulado, junto con las técnicas que consideren pertinentes para alcanzar tales objetivos.

#### Aspectos Generales

La psicología social está interesada en el análisis y comprensión de diversas variables y procesos de influencia social que operan en el individuo. También se interesa por comprender los procesos de influencia que se dan en el contexto de los grupos (Barra, 1998). Así pues, una de sus ramas o sub-especialidades de la psicología social es la llamada “dinámica de grupos”. De acuerdo con Ovejero (2007):

“... la dinámica de grupo es la sub-disciplina de la psicología social que se ocupa de estudiar los grupos pequeños, su dinámica, las fuerzas internas que se activan en todo grupo, los diferentes tipos de grupos pequeños existentes, así como sus características y su funcionamiento, las relaciones con otros grupos, etc.” (pág. 267).

La dinámica de grupos no solo ha acumulado un cuerpo de teorías sobre el comportamiento de los grupos pequeños, también ha desarrollado formas de intervenir en ellos. En este sentido, nos ha legado las llamadas “técnicas de dinamización grupal”. Estas son procedimientos que se utilizan con el fin de que los participantes del grupo adquieran, a partir de la experiencia y la reflexión sobre la acción, nuevos conceptos, conocimientos y comportamientos en relación con un fenómeno grupal y con ellos mismos (Vivas, Rojas, & Torras, 2009).

Tal vez, al iniciar el proyecto ningún miembro del grupo era consciente de que alguna vez, en algún momento concreto de la vida (personal o social), han puesto en práctica alguna técnica o haya participado de una. Así que, se espera que al desarrollo de esta guía cada grupo se dé cuenta de la familiaridad con la que se pueden poner en práctica estas técnicas desde el Trabajo Social.

#### Procedimiento

Imaginen que su grupo es contratado para mejorar el sistema de asistencia y protección

a víctimas de trata de personas en el departamento de Santander. La entidad que les contrata les solicita que lleven a cabo un proceso participativo con este fin. ¿Cómo lo harían?

**1.** Como primer paso, el grupo debe conocer los aspectos básicos de la operatividad de los métodos participativos. Para esto, los estudiantes deben leer el documento adjunto, titulado “Los talleres participativos”

- A partir de la lectura, el grupo deberá responder a la pregunta ¿Para qué vamos a realizar la actividad de participación? Como resultado, el grupo formulará los objetivos que quiere alcanzar durante la simulación.

**2.** Posteriormente, por medio de una actividad, la practicante dará a conocer algunas técnicas de dinamización grupal que los estudiantes podrán utilizar en su ejercicio de participación simulado. Para esta actividad los miembros del grupo elegirán uno de los siguientes roles (lo que cada personaje debe hacer, será revelado cuando cada integrante haya elegido):

Embajador/a: _____		Portavoz: _____	Moderador/a: _____
Secretario/a 1: _____		Secretario/a 2: _____	Auxiliar: _____

Después de terminada la actividad, el grupo deberá responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué técnica o técnicas son las más adecuadas para alcanzar el objetivo propuesto?
- ¿Qué procedimiento se llevará a cabo para aplicar la/s técnica/as con los participantes previstos, en el tiempo y el espacio disponibles?
- ¿Qué producto espera generar el grupo al final de la actividad para visibilizar sus resultados?

## EVALUACIÓN

El docente dejará constancia en la lista de chequeo del envío o la revisión *in situ* de:

- El objetivo de la simulación.
- La elección de la técnica y su descripción en la forma de un “procedimiento”.
- La descripción de un producto final entregable.

Se descontará un punto de la nota por *checklist* (1.0/5.0) si la evidencia no se presenta completa (si falta cualquiera de los elementos antes mencionados).

## Bibliografía

Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción.

Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas- psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Vivas, P., Rojas, J., & Torras, M. E. (2009). *Dinámica de grupos*. Barcelona: Eureka Media, SL.

## Apéndice F

## Psicología Social- Proyecto de Aula

## Sesión de Elaboración del Sociograma

## Bosquejo 3.



**Objetivo General:** Los estudiantes identificarán los actores comprometidos en el eje de asistencia y protección. De igual forma, por medio de la realización de un sociograma, medirán el grado de poder y actitud de estos actores frente al eje mencionado y el tipo de relación que existe entre ellos.

La clase constará de dos secciones que serán divididas por un descanso de 15 min.

PARTE 1. IDENTIFICACIÓN DE ACTORES					
MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Retomando	Mapa Conceptual	Articular lo anterior con lo que se quiere presentar en la sesión	5 min	Se mostrará un mapa conceptual que contenga los elementos principales de las sesiones anteriores. (Explicación Breve)	Presentaciones, computador, Video Beam
Presentación de la técnica	Exposición	Dar a conocer la técnica "el Sociograma", sus orígenes y para qué es utilizada.	15 a 20 min	Seguidamente, se introduce a los estudiantes en el tema de la sesión. Primero, se habla un poco de la sociometría, de algunas técnicas de ella, para finalizar hablando del sociograma, sus características y sus fines.	Presentaciones, computador, Video Beam
Aprendiendo la técnica	Guía 3	Que los estudiantes conozcan el procedimiento que se llevará a cabo en lo que sigue de la sesión.	5 min	Los estudiantes se dividirán en los grupos de trabajo conformados. Cada grupo recibirá la Guía 3, la cual deben leer. También se les entregará medio pliego de papel bond y un marcador para el desarrollo de la misma.	Guía , 3 pliegos de papel bond, marcadores permanentes

	El sociograma	Identificar el grado de poder y actitud de los actores relacionados con la asistencia y protección de personas víctimas de trata	15- 20 min	Después de leer la Guía 3, los estudiantes procederán a resolver el primer punto que consiste en, ubicar en el plano cartesiano (dibujado en el medio pliego de papel bond), los actores que la practicante dará a conocer en la presentación, de acuerdo al nivel de poder y actitud que tienen los actores frente al eje del trabajo. Esto lo deben realizar de acuerdo a las percepciones del grupo. Cada actor debe estar representado por una convención que el grupo asigne.	3 pliego de papel bond, cortados a la mitad. 3 marcadores permanentes.
--	---------------	--	------------	--	--

**PARTE 2. TIPOS DE RELACIÓN DE LOS ACTORES IDENTIFICADOS**

MOMENTO	TÉCNICA	OBJETIVO	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES
Enfocando	El entramado	Que los estudiantes tengan un acercamiento a la realidad de la asistencia y protección a las víctimas de trata de personas a partir de un caso	20 min	<p>Para iniciar esta segunda parte, se trabajará sobre un caso real, ocurrido en Barrancabermeja, este caso será narrado por los participantes. Se pedirá a los estudiantes que se dividan en parejas. A cada pareja se le otorgará una institución de las que se supone, debieron ser parte del proceso de asistencia y protección a la víctima de este caso. Las parejas recibirán un distintivo de la institución con una ficha que contiene las funciones de estas conforme al Decreto 1069 del 2014 y la guía para funcionarios y funcionarias sobre asistencia a víctimas de trata de personas en Santander.</p> <p>- Después se entregará a cada pareja parte enumerada del relato para que pueda ser narrado en orden. Se representará el desarrollo del caso a través de un entramado de tela. Esta red se irá construyendo a medida que avanza la historia y se dan a conocer las acciones realizadas por las diferentes entidades que tuvieron contacto con la víctima. Paso a paso según lo indique la historia se pasará el ovillo a la institución correspondiente y se irá desenredando el mismo. Finalizada la historia debe haberse construido una red que representa la ruta a través de la cual se atendió a la víctima.</p>	Distintivo, fichas, ovillo de tela, muñeca

<p>Entrando en materia</p>	<p>Sociograma</p>	<p>Establecer el tipo de relaciones que tienen los actores involucrados en la asistencia y protección a víctimas de trata de personas.</p>	<p>20 min</p>	<p>Finalizando la actividad anterior los estudiantes se dividen en sus grupos de trabajo de nuevo. Y a partir de lo observado y analizado deben reconstruir el sociograma, pero esta vez deben añadir el tipo de relaciones que une cada actor.</p>	
<p>Entrega</p>	<p>Guía 3</p>	<p>Los estudiantes entregarán la evidencia del trabajo realizado en aula, complementado con consultas externas</p>	<p>-</p>	<p>Los estudiantes entregarán el día 24 de mayo el desarrollo de la guía 3. Esta entrega contiene el sociograma de los actores vinculados a la asistencia y protección, representados en el plano cartesiano por convenciones específicas. De igual forma señalarán el tipo de relaciones que se dan en ellas, para esto deben profundizar en casa. También, los grupos identificarán los actores que consideren más relevante para incluir en el proceso participativo. Esta elección debe estar argumentada usando información presente y visible en el sociograma</p>	<p>Guía 3</p>

## Apéndice G

### PSICOLOGIA II

### PSICOLOGIA SOCIAL

Profesor: Juan Carlos Aceros

Practicante docente: Tatiana Duque Moreno



### PROYECTO DE AULA - GUÍA 3

### Construcción del Mapa Social

#### Objetivo:

Por medio del desarrollo de esta guía, los estudiantes tendrán un acercamiento a los actores sociales involucrados en la asistencia y protección a víctimas de trata de personas. De igual forma, conocerán el grado de disposición de los actores a implicarse activamente en el proceso participativo.

#### Aspecto Generales

Antes de realizar cualquier proceso participativo conviene tener una idea aproximada de los actores sociales que están afectados, beneficiados o interesados por el asunto a tratar, así como su grado de disposición a implicarse activamente en el proceso. Para tal fin, en esta actividad llevaremos a cabo un mapa social utilizando como herramienta el **sociograma**.

Un sociograma es un esquema estático y descriptivo que sirve para simplificar y visualizar información relevante sobre la vida social. De acuerdo con Pizarro\*: "La técnica del sociograma consiste en representar gráficamente las relaciones interpersonales en un grupo de individuos mediante un conjunto de puntos (los individuos) conectados por una o varias líneas (las relaciones interindividuales). [...] (En el sociograma) las líneas empiezan a ser relaciones sociales de cualquier tipo y los puntos entidades sociales, que no se identifican necesariamente con los individuos" (p. 147).

El sociograma representa gráficamente las relaciones sociales que están presentes en un momento determinado, entre un conjunto de actores. Dicha representación puede ayudarnos a determinar un **diagnóstico** de la situación actual en la que queremos intervenir; aportándonos una perspectiva de lo que está pasando en el momento presente<sup>13</sup>: los distintos actores relevantes, sus intereses y sus relaciones. Además, el sociograma puede darnos información fundamental para el **diseño** de nuestra actuación profesional (por ejemplo, indicándonos a quiénes convocar a un proceso, con quiénes es una buena idea aliarse, quiénes pueden llegar a dificultar nuestra actividad, etc.). En procesos reales de intervención es una buena idea presentar a los participantes potenciales una versión preliminar del sociograma que realicemos, para que ellos nos ayuden a validar el resultado de nuestro trabajo. Así, el sociograma puede también convertirse en un **insumo** de la misma intervención social y un **recurso** para llevar a cabo

\* PIZARRO, N.(1990). Teoría de redes. *Suplementos Anthropos*, nº 22; 146-152.

<sup>13</sup>El sociograma también se puede utilizar para mapear relaciones históricas o relaciones proyectadas en el futuro. En este trabajo solo nos centraremos en las relaciones presentes o del pasado inmediato.

actividades de reflexión y acción transformadora en contextos sociales. Finalmente, el sociograma puede servirnos como una herramienta de **evaluación**: al aplicarlo antes y después de un proceso de intervención social puede darnos una idea de los cambios que ha producido nuestro trabajo.

Habitualmente el sociograma se construye a partir de datos recogidos mediante un **test sociométrico**: un cuestionario en el que se pregunta a distintos actores por los vínculos que tienen entre sí. Sin embargo, también puede construirse revisando información publicada en los medios de comunicación, aplicando otros métodos de investigación (entrevista, observación, etc.) o implicando a los actores estudiados en el proceso mismo de mapeo. En un primer momento, nosotros recurriremos al sentido común y a nuestro conocimiento sobre el estado actual de la situación; sin embargo, fuera del aula cada miembro del grupo deberá realizar una búsqueda en Internet que ayude a mejorar la precisión del sociograma.

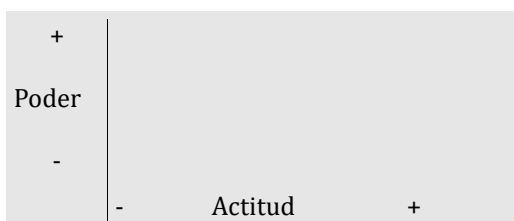
## PROCEDIMIENTO

### Primera Parte

1. A partir de la lista de actores comprometidos en la asistencia y protección a víctimas de trata, proyectada en las diapositivas, los estudiantes deben realizar lo siguiente:

◆ **clasificar** los actores de acuerdo a si son, entidades del gobierno, ONGs u otros organismos. A cada tipo de actor le asignarán una figura identificativa (por ejemplo, triángulos para entidades gubernamentales, círculo para ONGs, etc.).

2. Cada grupo recibirá medio pliego de papel, en el que tendrán que dibujar un **plano cartesiano** en el que la coordenada horizontal (la abscisa) representará la actitud (positiva o negativa) hacia el proceso participativo, y la coordenada vertical (la ordenada) representará el grado de poder de los actores (su capacidad para transformar la situación). El siguiente es un ejemplo de dicho plano:



◆ Después, el grupo procederá a ubicar a los actores en el plano, de acuerdo con el grado de poder y actitud que consideren tienen dichos actores hacia el proceso participativo a realizar.

◆ Cuando los grupos finalicen la ubicación de los actores en el plano cartesiano, la practicante docente llevará a cabo una técnica, que implica el análisis de un caso real. Esto, con el fin de que los estudiantes comparen lo que plasmaron en el plano con lo que pasa en la realidad, referente al sistema de asistencia y protección a las personas víctimas de trata.

### Segunda Parte

3. Después del análisis del caso, los grupos deben mejorar la ubicación de los actores en el plano cartesiano, además, deben agregar la representación de las relaciones entre los distintos actores. Para tal fin se pueden utilizar distintos tipos de líneas que indiquen diversas relaciones; por ejemplo:

Relación fuerte	○-----○
Relación débil	○- - - - -○
Mala relación	○-----X-----○
Relación unidireccional	○----->○
Relación recíproca	○<----->○

## EVALUACIÓN

Los estudiantes deberán entregar la presente guía desarrollada en hojas tamaño carta, el día 24 de mayo. El docente hará constancia en la lista de chequeo de lo siguiente:

- ◆ La clasificación de los actores.
- ◆ El sociograma con la explicación de las convenciones utilizadas. De igual forma, las relaciones que se presentan entre los actores, deben estar explicadas por medio de un recuadro, en el que se indique al lector el significado de las distintas líneas y figuras geométricas utilizadas.
- ◆ A partir de los resultados obtenidos con el desarrollo de la técnica, el grupo identificará los actores que considere más relevantes para incluir en el proceso participativo. Dicha elección debe exponerse de manera argumentada, usando información presente y visible en el sociograma.

### ↘ Importante:

-Enriquecer el resultado con información obtenida fuera del aula. Para tal fin, los miembros del grupo buscarán en Internet información sobre los distintos actores y sus relaciones.

-Se descontará un punto de la nota (1.0/5.0) si la evidencia no se presenta completa (si falta cualquiera de los elementos antes mencionados).

## Apéndice H

### PSICOLOGIA II

### PSICOLOGIA SOCIAL

Profesor: Juan Carlos Aceros

Practicante docente: Tatiana Duque Moreno



### PROYECTO DE AULA - GUÍA 4

#### Identificación de los actores

#### Objetivo:

Con el desarrollo de esta guía los grupos de trabajo definirán los actores que van a hacer parte de su proceso participativo simulado, realizando la caracterización de cada uno de ellos.

#### Aspecto Generales

Reiterando la importancia de que antes de realizar cualquier proceso participativo se cuente con una idea aproximada de los actores sociales que están afectados, beneficiados o interesados por el asunto a tratar, la presente guía busca dar indicaciones para que el grupo de trabajo determine a qué actores vinculará a su proceso participativo. A partir de esta identificación, el grupo procederá a diseñar los distintos roles que se pondrán en juego durante la simulación.

#### PROCEDIMIENTO

◆ Como instrumento de apoyo para la identificación de los **actores clave** en la asistencia y protección a víctimas de trata de personas, el grupo leerá el documento titulado “La muestra: definición de cuadrantes”. Dicha lectura ofrece herramientas, como la muestra posicional y la muestra de variables, que ayudarán en la mejora del mapa social realizado en la anterior guía. La lectura está disponible en el aula virtual de la asignatura, los estudiantes podrán encontrarla en la sección denominada **Proyecto de Aula**, en la etiqueta **Guía 4**.

◆ A partir del conjunto de actores clave, el grupo escogerá aquellos que quiera convocar al proceso participativo. Se escogerán tantos actores como miembros del grupo haya, reservando a un miembro del grupo para que sirva de **moderador/a** del proceso.

◆ Para cada actor relevante identificado (incluido el/la moderador/a), el grupo creará un **rol** que representará alguno de los miembros del grupo. Para cada rol, el grupo definirá una **ficha de personaje** (ver anexo)

◆ A continuación, el grupo escribirá el **guion de la simulación**, indicando lo más

detalladamente posible: 1. Los momentos en los que se divide la actividad, y 2. Lo que dirá cada personaje en cada momento del proceso participativo.

## ANEXO

### IDENTIFICACIÓN DEL ROL

Moderador/a  Participante  Será representado por: Nombre de miembro del grupo

### DATOS GENERALES

- Nombre o apodo:
- Fecha de nacimiento:
- Sexo:
- Lugar de nacimiento:
- Lugar de residencia:
- Profesión o estudios:
- Lugar de trabajo y cargo:
- Otros datos sociodemográficos relevantes:

### APARIENCIA

- Describir cuál será su apariencia física durante el proceso.

### CARÁCTER

Indicar...

- 3 virtudes, talentos o competencias
- 3 defectos o carencias
- Aficiones
- Miedos
- Objetivos o sueños

### POSICIÓN

- Describir la opinión del actor con respecto al problema a debatir. Utilizar para ello información extraída de Internet o de otras fuentes que permitan darle realismo. Incluir una lista de frases que representen el pensamiento del personaje sobre el tema a tratar (“yo pienso que...”, “mi opinión es qué”, “estoy de acuerdo con...”, “estoy en desacuerdo con...”)

## EVALUACIÓN

El docente dejará constancia en la lista de chequeo del envío o la revisión *in situ* de:

- ◆ Las fichas de todos los personajes que participarán en la simulación.
- ◆ El guion de la simulación.

Se descontará un punto de la nota del *checklist* (1.0/5.0) si la evidencia no se presenta completa (si falta cualquiera de los elementos antes mencionados).

## Apéndice I

### PSICOLOGIA II PSICOLOGIA SOCIAL

Profesor: Juan Carlos Aceros  
Practicante docente: Tatiana Duque Moreno



### PROYECTO DE AULA - GUÍA 5

---

#### Implementación y evaluación del proceso

Después de realizadas las actividades indicadas de la guía 1 a la 4, cada grupo llevará a cabo la simulación de un proceso participativo y la registrará en video. En esta guía se ofrecen las indicaciones para llevar a cabo dicha simulación, así como para su evaluación.

#### PROCEDIMIENTO

El video tendrá una duración de **35 minutos**. Las siguientes son algunas indicaciones de procedimiento a tener en cuenta:

- ↘ Los primeros **5 minutos** del video deben estar dedicados a introducir el trabajo. Esto supone que, antes de empezar la simulación, el grupo presentará a sus integrantes, indicará el tema escogido, el objetivo planteado y las actividades que se van a realizar a lo largo del video. Los minutos restantes estarán dedicados a la simulación en sí misma. Se recomienda que la misma tenga por lo menos 30 minutos de duración, para que se alcance a **desarrollar adecuadamente una técnica participativa completa**.
- ↘ Cada grupo debe tener **un/a dinamizador/a** que tendrá la responsabilidad de coordinar el proceso participativo. Esta persona debe pensarse (y actuar) como un/a trabajador/a social en ejercicio que actúa como miembro de la institución que convoca el proceso. El o la dinamizadora tendrá el control del tiempo de la actividad. Antes de finalizar el proceso, cerrará adecuadamente la actividad, resaltando los resultados obtenidos, las conclusiones alcanzadas o los productos elaborados durante la actividad.
- ↘ Los demás miembros del grupo tendrán asignados **papeles específicos** de acuerdo con las fichas desarrolladas en la guía 4. Cada personaje debe aparecer en el video debidamente caracterizado y desarrollar su papel tan convincentemente como le sea posible.
- ↘ Debe cuidarse de que el video cumpla con un mínimo de calidad en cuanto al sonido y la imagen. De especial importancia es que los diálogos sean **perfectamente audibles**, para facilitar el proceso de evaluación.

↘ El video debe enviarse al correo electrónico del profesor (jacerosg@uis.edu.co) y al de la practicante docente (wendycillawh@gmail.com), a más tardar el día **14 de junio de 2017** a las 12 de la noche. Para tal fin se puede utilizar la estrategia que el grupo considere más adecuada (subir el video a *Youtube*, a *Dropbox* o a *Drive*, enviarlo mediante *Wetransfer*, etc.). La entrega fuera de plazo descuenta un punto de la nota final del proyecto (2 puntos si la entrega se hace más de 3 días después de la fecha límite de entrega).

## EVALUACIÓN

La evaluación de las simulaciones comprende el 30% de la nota de la asignatura de acuerdo con los siguientes porcentajes y criterios:

- ◆ La entrega en el plazo establecido tiene un valor de 0.5 puntos.
- ◆ La ambientación del escenario y la caracterización de los personajes vale 0.5 puntos.
- ◆ La adecuada contextualización del proceso (introducción) vale 0.5 puntos.
- ◆ La adecuada gestión de la actividad y del tiempo por parte del dinamizador: 1.0 punto.
- ◆ La correcta ejecución de la técnica: 1.5 puntos.
- ◆ La calidad de la dinámica grupal en términos de su credibilidad y del dominio del tema por cada personaje: 1.0 punto.

## Apéndice J

### Evaluación del Proyecto de aula

Este instrumento está diseñado para que cada grupo evalúe el trabajo realizado en el proyecto de aula. Esto es, el proceso desarrollado por la practicante docente, las guías trabajadas y el producto obtenido. Para dicha evaluación el grupo responderá las siguientes preguntas:

Consideran que las guías planteadas para cada paso del proyecto eran claras.

Si  No

Para ustedes las actividades propuestas para el desarrollo de cada guía eran las adecuadas.

Si  No

Como grupo ¿qué fue lo que más les gustó del proyecto?

---

---

---

---

¿Qué recomendaciones realizarían con el fin de mejorar el proyecto de aula?

---

---

---

---