



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Enfoque centrado en la Solución para  
trabajar las destrezas sociales en el ciclo  
de Técnico en Integración Social**

Trabajo fin de estudio presentado por:	Lourdes Marín García
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Intervención Sociocomunitaria
Director/a:	Laura García Alba
Fecha:	5/12/2022

## Resumen

Ante una realidad social heterogénea, cambiante y dinámica, se hace imprescindible la construcción de un sistema educativo que contribuya a empoderar y capacitar a su alumnado para dar respuesta a las exigencias presentes y venideras. El paradigma socio constructivista sobre el que se asienta el Enfoque centrado en la solución, sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, donde el docente se sitúa como un mero facilitador a lo largo del proceso. El objetivo que persigue esta metodología es modificar el enfoque centrado en situaciones problemas o deficiencias (aquello que no funciona) y resaltar las competencias y habilidades personales y comunitarias. Las habilidades sociales, constituye un pilar primordial e indispensable en cualquier escenario por su transversalidad en la vida. Por tanto, transferir los principios que defiende esta metodología en el módulo de habilidades sociales, supondría potenciar la capacidad del alumnado para movilizar sus propios recursos mejorando, por tanto, la capacidad de solucionar contingencias alcanzando altas dosis de autoeficacia y empoderamiento personal. La implementación del Enfoque Centrado en la Solución resultaría idónea para complementar el buen desarrollo del módulo al que hacemos referencia, al mismo tiempo que sería una opción esencial para dotar de motivación y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Enfoque centrado en la solución, habilidades sociales, resolución de conflictos, empoderamiento

## Abstract

Faced with a heterogeneous, changing and dynamic social reality, it is essential to build an educational system that helps empower and train its student to respond to present and future demands. The socio-constructivist paradigm on which the solution-focused approach is based places the student at the center of the learning process, where the teacher is merely a facilitator throughout the process. The objective pursued by this methodology is to modify the focus on problema situations or deficiencies (what does not work) and highlight personal and community skills and abilities. Social skills constitute a fundamental and indispensable pillar in any scenario due to its transversality in life. Therefore, transferring the principles that this methodology defends in the social skills module would mean enhancing the students' ability to mobilize their own resources, thus improving the ability to solve challenges, reaching high doses of self-efficacy and personal empowerment. The implementation of the Solution-Centered Approach would be ideal to complement the good development of the module to which we refer, at the same time that it would be an essential option to provide motivation and enrich the teaching-learning processes.

**Keywords:** Solution-focused approach, social skills, conflict resolution, empowerment

## Índice de contenidos

1. Introducción .....	7
1.1. Justificación.....	8
1.2. Planteamiento del problema .....	10
1.3. Objetivos .....	12
1.3.1. Objetivo general. ....	12
1.3.1. Objetivos específicos. ....	12
2. Marco teórico.....	12
2.1. Orígenes enfoque centrado en la solución.....	12
2.1.1. Técnicas y estrategias principales del SFA en el ámbito educativo .....	14
2.1.2. Rol del docente en SFA.....	16
2.2. Enfoque centrado en la solución dentro del ámbito de la intervención social.....	16
2.3. Construcción de relaciones bajo el paradigma del SFA.....	19
2.3.1. Aplicaciones del SFA a los grupos.....	20
3. Propuesta de intervención .....	21
3.1. Presentación de la propuesta .....	21
3.2. Contextualización de la propuesta .....	22
3.3. Intervención en el aula .....	23
3.3.1. Objetivos.....	23
3.3.2. Objetivos didácticos .....	23
3.3.2.1 Resultados de aprendizajes .....	24
3.3.3 Competencias .....	25
3.3.5 Metodología .....	28
3.3.6 Cronograma y secuenciación de actividades .....	30
3.3.7 Recursos.....	51

3.3.8	Evaluación.....	52
3.3.9.	Atención a la diversidad .....	54
3.4	Evaluación de la propuesta.....	55
4	Conclusiones.....	56
5	Limitaciones y prospectiva .....	57
6.	Referencias bibliográficas.....	59
Anexo A.	Situación problemática y perspectiva de análisis .....	62
Anexo B.	Lista de observación.....	63
Anexo C.	Ficha de evaluación de la exposición .....	64
Anexo D.	Coevaluación alumno .....	65
Anexo E.	Valoración personal sobre cada componente del grupo .....	66
Anexo F.	Diana de evaluación del funcionamiento del grupo .....	67

## Índice de tablas

Tabla 1 Diferencias entre el Enfoque Centrado en el Problema y el Enfoque Centrado en la Solución .....	11
Tabla 2 Propuesta de intervención.....	28
Tabla 3 Cronograma de las unidades de trabajo.....	30
Tabla 4 Sesión 1 .....	32
Tabla 5 Sesión 2 .....	34
Tabla 6 Sesión 3 .....	36
Tabla 7 Sesión 4 .....	39
Tabla 8 Sesión 5 .....	40
Tabla 9 Sesión 6 .....	42
Tabla 10 Sesión 7 .....	43
Tabla 11 Sesión 8.....	45
Tabla 12 Sesión 9 .....	47
Tabla 13 Sesión 10, 11, 12 y 13 .....	49
Tabla 14 Recursos de la propuesta de intervención .....	51
Tabla 15 Rúbrica de evaluación diario de clase.....	53
Tabla 16 Análisis DAFO .....	56
Tabla 17 Situación problemática y perspectiva de análisis.....	62
Tabla 18 Lista de observación .....	63
Tabla 19 Coevaluación alumno.....	65
Tabla 20 Valoración personal sobre cada componente del grupo.....	66

## 1. Introducción

En la actualidad estamos inmersos en una sociedad cambiante donde la intervención social supone un reto de envergadura que no consigue eliminar la desigualdad. Tales circunstancias, evidencian la necesidad de mejorar la intervención social para prosperar hacia una sociedad inclusiva.

Aterrizando en este contexto diverso y cambiante, se hace necesario revisar los actuales modelos de intervención social fundamentados sobre el modelo del déficit, y avanzar hacia diferentes enfoques teóricos positivos que potencien el establecimiento de relaciones sociales fluidas, que aporten soluciones a los posibles conflictos y dinamicen la participación y empoderamiento de aquellos colectivos con alto índice de vulnerabilidad.

Fruto de este contexto, el presente trabajo pretende plantear una propuesta de intervención dirigida a los alumnos del Ciclo de Técnico en Integración social dónde se aborden una serie de contenidos relacionados con la adquisición de estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones desde un Enfoque Centrado en la Solución. Solution Focused Approach, (De Shazer, 1985) o Enfoque Centrado en Soluciones (en adelante SFA por sus siglas en inglés) es un modelo constructivista cuyo método está centrado en resaltar o hacer aflorar “los recursos, posibilidades, fortalezas del alumnado más que en sus debilidades o limitaciones” (De Shazer et al., 2007).

Esta metodología pretende que el discente, mediante el análisis de situaciones problemas, determine los momentos o excepciones en los que la conducta problemática es controlada o no aparece, el fin que persigue, por tanto, es potenciar la capacidad del alumnado para movilizar sus propias estrategias y recursos para la resolución efectiva de un problema o situación conflictiva. Esta metodología implica un cambio de mentalidad o perspectiva que refuerza la autoeficacia y el empoderamiento del alumno, ayuda a consolidar estrategias exitosas donde el alumnado construye su propio proceso de aprendizaje.

La adquisición de los principios que defiende esta metodología aplicada al ámbito de la educación, supondría el medio para alcanzar las competencias precisas del alumnado en relación a la resolución de conflictos y toma de decisiones.

El propósito de este trabajo es ofrecer una unidad de trabajo con contenidos específicos, que ponga a disposición del educando diferentes estrategias para la resolución de conflictos, dinamización de grupos, trabajo cooperativo y que supongan una alternativa diferente a las metodologías más tradicionales como puede ser el Aprendizaje Basado en Problemas. Lejos de restar valor a las aportaciones del ABP, el enfoque centrado en la solución plantea un cambio de paradigma más completo que nace con el firme propósito de empoderar al alumnado y por ende futuro profesional en el ámbito de la intervención social, para que influyan de manera efectiva a través de sus acciones en las situaciones planteadas en la propia aula (con la idea de que sea extrapolable a futuros contextos laborales de intervención social). El SFC además dirige su acción pedagógica a fomentar una mentalidad analítica, cooperativa, reflexiva, participativa junto con la mejora de las habilidades sociales.

### 1.1. Justificación

La posibilidad de poner el foco de atención en lo que realmente funciona o en las soluciones, como plantea este método, determinan las motivaciones que me han llevado a seleccionar esta propuesta. En la actualidad el trabajo docente implica una tarea de acompañamiento al alumnado que debe ir más allá de las funciones meramente pedagógicas, en nuestra labor de educar para la vida personal y profesional, los principios que sostienen este enfoque pueden resultar una potente herramienta para empoderar a las nuevas generaciones y una manera eficaz de enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las aportaciones de los principios del Enfoque Centrado en la Solución, empleados en otros contextos, pueden ser transferidos y adaptados al campo de la educación, pudiendo suponer un encuadre novedoso que escapa de las tendencias dominantes y que aportaría ciertas dosis de vanguardismo en la enseñanza.

Las tendencias actuales apelan a la construcción de un currículum inclinado hacia nuevas habilidades, conocimientos y maneras de aprender cuyo objetivo sea dotar al alumnado de competencias que le permitan dar respuesta a los desafíos de una sociedad cargada de dinamismo. Como señala Nomen (2019) dichas habilidades aluden al desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas, iniciativa, colaboración, espíritu emprendedor, agilidad y adaptabilidad entre otras.



La formación profesional del sistema educativo se constituye como una etapa que proporciona a la formación del joven un aprendizaje práctico, significativo y competencial que se desarrolla en contextos cercanos a la realidad donde el alumno puede otorgar sentido a lo estudiado y donde bajo la apuesta del aprender haciendo, se dote a cada persona de competencias profesionales y habilidades suficientes que les permitan resolver problemas en su campo de manera práctica. En otras palabras, la Formación Profesional trasciende más allá del ámbito educativo e interactúa en el plano laboral y social (Martín, 2021).

El marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la Educación y Formación 2020 (ET 2020) persigue 4 objetivos que son comunes en la Unión Europea los cuales pretenden garantizar el aprendizaje, la formación y el desarrollo integral de la persona. Estos cuatro objetivos son, en primer lugar, hacer del aprendizaje un proceso permanente, mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa e incrementar la creatividad innovación y emprendimiento. Este nuevo paradigma se entrecruza con algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible propuesto por Naciones Unidas, en concreto con el cuarto objetivo que busca garantizar una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje permanentes para todos, como apuesta para alcanzar una educación de calidad que permita a las personas trascender y desarrollarse íntegramente otorgando para ello al alumnado de un rol activo en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, es una realidad la necesidad “de modernizar y transformar la arquitectura de los sistemas educación y formación profesional que buscan, además de otros elementos del desarrollo humano, crear un equilibrio social entre la demanda y la oferta de competencias en el mercado laboral” (Mejía, 2017, p.96). Para ello sería necesario un firme compromiso de las instituciones educativas para garantizar metodologías innovadoras que favorezcan al alumnado la dotación de competencias, habilidades y destrezas que permitan dar respuestas óptimas a los distintos escenarios que nos presentan una sociedad cambiante y globalizada.

Con este panorama se hace necesario la puesta en práctica de metodologías activas “consideradas como aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (Labrador y Andreu, 2008, p. 5). Como alternativa a las metodologías activas más tradicionales, surge la propuesta de utilizar el enfoque centrado en

la solución con el fin de proporcionar al alumnado una serie de conocimientos, habilidades sociales (centradas en actitudes positivas) que promuevan la autocrítica, el desarrollo de habilidades interpersonales y comunicativas y en general, las competencias necesarias para desarrollar una mentalidad centrada en la solución que con ciertas dosis de creatividad, permita al discente influir efectivamente en la sociedad a través de sus acciones.

## 1.2.Planteamiento del problema

Dando continuidad a los argumentos expuestos anteriormente, queda patente que la educación se enfrenta a un cambio de paradigma con una visión renovada cuyo objetivo es dar respuesta a los nuevos retos a los que se enfrenta el alumnado.

El enfoque constructivista se convierte en un pilar para la comprensión del cambio educativo, ya que el alumno aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje sus conocimientos, capacidades, creencias y aptitudes, dejando atrás concepciones conservadoras, con postulados metodológicos tradicionales donde el proceso de enseñanza-aprendizaje dependía expresamente del docente y de la metodología empleada y donde el discente se mantenía ajeno a su proceso de aprendizaje. El enfoque centrado en la solución se fragua desde una perspectiva socio-constructivista cuyas teorías aportan un supuesto filosófico alternativo sobre la construcción de la realidad y la producción de conocimiento y que aboga por el desarrollo integral del alumno (Gergen, 1994; Hosking y McNamee, 2006). Los principios del enfoque centrado en el problema suponen una intervención efectiva en el ámbito de la intervención social y la solución de contingencias que requiere centrarse en la solución y en posibles alternativas en lugar de en los problemas, y donde se dota al discente de un rol activo en la construcción de significados y soluciones que potencian positivamente las destrezas sociales (Corcoran y Pillai, 2009).

Según autores como Beyebach y Herrero (2018), la implementación del SFC en el ámbito educativo podría aportar una serie de beneficios:

- Puede ser aplicable a diferentes niveles de escolarización y de intervención, puede implicar a todos los actores y contextos del ámbito educativo.
- Resulta un método muy eficaz con alumnos con necesidades educativas especiales.
- Es adecuado para abordar la multiculturalidad y la diversidad por ser un enfoque centrado en la persona parte del respeto a los intereses y valores del alumnado.

- Es un enfoque fácilmente extensible y flexible, requiere de una breve formación y supervisión.
- Es colaborativo puesto que parte de los objetivos de todos los integrantes del sistema educativo y promueve dinámicas de cooperación.
- Cómo la mayoría de los planteamientos pedagógico de vanguardia nacen de principios constructivistas y construccionistas.

Según Mark Mckergow y Paul Z. Jackson (2007) los enfoques tradicionales centrados en el problema, sitúan éste en el centro de la intervención estableciendo una relación directa entre causa y efecto, las estrategias, por tanto, van dirigidas a tratar el problema. Por el contrario, el SFC otorga el protagonismo a la solución, se centra en situaciones o excepciones donde el desafío no sucede y por tanto de los recursos y fortalezas que nacen de los propios alumnos potenciando la autoeficacia y enriqueciendo los procesos de aprendizaje. En la tabla 1 se muestran las disimilitudes existentes entre el enfoque centrado en el problema y el enfoque centrado en la solución.

**Tabla 1** Diferencias entre el Enfoque Centrado en el Problema y el Enfoque Centrado en la Solución

Enfoque centrado en el problema	Enfoque centrado en las soluciones
Centrado en aminorar el problema	Centrado en mejorar o perfeccionar la solución
Se centra en lo que el alumnado hace erróneamente	Está centrado realmente en lo que el alumno quiere
Hace énfasis en lo que la persona no desea	Resalta lo que ya se está haciendo adecuadamente
Recalca lo que podría mejorar	Destaca las fortalezas y puntos fuertes de la persona
Intenta suprimir los puntos débiles del alumno	Hace especial hincapié en las ocasiones en las que el problema no aparece
Hace hincapié en el “porqué” del problema (causa)	

Fuente: Adaptado de Eccay Consortium (2021)

En esta era del cambio y centrados en el movimiento de renovación educativa y pedagógica que promueve enfoques activos y estrategias constructivistas y socio-constructivistas en los que el protagonista es el educando (implicado directamente en su proceso de aprendizaje), es importante innovar en otras metodologías que extrapoladas de otras disciplinas, como es el caso del enfoque centrado en la solución, pueden vislumbrar nuevas maneras de adquirir

habilidades y competencias, aportando al alumnado dosis de originalidad, renovación y motivación.

### 1.3.Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general.

Diseñar una propuesta de intervención didáctica adoptando los principios metodológicos del Enfoque Centrado en la Solución para abordar el bloque de contenidos de habilidades sociales del ciclo formativo de Técnico Superior en Integración Social.

#### 1.3.1. Objetivos específicos.

Para la consecución del objetivo general, esbozaremos los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar ventajas del Enfoque Centrado en la Solución en FP
- b) Estudiar experiencias de aplicación del SFA en FP
- c) Diseñar actividades que adapten estos principios como estrategia para la adquisición de habilidades sociales.

## 2. Marco teórico

En primer lugar, se esbozarán los orígenes del Enfoque Centrado en la Solución para posteriormente analizar los beneficios de este enfoque, su aplicación en el ámbito educativo y su relación con el módulo en el que está integrada nuestra propuesta de intervención.

### 2.1. Orígenes enfoque centrado en la solución

El Enfoque Centrado en la Solución o Solution Focussed Approach es una modalidad de terapia breve desarrollada en la década de 1980 en la ciudad norteamericana de Molwakee por Steve Shazer y Insoo Kim Berg. En sus orígenes se utilizaba para apoyar a las personas a superar adicciones, en la actualidad, el enfoque centrado en las soluciones más allá del terreno de la terapia familiar en el que se inició.

El Enfoque Centrado en la Solución tiene una fundamentación socio-constructivista, según la cual los significados se construyen socialmente mediante el diálogo y el discurso como medio trasmisor de significados. El énfasis reside en la búsqueda de variedad de perspectivas en lugar de resaltar las ideas comunes (Cavanagh y Grant, 2010), por tanto, supone un supuesto

filosófico alternativo en relación al desarrollo del conocimiento, provocando que cada persona construya por sí mismo y de manera permanente su realidad. Este enfoque cree firmemente en la capacidad que tienen las personas para resolver su problemática, considerando por tanto que poseen los recursos necesarios para generar la solución (Berg y Szabo, 2005; De Shazer, 1988).

Estas suposiciones en las que se resalta la capacidad y funcionalidad de la persona, son la base de los principios clave que componen el enfoque centrado en la solución (O'Connell, 1998) y que se detallan a continuación:

- Desde el punto de vista del Enfoque Centrado en la Solución, los problemas que surjan en el ámbito educativo, no determinan disfunción o patología, se desecha la idea de usar un marco patológico, en su lugar, se resalta la necesidad de probar alternativas o comportamientos distintos en relación al problema.
- El educando asume el papel de experto de su propia vida, por tanto, el profesorado queda relegado a un segundo plano.
- El docente asume la función de ayudar a construir soluciones en lugar de buscar las causas del problema.
- Esta conceptualización se basa en los recursos de los que disponen las personas beneficiarias (propio alumno), el docente simplemente ayuda al discente a identificar y usar recursos que ya existen.
- Para que el alumnado alcance su futuro o meta deseada, es importante establecer objetivos claros que sean específicos, debe detallarse el comportamiento necesario para lograrse, las intervenciones profesionales deben personalizarse puesto que es la propia persona la que presenta el problema y la que debe por tanto construir o generar la solución.
- Las intervenciones deben estar orientadas a la acción, el alumnado debe generar expectativas de la posibilidad real de que se lleven a cabo cambios positivos fuera del contexto donde se produce la relación de apoyo. A este respecto, añadiendo una dosis de pragmatismo es importante identificar lo que funciona para la persona, con el objetivo de intensificarlo o acentuarlo y desterrar lo que no funciona en relación a la posible solución de un problema.

- Puesto que esta conceptualización parte de la plenitud del discente y no de la disfunción, entiende que los cambios pueden generarse en un período corto de tiempo, en contraste con otras suposiciones que plantear trabajar durante tiempos prolongados con la persona.
- El enfoque centrado en la solución debe consolidarse como un proceso de coaching atractivo e interesante para las personas beneficiarias.

### 2.1.1. Técnicas y estrategias principales del SFA en el ámbito educativo

Desde sus orígenes, uno de los ámbitos donde más se ha desarrollado este enfoque ha sido en el campo de la orientación e intervención educativa. La brevedad y sencillez que ofrece este método junto con la capacidad de ajustarse bien a las limitaciones surgidas en el contexto educativo, ha provocado que países como Reino Unido, Estados Unidos o los países escandinavos hayan extrapolado con éxito este método al ámbito educación (Beyebach, 2006).

El enfoque Centrado en la solución es una práctica fundamentada en el uso de preguntas y mantenimiento de conversaciones que tonifican la capacidad de un individuo o grupo para construir soluciones efectivas que den una respuesta más ajustada a sus problemas, dejando entrever sus fortalezas, destrezas, potenciales y competencia social. El uso de preguntas bajo este marco de referencia tiene como objetivo provocar conversaciones y diálogos con el alumnado de temas relacionados con las esperanzas, valores personales, soluciones, fortalezas, recursos personales, futuros posible so deseables, historias personales y de la comunidad etc.

Según Beyebach, (2006) algunas de las técnicas y preguntas más características del enfoque centrado en la solución son las que aparecen detalladas a continuación:

- Búsqueda de excepciones. Son aquellas situaciones en las que el problema no aparece o disminuye su intensidad o duración. El enfoque centrado en la solución parte de la premisa de que existen excepciones en todos los problemas, por tanto, el profesional debe desempeñar la tarea de analizar esas excepciones para que la persona pueda conocerlas y con ello repetir esas situaciones en las que no se dan los desafíos. El punto clave reside en además de descubrir posibles diferencias, continuar conversando para

que la persona potencie cierto grado de control sobre los momentos en los que surgen las excepciones.

- Proyección al futuro también conocida como Pregunta del Milagro. Este tipo de preguntas permite a la persona replantearse un futuro posible en ausencia del problema, al mismo tiempo que se generan innumerables opciones que alejan el foco de los problemas y lo dirigen hacia una solución satisfactoria. El objetivo de esta pregunta es contribuir a edificar una visión de futuro probable, por tanto, el profesional debe analizar el carácter de las descripciones en relación a la solución en lugar de aceptar respuestas exageradas o excesivamente ostentosas. La Pregunta del Milagro no se refiere a una única pregunta sino, a una secuencia de micro preguntas cuyo fin es emprender un proceso reflexivo donde se expongan los objetivos desde una perspectiva sólida de futuro posible.
- Preguntas de Escala. Tienen como propósito que las personas ubiquen su predicciones u observaciones en una escala del 1 al 10, el nivel 1 implicaría ninguna probabilidad y el nivel 10 todas las posibilidades. Estas preguntas tienen que estar ligadas a situaciones y momentos concretos. El uso de la graduación mediante números permite pensar de una manera más flexible y descartar la percepción de “todo o nada”, facilitando así poder continuar realizando preguntas que precipiten un cambio positivo. La eficacia de las escalas radica en que posibilitan descomponer posiciones opuestas y establecer un rango de matices entre situaciones dicotómicas.
- Elogios. Consiste en resaltar aquellos aspectos que el individuo está desempeñando adecuadamente y que, por tanto, contribuyen a generar un efecto positivo.

En este modelo las metas y objetivos deben estar bien definidos (De Shazer et al., 2007). Las estrategias llevadas a cabo por el SFC, estarán enfocadas a los recursos de los alumnos, en aquello que realizan para poder visualizar las posibilidades. Algunas de las estrategias mejor desarrolladas por este enfoque son las que aparecen a continuación:

- Delimitar los objetivos que se esperan alcanzar
- Establecer evidencias que posibiliten identificar el logro de las metas propuestas.
- Iniciar la solución a través de un mínimo cambio.
- Uso cuidadoso del lenguaje (Beyebach, 2006) como vehículo para generar el cambio de visión

- Utilización de las preguntas como medio para generar información sobre momentos de fortaleza y recursos del alumno.

### 2.1.2. Rol del docente en SFA

El profesional que trabaja bajo la influencia del Enfoque Centrado en la Solución asume el rol de facilitador en un proceso en el que los alumnos son los protagonistas verdaderos. Adoptar los parámetros que definen esta metodología requiere por parte de los profesionales importantes destrezas para focalizar su atención en el uso del lenguaje en las interacciones que se generen entre profesor alumno y resto del grupo. Por tanto, para llevar a cabo ese rol de acompañantes, el profesional debe adoptar una posición de escucha que facilite detectar qué es importante para el alumnado, cuáles son sus expectativas, sus recursos, competencias. A través de este proceso de escucha y construcción en relación con el lenguaje del alumno, se generan en común nuevos significados y diferentes posibles soluciones a través de las preguntas distintivas del modelo, centradas en iniciar un proceso de co-construcción donde los profesionales tendrán que reunir sus esfuerzos en evitar imponer sus propias ideas y valores, en su lugar deberán apoyar las opiniones y creencias del discente.

Asumir los principios metodológicos de este enfoque implica la asunción de una serie de condiciones por parte del docente detalladas a continuación:

- Un profesional centrado en la solución evita asociar los problemas con la existencia de patología.
- Las líneas de actuación irán encaminadas a apoyar a los alumnos y participantes a identificar las posibles y diferentes soluciones, en este enfoque la causa del problema ocupa una posición secundaria. Lo verdaderos conocedores de los problemas son los propios alumnos por tanto son ellos los que adquieren el rol de experto.
- Requiere por parte del profesor una labor de orientación encaminada a definir el objetivo o las metas para iniciar el proceso en la dirección apropiada, reconociendo y aceptando las capacidades que tiene la persona para generar un cambio positivo.

## 2.2. Enfoque centrado en la solución dentro del ámbito de la intervención social

En un intento por aproximarnos al concepto de habilidades sociales, existen en la actualidad una gran dispersión terminológica al respecto donde se relaciona este término junto a otros



cómo habilidades de interacción social, habilidades interpersonales, destrezas sociales entre otros. Algunos autores definen las habilidades sociales como las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales de forma segura, eficaz y satisfactoria para todas las partes implicadas (Monjas, 1999). A pesar de la diversidad de definiciones todas coinciden en describir este término como una serie de comportamientos efectivos en cuanto a las relaciones interpersonales.

Hablar de comportamientos en relación a las habilidades sociales hace preciso mencionar la influencia de la cultura dominante en la que se desenvuelve la persona sobre el sistema de creencias y valores que manifiesta, es decir, las relaciones humanas están enraizadas en una serie de concepciones y actitudes que explican los diferentes posicionamientos ante determinadas situaciones en función del momento y el contexto. Considerando como telón de fondo estas líneas de pensamiento, es importante recalcar que los intereses de cada sociedad o grupo puedan ser distintos y con ello pueden emerger situaciones conflictivas. Entendiendo el conflicto como un rasgo distintivo y natural en las relaciones sociales, la dificultad del mismo radica en saber enfrentarse al conflicto de manera eficaz con recursos y estrategias suficientes para que cada una de las partes puedan salir fortalecidos de esta situación, fomentando una cultura basada en el acuerdo y la colaboración. Por tanto, las habilidades sociales son indispensables para favorecer que las relaciones interpersonales y la convivencia entre los grupos se desarrollen y fluyan adecuadamente, constituyendo para el individuo una herramienta esencial para relacionarse con el entorno. (García Núñez, 2005)

Numerosos estudios han tratado de demostrar la relación entre la competencia social y la salud físico-mental donde las habilidades sociales surgen como un factor de protección y un marcador de desarrollo saludable. Las habilidades sociales disminuyen las situaciones problemáticas además de contribuir a la mejora de la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales.

El aprendizaje de habilidades sociales y competencias emocionales se fragua en modelos que recalcan la capacidad de aprender que tienen todas las personas, la manera de proceder se dirige a instigar cambios en su forma de responder al medio externo e interactuar.

En medio de estas circunstancias emergen en la actualidad los posicionamientos socio constructivistas como modelos de práctica en la intervención social, en concreto, el Enfoque Centrado en la Solución junto a las Prácticas Colaborativas y Narrativas surgen como una

manera de proceder alternativa, con el objetivo de construir o innovar en nuevas plataformas de acción que se adapten mejor a los desafíos sociales del siglo XXI.

Estos enfoques determinan la existencia de diversas formas de ser y tener relaciones y distintas formas de funcionar en sociedad, se basa en un cambio de paradigma que adopta como punto de partida la solución no el problema (De Shazer et al., 2007). La práctica que plantea este modelo parte de la suposición de que las personas poseen capacidades, fortalezas y recursos para solucionar sus propios problemas y encontrar sus propias respuestas. Las posiciones que adoptan los profesionales persiguen la búsqueda de soluciones posibles, en contraposición a otros modelos.

Esta metodología resulta eficaz porque considera y en múltiples ocasiones resuelve desavenencias y diferencias, permitiendo que las personas elaboren por sí mismos nuevos mecanismos para dirigir sus acciones y sus relaciones, facilitando tareas de mediación y resolución de contingencias. Por tanto, más que presentarse como una técnica alternativa dentro del ámbito de la intervención social, se plantea como una técnica innovadora. Supone un cambio de actitud importante para la relación entre los profesionales y los destinatarios puesto que enfatiza en la autoeficiencia, competencia y las posibilidades del alumnado y por tanto lleva implícito la adquisición de competencias necesarias para adquirir unas adecuadas habilidades sociales.

Las funciones del integrador/a social tienen un gran reconocimiento como figura clave en el sector social por su capacidad de cambiar la vida de las personas, en especial en la atención y el trabajo con colectivos en riesgo de exclusión, es por ello que una de las competencias indispensables y propias que deben asumir son las tareas que impliquen la mejora en las relaciones interpersonales y tareas de mediación. El enfoque centrado en la solución busca generar un cambio en la forma en que los futuros profesionales trabajaran con las personas. Esta perspectiva modifica la figura de apoyo que tradicionalmente acompañan a los profesionales, por un rol de coaching con el fin de capacitar a las personas beneficiarias y convertirlas en actores proactivos dentro de sus entornos comunitarios. Adoptar estas metodologías dentro de los planes de estudios de aquellos profesionales que en un futuro abordarán el trabajo con grupos en riesgo de exclusión, supondría un método innovador a la par que eficaz para enriquecer los procesos de aprendizaje y acompañamiento.

### 2.3. Construcción de relaciones bajo el paradigma del SFA

Construir y conservar buenas relaciones es uno de los principios que sostiene la intervención social y en concreto las funciones implícitas en el ámbito de la mediación comunitaria.

El enfoque centrado en la solución plantea la relación entre profesionales y beneficiarios (alumnos) inspirándose en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el concepto de Andamiaje de Bruner, la idea de relación como cooperación y sistema de influencia mutuo.

El concepto de andamiaje está basado en los trabajos del psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) hace referencia a aquellas estructuras, estrategias o actividades que sirven de apoyo al alumnado para construir el conocimiento. En base a estas teorías utilizó el término Zona de Desarrollo Próximo que hace alusión a la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo del alumno predeterminado por su habilidad para resolver por sí mismo un problema, y el nivel de desarrollo potencial que el alumno puede alcanzar con el apoyo de un adulto o en la interacción con una persona más capacitada. Vygotsky parte, por tanto, de la idea de que la persona es un ser social moldeado por la cultura en la que se desenvuelve. Bruner (1978) estableció un paralelismo entre la Zona de Desarrollo Próxima y el Andamiaje, partiendo de la base de que en el aprendizaje de nuevos conceptos es necesaria la ayuda de profesores u otros adultos, esta relación de apoyo que es necesario al principio debe reducirse a medida que se adquieran nuevas capacidades y conocimientos.

Además de la fundamentación de Bruner y Vygotsky, es importante destacar que el SFA está profundamente influenciado por el Enfoque Narrativo de Michael White y David Epston (White y Epston, 1990; White, 2007), el cual considera que el Andamiaje puede adoptarse como marco de apoyo encaminado a que las personas logren apartarse de historias sobrecargadas de problemas y aproximarse a las historias deseadas.

Entendiendo la Zona de Desarrollo Próximo desde una perspectiva de actividad o proceso conjunto entre dos o más personas, esta conceptualización podría extrapolarse y ampliarse a diferentes tipos de relaciones como puede ser las relaciones de apoyo entre profesor alumno, asesoramiento, psicoterapia o la relación de la intervención social en todos sus ámbitos. Si adaptamos el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje a una relación de apoyo podríamos afirmar que mediante esta metodología alumno puede aprender a poner distancia entre el problema y generar una mentalidad centrada en las soluciones, por tanto, nuestro

objetivo profesional sería apoyar a la persona (alumnado) en el paso de una mentalidad centrada en el problema (desde lo que conocen) a otra basada en la solución (lo que es posible hacer y saber).

### 2.3.1. Aplicaciones del SFA a los grupos

Los contextos grupales generan un entorno en el que las personas que participan pueden apoyarse mutuamente con el fin de incrementar el empoderamiento personal. La creación de un grupo bien estructurado y diseñado puede brindar a los individuos un entorno de apoyo seguro en el que los participantes puedan compartir cuestiones y examinar sus experiencias con el resto (Westergaard, 2010).

La motivación y el compromiso son dos factores imprescindibles para dirigir un grupo, por tanto, las relaciones que se establecen entre el docente y el alumnado y a su vez con el resto del grupo serán factores que determinen el nivel de motivación grupal.

El Enfoque Centrado en la Solución se sitúa de manera acertada en contextos de trabajo en grupo, debido a que está ambientado en las fortalezas de la propia persona para resolver sus propios problemas y a su estilo colaborativo.

Existen varios factores que caracterizan un grupo basado en el SFA (Sharry, 2007):

- Apoyo del grupo. Un grupo basado en este enfoque atribuye a cada participante el carácter de experto de su propia vida, respetando las diferencias personales y culturales. Una estrategia específica de una persona para enfrentarse a un desafío concreto, puede ser compartida dentro del grupo por el profesional como una estrategia que sirva de modelo para construir distintas alternativas para solucionar un problema.
- Aprendizaje en grupo. La información que se aprende de manera grupal permite que las opiniones o las ideas sean debatidas, discutidas y cuestionadas. Un grupo que siga las líneas de esta metodología es más proclive a adquirir un aprendizaje interpersonal a través de ejercicios bien diseñados.
- Optimismo grupal. El profesional que trabaja desde esta perspectiva, parte de la idea de que todas las personas tienen posibilidades de mejorar, por tanto, el cometido principal es aumentar las posibilidades de mejora. La manera de incrementar la esperanza en las personas sería presentando de manera positiva el objetivo al grupo,

ensalzar las fortalezas de cada miembro y por otra parte celebrar las soluciones y los resultados obtenidos por cada miembro en función de los objetivos del grupo.

- Oportunidad de ayuda a los demás. Ayudar a otros miembros de un grupo puede hacer que afloraren experiencias de autoeficacia, empoderamiento y autovaloración. La forma en que se alcanza este objetivo siguiendo los principios de esta metodología sería aprovechando las fortalezas y recursos de cada miembro del grupo ampliando las opciones de participación.

Uno de los ámbitos donde más se ha desplegado el enfoque centrado en la solución ha sido en la intervención y orientación escolar, existiendo una amplia bibliografía al respecto (Durrant, 1995; Murphy y Duncan, 2007; Mahlberg y Sjöblom, 2004; Young, 2009), las investigaciones acerca de esta metodología parecen sostener la idea de que se trata de una herramienta breve y eficaz que provoca cambios persistentes en diversas variables como la asistencia escolar, las calificaciones académicas, el autoestima y los problemas conductuales en el aula (Beyebach, 2006). El éxito de este enfoque dentro del ámbito de la educación, resulta en gran parte por su sencillez y adaptabilidad a las limitaciones que puedan presentarse en los diferentes contextos. Las ventajas que aporta esta metodología podrían integrarse en fp, concretamente en los planes de estudios de aquellas profesiones que trabajarán con personas en riesgo de exclusión o perfiles con riesgo de vulnerabilidad como es el caso del título de Técnico en integración social donde se enmarca la propuesta.

### 3. Propuesta de intervención

#### 3.1. Presentación de la propuesta

Una vez que se ha definido y planteado el problema, delimitado los objetivos y descrito el marco teórico, que nos ha permitido hacer una inmersión sobre el SFA, analizando los beneficios que aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se plantea la propuesta de intervención. Para ello se detallan dentro de un contexto determinado, los contenidos que se van a llevar a cabo en esta propuesta, relacionados con el módulo de Habilidades Sociales, la metodología que se va a llevar a efecto, cronograma de actuación, descripción de actividades, recursos necesarios para su implementación, la fase de evaluación y por último y a modo de conclusión la evaluación general de la propuesta.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

El diseño y la planificación de cualquier actividad educativa va a estar muy influenciada por el contexto donde va a desarrollarse, por tanto, esta realidad determinada, ha sido tenida en consideración a la hora de diseñar e implementar la propuesta de intervención. El IES que ha servido de inspiración para diseñar la propuesta está emplazado en Extremadura, se trata de un pueblo situado en la provincia de Badajoz de aproximadamente 5800 habitantes. Su oferta educativa es E.S.O., Técnico superior en Integración Social y Bachillerato de las Modalidades de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. El municipio se encuentra localizado a 39 kilómetros de la ciudad de Badajoz y 28 kilómetros de Mérida, cuenta con varias industrias transformadoras de materias primas, su economía está basada fundamentalmente en la agricultura de regadío hecho que explica que un 10% de la población proceda de otras nacionalidades fundamentalmente Rumanía y Marruecos. La mayoría de los padres presentan estudios equivalentes a educación primaria. A pesar de su emplazamiento rural, al ser el único de la localidad, está provisto de los recursos que se precisan para llevar a la práctica las actividades, cuenta con aulas espaciosas con ordenadores, proyectores, pizarras digitales, así como material específico.

El instituto está formado por un claustro compuesto por 41 profesores, de los cuales 5 imparten clases en FP, el resto forman parte de los restantes departamentos. El equipo directivo los conforma la directora, jefa de estudios, un jefe de estudios adjunto y un secretario.

El planteamiento didáctico está enfocado a un grupo de 15 alumnos de 2º curso del ciclo formativo de Técnico en Integración Social. Nos encontramos ante un grupo de alumnos heterogéneo, con disparidad en relación con la edad, compuesto por 11 chicas y 4 chicos y cuyas edades oscilan entre los 18 y 26 años de edad. El 60% son alumnos del centro, uno de ellos procede de Marruecos, podemos conocer sus perfiles gracias a los expedientes o información del profesorado, en cuanto al resto, tres son alumnos de nueva incorporación provenientes de otras profesiones que buscan diferentes alternativas laborales y los tres restantes proceden de otros IES de localidades colindantes.

La legislación que afecta a esta propuesta de intervención a nivel estatal corresponde:

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que regula la formación profesional del sistema educativo.

Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional

A nivel autonómico la normativa que implica a esta propuesta corresponde al Decreto 221/2014, de 30 de septiembre, por el que se establece el currículum del ciclo formativo de grado superior de Técnico Superior en Integración Social en la Comunidad Autónoma de Extremadura

### 3.3. Intervención en el aula

#### 3.3.1. Objetivos

En este apartado se abstraen los objetivos generales y didácticos que pretenden desarrollarse con la propuesta de intervención planteada bajo el marco de la normativa vigente.

Tomando como referente el Real Decreto 1147/2011 de 29 de julio en el cual se establece la ordenación general de la Formación profesional, se proponen los siguientes objetivos en relación a la intervención propuesta:

c) Consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, así como capacidades de autoaprendizaje y capacidad crítica.

d) Establecer relaciones interpersonales y sociales, en la actividad profesional y personal, basadas en la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a los demás y el rechazo a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los comportamientos sexistas.

g) Potenciar la creatividad, la innovación y la iniciativa emprendedora.

i) Comunicarse de forma efectiva en el desarrollo de la actividad profesional y personal.

#### 3.3.2. Objetivos didácticos

Una vez planteado el objetivo general, a continuación, se exponen los objetivos didácticos requeridos para alcanzar un desarrollo adecuado en la unidad de trabajo propuesta.

- Diseñar actividades que permitan al alumnado experimentar el cambio de perspectiva de la lógica centrada en el problema a la lógica centrada en la solución
- Utilizar el Enfoque Centrado en la Solución para mejorar la comunicación e interacciones del grupo
- Reproducir técnicas basadas en este enfoque que potencien las habilidades para la construcción de soluciones y la resolución efectiva de problemas
- Diseñar una metodología que promueva activamente la cooperación de todos los integrantes del grupo respetando los valores e intereses y fortaleciendo el sentido de agencia de cada componente
- Favorecer las dinámicas de liderazgo y procesos de innovación dentro del grupo
- Facilitar las interacciones entre los diferentes miembros, profesor-alumno, alumno-alumno.

#### 3.3.2.1 Resultados de aprendizajes

A partir del módulo seleccionado, se contribuirá al desarrollo del currículum relativo a Técnico Superior en Integración Social, como se establece en Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio y por tanto al consiguiente resultado de aprendizaje:

Resultado de Aprendizaje 2. Dinamiza el trabajo del grupo, aplicando las técnicas adecuadas y justificando su selección en función de las características, situación y objetivos del grupo.

#### 3.3.2.2. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación establecidos para esta propuesta de intervención, relacionados con el resultado de aprendizaje formulado anteriormente en relación con el módulo de habilidades sociales son los expuestos seguidamente:

a) Se han descrito los elementos fundamentales de un grupo, su estructura y dinámica, así como los factores que pueden modificarlas.

b) Se han analizado y seleccionado las diferentes técnicas de dinamización y funcionamiento de grupos.



- c) Se han explicado las ventajas del trabajo en equipo frente al individual.
- e) Se han identificado las principales barreras de comunicación grupal.
- f) Se han planteado diferentes estrategias de actuación para aprovechar la función de liderazgo y los roles en la estructura y funcionamiento del grupo.
- g) Se ha definido el reparto de tareas como procedimiento para el trabajo grupo.
- h) Se ha valorado la importancia de una actitud tolerante y de empatía para conseguir la confianza del grupo.

### 3.3.3 Competencias

El artículo 5 del Real Decreto 1074/2012, fija las competencias profesionales, personales y sociales relacionadas con el título de Técnico en Integración Social donde se encuadra la propuesta, a continuación, se especifican aquellas competencias que están relacionadas con la unidad de trabajo planteada:

- m) Realizar tareas de mediación entre personas y grupos, aplicando técnicas participativas y de gestión de conflictos de forma eficiente.
- o) Mantener relaciones fluidas con las personas usuarias y sus familias, miembros del grupo de trabajo y otros profesionales, mostrando habilidades sociales y aportando soluciones a los conflictos que surjan.
- q) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.
- r) Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.
- s) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

u) Supervisar y aplicar procedimientos de gestión de calidad, de accesibilidad universal y de «diseño para todos», en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.

### **3.3.4 Contenidos**

De acuerdo al Decreto 221/2014, de 30 de septiembre se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de Técnico en Integración Social, en concreto en la página 35 del mismo, se detallan los bloques de contenidos correspondientes al módulo de Habilidades Sociales detallados a continuación:

Bloque I Implementación de estrategias y técnicas que favorezcan la relación social y la comunicación

#### **Bloque II Dinamización del trabajo en grupo.**

La Unidad de trabajo se engloba dentro del segundo bloque, correspondiente a la dinamización de equipos, trabajo cooperativo, donde el SFA, en el que se basa nuestra propuesta, puede aportar un cambio de perspectiva.

Los contenidos que componen este segundo bloque según el Decreto 221/2014, de 30 de septiembre aparecen desglosados a continuación:

- Conceptos básicos de Psicología Social: Cognición Social, relaciones intergrupales.
- El grupo. Tipos y características. Desarrollo grupal. Influencia del grupo sobre los individuos. -Análisis de la estructura y procesos de grupos:
  - El liderazgo.
  - Tipos de liderazgo.
  - Cohesión grupal
  - Roles. Tipo de roles
- Técnicas para el análisis de los grupos.
- Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo.
- La comunicación en los grupos. Estilos de comunicación. Comunicación verbal y gestual. Otros lenguajes: icónico, audiovisual, las tics. Obstáculos y barreras. Cooperación y competencia en los grupos.

- Dinámica de grupo. Fundamentos psicossociológicos aplicados a las dinámicas de grupo:
  - Tipos de técnicas de dinámica de grupo.
  - Aplicación de técnicas de grupo.
  - El dinamizador.
  - Tipos de dinamizador.
  - El dinamizador y las técnicas de grupo.
  - Principios básicos de la intervención en el grupo: autoestima, motivación, cooperación, apoyo al grupo y respeto a la autonomía individual y colectiva.
- El equipo de trabajo. Estrategias de trabajo cooperativo. Organización y el reparto de tareas.
- El trabajo individual y el trabajo en grupo.
- La confianza en el grupo.
- Valoración del papel de la motivación en la dinámica grupal.
- Toma de conciencia acerca de la importancia de respetar las opiniones no coincidentes con la propia.
- Procesos relacionados con el rendimiento del grupo.

**Nuestra Unidad se centra específicamente en el equipo de trabajo, estrategias de trabajo cooperativos, organización y reparto de tareas.**

El resto de contenidos que también abarca el módulo de habilidades sociales son los que se mencionan a continuación:

Bloque III Conducción de reuniones

Bloque IV Implementación de estrategias de gestión de conflictos y toma de decisiones

Bloque V Evaluación de la competencia social y los procesos de grupo

**Tabla 2** Propuesta de intervención

<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>RS2. Dinamiza el trabajo del grupo, aplicando las técnicas adecuadas y justificando su selección en función de las características, situación y objetivos del grupo.</b>
<b>BLOQUE DE CONTENIDOS</b>	<b>Bloque II Dinamización del trabajo en grupo:</b>
<b>COMPETENCIAS</b>	<b>m), o), q), r), s), u)</b>
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>CE-a), CE-b), CE-c), CE-d), CE-e), CE-f), CE-g), CE-h)</b>

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.5 Metodología

Esta propuesta didáctica se basa en la utilización de metodologías activas donde las dinámicas, implementadas como técnicas, pretenden lograr que los miembros del grupo desarrollen conocimientos, conceptos y nuevos comportamientos, a través de procesos experimentados y observados por ellos mismos partiendo de enfoques centrados en la solución. Las actividades didácticas planteadas albergan de manera implícita la participación del discente y persiguen posibilitar el proceso de enseñanza aprendizaje generando un aprendizaje significativo en los participantes. El carácter lúdico que permiten las dinámicas introduce dinamismo y creatividad al mismo tiempo que permiten desarrollar competencias y habilidades, ayudan a reflexionar a través del autoconocimiento, generan sentimientos de pertenencia y promueven integrar y dar valor a la diversidad de grupo. Otra de las estrategias metodológicas que permea es favorecer la reflexión y el razonamiento en situaciones de debate, donde a través del apoyo docente se fomente que el propio alumnado presente las soluciones a los temas y circunstancias planteadas.

De forma general el trabajo planteado parte de los siguientes principios metodológicos:

- Flexibilidad: en la estructura de trabajo en la clase y en la adaptación a los distintos ritmos de trabajo de cada alumno (trabajo individual y autónomo, trabajo en grupo y cooperativo, alternancia de ambos...).
- Globalización del aprendizaje: se dirige a mejorar la organización de los conocimientos. Se trata de poder alcanzar un mismo objetivo a través de varios contenidos y actividades. Lo importante no es fragmentar el aprendizaje, sino alcanzar objetivos globales mediante contenidos que se relacionan entre ellos.

- Un aprendizaje activo, funcional y autónomo: se trata de que el alumno desarrolle estrategias de aprendizaje y compruebe la utilidad de lo aprendido.

La propuesta planteada se centra en la realización de 10 dinámicas, dispuestas en 13 sesiones. Todas las actividades se diseñan con el fin de favorecer que el alumnado experimente un cambio de perspectiva centrado en la solución en lugar de en el problema, para mejorar la comunicación e interacciones con el grupo además de utilizar estrategias eficaces de resolución de problemas, puesto que se realizará con un grupo de alumnos heterogéneo con edades y motivaciones muy distintas. Cada actividad está diseñada por tanto para desarrollarse en tres etapas:

1. En primer lugar, se presentará la dinámica al alumnado, estableciendo la relación con los contenidos abordados previamente mediante clases magistrales en el aula.
2. En segundo lugar, se dedicará gran parte de la sesión al desarrollo e implementación de la actividad propuesta mediante la formación de grupos que se irán modificando en cada sesión.
3. Para finalizar se dedicará un 35% aproximado del tiempo de la sesión a la reflexión, fruto de la experimentación propiciada por la dinámica y la parte más importante de la actividad. La reflexión estará dirigida por el docente, el cual debe asumir un rol de facilitador y acompañante. La metodología que seguirá el docente en esta parte del proceso será mediante el uso de preguntas (búsqueda de excepciones, preguntas escala etc.) como medio para generar información sobre momentos de fortalezas, recursos del alumnado, resaltar evidencias que posibiliten el logro de metas y en general, generar un proceso de co-construcción con los alumnos cuyo fin sea resaltar las expectativas, recursos y competencias del educando partiendo de las vivencias experimentadas mediante las dinámicas planteadas.

La agrupación del alumnado variará a lo largo de las sesiones con el fin de fomentar el aprendizaje y la interacción entre iguales considerando la realidad del grupo en cuestión, donde el alumnado presenta edades y motivaciones diversas. Las premisas que marquen el grupo serán la tolerancia, el respeto, la empatía y la escucha activa (conceptos afines implícitos en las habilidades sociales). Se implementarán actividades variadas dentro de cada dinámica para amplificar la motivación, además se incorporarán contenidos relacionados con el manejo y uso adecuado de las tecnologías de la información (TIC).

### 3.3.6 Cronograma y secuenciación de actividades

La 13 sesiones que se programan en la secuencia didáctica para un grupo de segundo curso del ciclo Técnico en Integración Social, se implementarán al comienzo del segundo trimestre (tras la incorporación del alumnado de las vacaciones de Navidad) cuando se hayan acometido cuestiones previas, precisas para la correcta asimilación de algunos de los contenidos con los que se va a trabajar como son los principales conceptos relacionados con las habilidades sociales, principales procesos de comunicación, gestión de conflictos etc. En concreto, la Unidad de trabajo planteada se desarrollaría las tres últimas semanas de enero y las tres primeras del mes de febrero correspondientes al calendario escolar del curso 2022/2023. El currículum de segundo curso de Técnico en Integración Social, establece según el Decreto 221/2014, de 30 de septiembre, 105 horas totales divididas en 5 horas semanales para el Módulo de Habilidades Sociales donde se ha enmarcado la propuesta. Las sesiones se van a llevar a cabo a lo largo de 6 semanas en las cuales se impartirán dos sesiones semanales, una al comienzo y otra al final, a excepción de la última semana donde se llevarán a cabo 3 sesiones para la correcta implementación de la actividad planteada donde los alumnos deberán realizar una exposición. Las tres horas restantes del módulo al que hacemos referencia, se abordará y adelantará el temario a la par que se desarrollan las actividades planteadas en la unidad de trabajo planteada.

A continuación, se muestra de manera gráfica la secuenciación propuesta a través de un cronograma:

**Tabla 3** Cronograma de las unidades de trabajo

	SESIÓN	ACTIVIDADES	TIEMPO/DURACIÓN	AGRUPAMIENTOS
SEMANA1	1	DESTREZAS POSITIVAS	Hora de clase Presentación: 5 Desarrollo: 35' Reflexión grupal: 20'	5 grupos de 3 alumnos
	2	DESAFÍOS CON ESPAGUETTI	Hora de clase Presentación: 5' Desarrollo: 35'	3 grupos de 5 alumnos

			Reflexión: 20´	
SEMANA 2	3	ESCUCHA EMPÁTICA	Hora de clase Presentación: proyección vídeo, 5´ Desarrollo: 35´ Reflexión final: 20´	5 grupos de 3 alumnos
	4	CANALES DE ESCUCHA	Hora de clase Presentación: 15´ Desarrollo: 15´ Reflexión final: 30´	6 grupos de 2 alumnos 1 grupo de 3 alumnos
SEMANA 3	5	TORRE DE HANOI	Hora de clase Presentación: 10´ Desarrollo: 20 Reflexión final:30´	5 grupos de 3 alumnos
	6	CÍRCULO MULTITAREAS	Hora de clase Presentación: 10´ Desarrollo: 15´ Reflexión final: 35´	Un grupo de 12 alumnos Un grupo de 3 alumnos
SEMANA 4	7	LA UNIÓN	Hora de clase Presentación: 10´ Desarrollo: 20´ Reflexión final: 30´	Todo el grupo de clase
	8	6 SOMBREROS PARA PENSAR	Hora de clase Presentación: 15´ Desarrollo: 30´ Reflexión final: 15´	3 grupos de 5 alumnos
SEMANA 5	9	CADENA DE PAPEL	Hora de clase	3 grupos de 5 alumnos

			<b>Presentación: 15´</b> <b>Desarrollo: 10´</b> <b>Reflexión final: 35´</b>	
	10	ELABORACIÓN 2 DINÁMICAS GRUPALES	<b>Hora de clase</b> <b>Preparación: 60´</b>	5 grupos de 3 alumnos
SEMANA 6	11	EXPOSICIÓN DINÁMICAS DE DOS GRUPOS	<b>Hora de clase</b> <b>Cada grupo expondrá y ejecutará la dinámica: 20´-35´</b>	5 grupos de 3 alumnos
	12	EXPOSICIÓN DINÁMICAS DE DOS GRUPOS	<b>Hora de clase</b> <b>Cada grupo expondrá y ejecutará la dinámica: 20´-35´</b>	5 grupos de 3 alumnos
	13	EXPOSICIÓN DINÁMICAS ÚLTIMO GRUPO	<b>Hora de clase</b> <b>El último grupo expondrá y ejecutará la dinámica: 20´-35´</b> <b>Reflexión evaluación cada grupo: 30´</b>	5 grupos de 3 alumnos

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de las 13 sesiones que tienen una duración de 60´ cada una de ellas, como se observa en el cronograma, se realizarán 11 actividades de distinta índole, diseñadas por el docente para alcanzar el objetivo general. A continuación, se muestra la secuenciación de actividades programadas para cada sesión:

**Tabla 4 Sesión 1**

<b>SESIÓN 1: CAMBIAR LA LÓGICA CENTRADA EN EL PROBLEMA POR LA LÓGICA CENTRADA EN LA SOLUCIÓN</b>
<b>ACTIVIDAD: DESTREZAS POSITIVAS</b>
<b>AGRUPAMIENTOS: 3 ALUMNOS POR GRUPO UN TOTAL DE 5 GRUPOS</b>
<b>TEMPORALIZACIÓN: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS</b>



OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>-El objetivo es que los alumnos experimenten el cambio de perspectiva de la lógica centrada en el problema a la lógica de la solución.</p> <p>-Ayuda generar en el alumnado la consciencia de sus recursos y de lo visibles que pueden ser para el mundo exterior.</p> <p>- Desvía la mirada de la crítica a la apreciación, de la carencia a los recursos. Todo ello de forma conversacional y transparente.</p> <p>-El ejercicio facilita el intercambio de recursos en el grupo, empodera al alumnado y generando un sentimiento de pertenencia, dinamizando al grupo.</p>	<p>-Análisis de los sistemas de influencia y cooperación que han emergido en el grupo</p> <p>-Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo.</p> <p>-Influencia del grupo sobre los individuos</p>
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS UT
<p>RA2: Dinamiza el trabajo del grupo, aplicando las técnicas adecuadas y justificando su selección en función de las características, situación y objetivos del grupo.</p>	<p>s)</p>
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
<p>b) Se ha valorado la importancia de las habilidades sociales en el desempeño de la labor profesional.</p> <p>f) Se ha establecido una eficaz comunicación para asignar tareas, recibir instrucciones e intercambiar ideas o información.</p> <p>g) Se han utilizado las habilidades sociales adecuadas a la situación y atendiendo a la diversidad cultural.</p> <p>h) Se ha demostrado interés por no juzgar a las personas y respetar sus elementos diferenciadores personales: emociones, sentimientos, personalidad.</p>	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
<p><b>Paso 1 / Preparación:</b></p> <p>Se formarán los grupos de tres personas, una vez situados, se hará hincapié en la importancia de centrarse en los recursos o talentos, sólo en cosas positivas que los participantes imaginan de las otras personas de su grupo. Se realizarán 3 rondas de unos 5 minutos para dar la opción a que participen cada miembro del grupo.</p> <p>En cada ronda una persona realizará una escucha silenciosa mientras las otras dos personas del grupo explicarán los recursos, talentos o habilidades que tiene en este caso la persona que está escuchando. Los grupos decidirán quién será el primero en escuchar.</p> <p><b>Paso 2:</b></p>	

<p>Tendrá comienzo cada ronda, pasados 5 minutos se invitará al grupo a intercambiarse el rol para comenzar la segunda ronda, una vez pasado el tiempo estimado, volveremos a indicar de nuevo el cambio de papeles para iniciar la última ronda.</p> <p>Pasadas las 3 rondas, cada persona debe haber experimentado el rol de oyente mientras los otros dos miembros han estado describiendo las posibles habilidades y talentos que ven en ella.</p> <p><b>Paso 3: Conclusión</b></p> <p>Finalizadas las rondas, se invitarán a los grupos a intercambiar sus impresiones, emociones, facilitaremos el debate escribiendo tres preguntas en la pizarra para animarles a reflexionar sobre la experiencia vivida.</p> <p><i>¿Qué opinas sobre esta experiencia?</i></p> <p><i>¿Qué se siente al escuchar a la gente hablar sobre aspectos positivos de ti?</i></p> <p><i>¿Cómo fue imaginar las cualidades de alguien que no conoces, o que conoces poco?</i></p> <p>A cada pequeño grupo se le proporcionará un tiempo limitado para discutir sobre la experiencia (3' a 5' minutos).</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<p>Diario de clase, lista de observación</p> <p>Coevaluación, autoevaluación del grupo (propios alumnos)</p>	<p>Sala amplia, encerado o pizarra digital</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 5 Sesión 2**

SESIÓN 2: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y TRABAJO EN EQUIPO	
ACTIVIDAD: DESAFÍOS CON ESPAGUETTI	
AGRUPAMIENTOS: 5 ALUMNOS POR GRUPO UN TOTAL DE 3 GRUPOS	
TEMPORALIZACIÓN: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar el pensamiento centrado en la solución</li> <li>-Poner en práctica estrategias de comunicación grupal</li> <li>-Desarrollar estrategias de cooperación y liderazgo dentro del grupo</li> </ul>	<p>Valoración del conflicto dentro del desarrollo de la dinámica</p> <p>Análisis de los sistemas de influencia y cooperación que han emergido en el grupo</p> <p>Análisis de la estructura del grupo, roles, tipos de liderazgo, cohesión grupal</p> <p>La confianza del grupo</p>

	Características de los equipos de trabajo eficaces
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS UT</b>
<b>RA2</b>	q), r)
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-b), CE-f), CE-g), CE-h)	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<p><b>Paso 1 / Preparación:</b></p> <p>Previamente se habrá preparado el material necesario para cada uno de los grupos (un malvavisco o nube de golosina, metro de cinta adhesiva, metro de cuerda, 20 piezas de espaguetis crudos y tijeras).</p> <p>Se explicará el funcionamiento de la actividad planteada</p> <p>Se organizan los tres grupos, cada uno se sentará alrededor de una mesa para comenzar a trabajar.</p> <p>La actividad consiste en que cada grupo tendrán que construir una torre o estructura lo más alta posible con los materiales proporcionados, en la zona superior se colocará el malvavisco.</p> <p>El malvavisco funciona como un elemento que puede hacer peligrar la estabilidad de la torre al mismo tiempo que puede sostenerse en esa estructura.</p> <p>Los participantes disponen de 30 minutos para realizar la tarea, es importante que la persona que modera la actividad mencione frecuentemente el tiempo que les queda para generar urgencia, al mismo tiempo se comprobará que han quedado claras las consignas que deben acatar.</p> <p><b>Paso 2:</b></p> <p>Se repartirán los materiales precisos al grupo, se insistirá en el tiempo que tienen destinado para hacer la actividad y se indicará el momento en el que deban comenzar.</p> <p><b>Paso final</b></p> <p>Una vez cumplido el tiempo, se medirán cada estructura se colocará la medida de cada torre en la pizarra para que todos los participantes las conozcan y posteriormente se proclamará el ganador</p> <p><b>Reflexión /conclusión:</b></p> <p>Para facilitar que el grupo analice las situaciones acontecidas durante el desarrollo la tarea desde un punto de vista centrado en la solución se plantearán una serie de preguntas que dirijan la reflexión hacia este enfoque.</p> <p>¿Qué os ha parecido el trabajo en grupo?</p> <p>¿Cómo ha sido el reparto de roles dentro del grupo?</p> <p>¿Qué persona ejerció de líder? ¿Lideró la misma persona toda la actividad? Si la respuesta afirmativa se preguntaría el ¿por qué?, en el caso de que la respuesta sea que no se preguntará cómo fue ese cambio de papel</p> <p>¿Habéis estado de acuerdo con los roles que habéis desempeñado?</p>	

<p>¿De qué manera has contribuido de manera eficaz con el equipo? ¿Qué tarea hiciste en concreto que realmente ayudara?</p> <p>¿Qué recursos has podido observar en el equipo que hayan aflorado durante la tarea?</p> <p>¿Qué has aprendido sobre la forma de afrontar los problemas y sobre ti mismo?</p> <p>¿Modificaste tu forma de enfocar los problemas durante la tarea?</p> <p>¿Qué idea puedes extraer de esta experiencia para aplicarla a otros contextos?</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<p>Diario de clase, lista de observación</p> <p>Coevaluación, autoevaluación del grupo, mediante una diana (propios alumnos)</p>	<p>Pizarra, tijeras, 20 piezas de espaguetis, nube de golosina, metro de cinta adhesiva, metro de cuerda.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 6 Sesión 3**

SESIÓN 3: COMUNICACIÓN VERBAL Y EFICACIA COMUNICATIVA	
ACTIVIDAD: ESCUCHA EMPÁTICA	
AGRUPAMIENTOS: 3 ALUMNOS POR GRUPO UN TOTAL DE 5 GRUPOS	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 sesión de 60 minutos	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar las habilidades de escucha empática como estrategia de resolución de conflictos y solución de problemas</li> <li>-Poner en práctica estrategias de comunicación grupal</li> <li>-Mejorar la eficacia comunicativa</li> <li>-Promocionar comportamientos asertivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La escucha empática y sus principales componentes</li> <li>La escucha empática como estrategia de resolución de conflictos y resolución de problemas</li> <li>Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo</li> <li>-La comunicación en los grupos, estilos de comunicación. Comunicación verbal y gestual.</li> <li>-Elementos facilitadores y obstáculos en la comunicación</li> </ul>
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS UT
RA2	s)

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-e), CE-h)	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
<p><b>Paso 1 / Preparación:</b></p> <p>Antes de empezar el ejercicio, se explicará brevemente qué significa la escucha empática y proyectaremos un video breve “La escucha empática”.</p> <p>El ejercicio en sí hace hincapié en 3 aspectos clave: Pausas, parafraseo y comunicación no verbal.</p> <p>La dinámica gira en torno a que el alumnado experimente 3 roles concretos; orador/a, oyente y observador/a, cuya función será observar el diálogo y aportar comentarios constructivos.</p> <p><b>Paso 2</b></p> <p>En la primera parte del ejercicio propiamente dicho se introduce a los participantes en el tema de la paráfrasis. Se explica al grupo de alumnos el término paráfrasis y su significado, es decir, la reformulación de los pensamientos y/o sentimientos de otra persona. Esto transmite al orador el mensaje de que el oyente está escuchando, está interesado, se preocupa por lo que dice el orador y trata de entender lo que es importante para él/ella.</p> <p>El grupo también recibe información sobre lo que se espera que parafraseen, se aclarará que deben parafrasear el contenido, la emoción (en particular, la derivada del orador, la voz y el lenguaje corporal) o ambos. El oyente debe ser consciente de que una buena paráfrasis llega al núcleo de lo que ha dicho el orador y debe ser más breve que las palabras originales. Siempre debe empezar con “tú” (no con “yo”). En esencia, su objetivo es captar la intención del orador y no repetir exactamente sus palabras, pero al mismo tiempo no debe introducir nuevos conceptos o pensamientos. (Se pueden poner ejemplos para asegurar la eficacia del ejercicio)</p> <p><b>Paso 3</b></p> <p>Después de que el/la profesional haya explicado (y, en caso de necesidad, practicado) el parafraseo, se introduce el tercer aspecto del ejercicio, que está relacionado con la comunicación no verbal.</p> <p>Se repasará con el grupo las estrategias para reflejar los sentimientos descritas en el paso anterior, si es necesario se puede realizar una pequeña práctica o ejemplo a modo de aclaración donde se practique la comunicación no verbal.</p> <p><b>Paso 4</b></p> <p>Una vez realizados los pasos anteriores se lleva a cabo un ejercicio de escucha empática en toda regla.</p> <p>Se asignarán los roles: Orador, Oyente y Observador, Haciendo hincapié en el papel del Observador, es decir, observar el diálogo entre el orador y el oyente, y aportar un feedback constructivo.</p> <p>Se indicará la preocupación, problema o reto que abordará el orador en el ejercicio, un ejemplo puede ser” Me preocupa el alto índice de abandono escolar entre los adolescentes” o “Me preocupan los problemas a los que se enfrentan jóvenes como yo para encontrar un trabajo” (la redacción puede variar).</p> <p>Seguidamente, el oyente escucha al orador y, después de que éste haya compartido sus ideas iniciales, permanece en silencio y hace una pausa. Si esta pausa no hace que el hablante añada más detalles a los pensamientos iniciales, el oyente utiliza una paráfrasis verbal sobre lo que el hablante ha dicho, y luego volverá a hacer una pausa.</p> <p>Si el hablante continúa sin expresar sus pensamientos, el oyente utilizará una pregunta abierta (incorporando la</p>	

<p>paráfrasis verbal), y luego volverá a hacer una pausa. Se indicará al oyente que las pausas no deben durar siempre, pero no se establece un límite de tiempo para ellas.</p> <p>Durante todo el ejercicio, el oyente debe utilizar la comunicación no verbal durante los momentos en que el orador habla.</p> <p>El ejercicio dura entre 90 y 120 segundos.</p> <p>El Observador registrará los siguientes puntos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describirá el momento en que se produjeron las pausas (por ejemplo, tras un simple silencio por parte del Oyente, una paráfrasis o una pregunta abierta) y el tiempo que duró.</li> <li>- Las reacciones del hablante ante la paráfrasis verbal, tanto en sus expresiones verbales como no verbales.</li> <li>- La comunicación no verbal del oyente</li> </ul> <p>Una vez realizada la primera ronda, se invertirán los roles para que cada participante tenga la oportunidad de experimentar los diferentes papeles.</p> <p><b>Paso final / Conclusión:</b></p> <p>Finalizadas las 3 rondas, se pedirá a los participantes que cuenten su experiencia en la actividad. Pueden plantearse las siguientes cuestiones para estimular las respuestas del alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pausas: ¿Cuál es el tiempo medio de espera de los oyentes? ¿Cuál fue la reacción del orador cuando el oyente hizo una pausa? ¿Cuál cree que es el objetivo de la pausa?</li> <li>- Parafraseo (verbal y no verbal): ¿Qué estrategias utilizó para ayudar a parafrasear el contenido?; ¿Cómo mostró su oyente su interés y atención mientras usted hablaba?; ¿Cómo mostró el oyente su parafraseo no verbal?</li> <li>- ¿Cómo fue el ejercicio para el oyente/hablante/observador?</li> <li>- ¿Qué ocurrió al cambiar de rol y cómo influyó su experiencia en el rol anterior (en la segunda y tercera ronda del ejercicio) en su comportamiento e interacción?</li> </ul> <p>¿Qué sucedió al cambiar de rol y cómo influyó tu experiencia en el rol anterior (en la segunda y tercera ronda del ejercicio) en tu comportamiento e interacción?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué has aprendido de esta dinámica?</li> <li>- ¿Cómo podría ayudarte la escucha empática en tu vida/ o en tu futura profesión?</li> </ul>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<p>Diario de clase, lista de observación</p> <p>Coevaluación, autoevaluación del grupo (propios alumnos)</p>	<p>Aulas, proyector para explicar los contenidos de la escucha empática.</p> <p>Visualización video: La escucha activa</p> <p><a href="https://es.linkedin.com/learning/la-escucha-activa/empatizar-con-el-hablante">https://es.linkedin.com/learning/la-escucha-activa/empatizar-con-el-hablante</a></p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7 Sesión 4**

<b>SESIÓN 4: BARRERAS DE LA COMUNICACIÓN</b>	
<b>ACTIVIDAD: CANALES DE ESCUCHA</b>	
AGRUPAMIENTOS: 6 grupos de 2 componentes, un grupo de 3	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fomentar las habilidades de escucha como estrategia para resolver conflictos y solucionar problemas</li> <li>-Mejorar la eficacia comunicativa</li> <li>-Fomentar comportamientos asertivos</li> <li>-Poner en práctica estrategias de comunicación grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La escucha y sus principales componentes como estrategia de resolución de conflictos</li> <li>-Valoración de la importancia de la comunicación en el desarrollo del grupo</li> <li>-Estilos de comunicación en los grupos</li> <li>-Elementos facilitadores y obstáculos en la comunicación</li> </ul>
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS UT</b>
RA2	s)
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-a), CE-e), CE-h)	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<p><b>Paso 1 / Preparación:</b> Se mostrará mediante una proyección una descripción sobre los distintos Canales de Escucha.</p> <p><b>Paso 2</b> Presentaremos al grupo los diferentes canales de escucha:</p> <p><b>Canal 0: Apagado/No está presente:</b> Se trata de hacernos preguntas del tipo: ¿Estoy escuchando? ¿Seré capaz ahora de responder a una pregunta que alguien me haga?</p> <p><b>Canal 1: Escucharse a sí mismo.</b> Alude a preguntas como: ¿Estoy esperando a que dejen de hablar para poder hacer mi declaración importante? ¿Estoy practicando ya lo que voy a decir a continuación en lugar de escuchar lo que se está diciendo?</p> <p><b>Canal 2: Acuerdo auditivo, familiaridad.</b> Se trata de preguntas como: ¿Escucho lo que es similar a lo que ya sé, o me centro en si los demás están de acuerdo o no con lo que acabo de decir? ¿Busco aliados en esta situación?</p> <p><b>Canal 3: Crítico, con hechos, escuchando las pruebas.</b> Se trata de preguntas como: ¿Escucho las pruebas de que lo que dicen es correcto? ¿Busco pruebas que respalden su historia?</p> <p><b>Canal 4: empatía/escucha desde la perspectiva del narrador.</b> Se trata de preguntas como: ¿Realmente sólo quiero entender su perspectiva y no tengo otros motivos para escuchar? ¿Comprendo lo que se siente al tener esta perspectiva?</p> <p><b>Canal 5: Generativa (percepción, escucha de las posibilidades).</b> Se trata de preguntas como:</p>	

<p>¿Estoy utilizando mi empatía, mi conocimiento del contexto y mi motivación para obtener el mejor resultado? ¿He adoptado una posición de posibilidad para garantizar que podamos desarrollar una alternativa significativa?</p> <p><b>Paso 3:</b> Se pregunta a los alumnos qué canales han escuchado en la última hora. Se proporcionarán 5 minutos de tiempo para la reflexión individual y posteriormente otros 10 minutos para la reflexión por parejas.</p> <p><b>Paso final / Conclusión:</b> Debate grupal en el que se procederá a reflexionar sobre las experiencias mediante la formulación de preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué canales se utilizaron predominantemente?</li> <li>- ¿Cuáles no?</li> <li>- ¿A qué se debe?</li> <li>- ¿Qué te sorprende?</li> <li>- ¿Qué canales serían más útiles en el trabajo de asesoramiento o en la respectiva situación de grupo?</li> <li>- Todos los canales tienen su justificación en diferentes situaciones, debatir sobre cada una de ellas.</li> </ul>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
Diario de clase, lista de observación	Aula Proyector

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8 Sesión 5**

SESIÓN 5: GESTIÓN DE CONFLICTOS, TRABAJO EN EQUIPO	
ACTIVIDAD: TORRE DE HANOI	
AGRUPAMIENTOS: 5 grupos de 3 personas	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar técnicas de resolución de conflicto</li> <li>-Desarrollar estrategias de cooperación y liderazgo dentro del grupo</li> </ul>	<p>Valoración del conflicto dentro del desarrollo de la dinámica</p> <p>Aplicación de las estrategias de resolución de conflictos</p> <p>Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo.</p> <p>Procesos relacionados con el rendimiento del grupo</p>
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS UT
RA2	q), r), s)
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CE-c), CE-f)	



DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	
<p><b>Paso 1 preparación:</b></p> <p>Se crearán cinco grupos de 3 componentes cada uno. A cada agrupación se le proporcionará un kit compuesto por una torre de Hanoi, se trata de un rompecabezas que consta de tres varillas con 5 o más discos dispuestos en forma cónica, el más pequeño está situado en la parte superior.</p> <p>Se explicará el objetivo del juego (mover la pila de discos a otra barra conservando el orden) en un tiempo determinado de 20 minutos, también se aclararán las reglas del juego, incluso pueden proyectarse para que estén presentes durante todo el proceso, las reglas a seguir son las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A la vez, solo se puede mover un disco de la torre</li> <li>2. Solo se puede desplazar el disco superior de una torre</li> <li>3. El equipo no puede poner un disco más grande en un disco más pequeño</li> </ol> <p><b>Paso 2:</b></p> <p>Una vez aclaradas las reglas del juego se dará al grupo, se dará la señal para que comience la dinámica.</p> <p><b>Conclusión:</b></p> <p>¿Cuál fue la primera reacción que tuvieron frente al problema?, ¿Decidieron empezar a mover piezas o antes realizaron consultas entre sus compañeros y compañeras?</p> <p>Cómo fueron los roles en cada grupo, ¿Alguien asumió de alguna manera el liderazgo?</p> <p>¿Qué ha sido útil para resolver esta situación?</p> <p>En una Escala del 1 al 10, en la que 1 supondría lo peor y 10 lo mejor, valora la capacidad del grupo para gestionar este desafío.</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<p>Diario de clase, lista de observación</p> <p>Coevaluación, autoevaluación del grupo (propios alumnos)</p>	<p>3 kit de Juego de la Torre de Hanoi</p> <p>Aula amplia</p> <p>Proyector</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9 Sesión 6**

<b>SESIÓN 6: COHESIÓN GRUPAL, TRABAJO EN EQUIPO</b>	
<b>ACTIVIDAD: CÍRCULO MULTITAREAS</b>	
AGRUPAMIENTOS: Dos agrupaciones, una compuesta por 12 alumnos, un grupo menor compuesto por 3 personas.	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar los aspectos que facilitan el proceso de mejora continua en la dinámica del grupo</li> <li>– Promover la integración grupal desde la colaboración</li> </ul>	<p>El equipo de trabajo. Organización y reparto de tareas.</p> <p>Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo.</p>
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS UT</b>
<b>RA2</b>	o), q)
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-a), CE-b), CE-f)	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<p><b>Preparación</b></p> <p>Previamente se acondicionará la sala para que tenga suficiente espacio para poder realizar la dinámica y seleccionaremos al menos 12 objetos de poco peso y textura suave (lana, pelotas de espuma, gorros de tela, peluches, botellas de plástico vacías etc.).</p> <p><b>Paso 1</b></p> <p>Se formará un gran círculo con 12 alumnos mirando hacia el centro, el grupo compuesto por 3 componentes, se colocarán en el centro del gran círculo de espaldas entre sí. Debe haber una distancia entre ambos círculos de al menos, 4 pasos.</p> <p>Proporcionaremos a cada miembro del círculo grande al menos un objeto.</p> <p>Explicaremos la dinámica del juego, el desafío consistirá en lanzar los artículos al aire, recalcaremos la importancia de no lanzarlos directamente a los compañeros situados en el centro, el objetivo es que los tres compañeros capturen la mayor cantidad posible de objetos</p> <p><b>Paso 2</b></p>	

<p>Cuando se dé la señal, los participantes deberán lanzar al aire los objetos con el objetivo de que caigan en el centro del círculo. Los objetos capturados se deberán contar antes de que toquen el suelo.</p> <p>Se desafiará al grupo para que mejore la cantidad de objetos recolectados, por ello el ejercicio se repetirá varias ocasiones (al menos tres intentos), tratando de que las personas que lanzan y las que atrapan mejoren la técnica y la estrategia.</p> <p>Es decir, el éxito está tanto en manos de quienes lanzan como de quienes atrapan. Puede llevar algo de tiempo, pero gradualmente el grupo aprende a mejorar su rendimiento ajustando varios atributos del juego, como la habilidad para lanzar y el enfoque.</p> <p><b>Conclusión</b></p> <p>¿Cómo describirían el rendimiento de los lanzadores de objetos y de quienes atrapaban a medida que avanzaba el juego?,</p> <p>¿Pudieron identificar mejoras en el funcionamiento del grupo y en las habilidades individuales? ¿Qué cambió en el grupo para que el funcionamiento fuera más adecuado?</p> <p>Los equipos de éxito atraviesan un proceso de conocimiento mutuo y de desarrollo de habilidades para alcanzar los mejores resultados, ¿Consideran que con este juego se comprueba esta afirmación?</p> <p>¿Qué les hizo falta como equipo para lograr objetivos más desafiantes?</p> <p>¿Qué aspectos surgieron durante el juego que resultaron fundamentales para mejorar en el resultado? (colaboración, comunicación, liderazgo, aprendizaje, confianza)</p> <p>De 0 a 10 (donde 0 es el nivel más bajo y 10 el más alto) como valorarías la capacidad del grupo (de manera individual). En los casos en que las respuestas sean inferiores a 10, ¿Cómo podríais conseguir subir al siguiente nivel o que podríais hacer para que fuera más sencillo subir a otro nivel?</p>	
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
Diario de clase, lista de observación	Aula amplia Objetos de poco peso y textura suave.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10 Sesión 7**

<b>SESIÓN 7: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, ROLES Y LIDERAZGO</b>	
<b>ACTIVIDAD: LA UNIÓN</b>	
AGRUPAMIENTOS: El grupo formará un círculo	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>

<p>-Fomentar el pensamiento centrado en la solución</p> <p>– Visualizar los conflictos que se pueden originar cuando el grupo se encuentra con un obstáculo</p> <p>– Identificar las potencialidades que posee el grupo para superar los obstáculos</p> <p>– Promover la integración grupal desde la necesidad y la colaboración</p>	<p>Valoración del conflicto dentro del desarrollo de la dinámica</p> <p>Análisis de las ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo</p> <p>El equipo de trabajo, estrategias de trabajo cooperativo, la organización y el reparto de tareas</p> <p>Identificación de los factores que pueden modificar la estructura y dinámica grupal</p> <p>La confianza y la cohesión en el grupo</p>
<p><b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b></p>	<p><b>COMPETENCIAS UT</b></p>
<p><b>RA2</b></p>	<p>o), q)</p>
<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p>	
<p>CE-a), CE-f), CE-g), CE-h)</p>	
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b></p>	
<p><b>Preparación</b></p> <p>Se despejará el aula, se retirarán las mesas, de tal manera que sólo quede en la zona central una mesa grande o varias pequeñas unidas, con el espacio suficiente para que alrededor de ella se coloquen los 15 alumnos formando un círculo frente a las mesas. Tendremos preparado el material necesario, cordones o tiras de tela, juego de legos, caja de cartón, papel de regalo y cinta adhesiva, botella de agua, vaso, una camiseta y una percha etc.</p> <p><b>Paso1</b></p> <p>Los alumnos se colocarán alrededor de la mesa con los brazos a los lados del cuerpo, se atarán las muñecas de unos con otros mediante las tiras de tela o cordones.</p> <p><b>Paso 2</b></p> <p>Una vez que estén todos atados, se colocarán los distintos materiales encima de la mesa, la botella con el vaso, la caja con el papel de regalo, las piezas de lego, la camiseta, la percha etc.</p> <p><b>Paso 3</b></p> <p>El grupo deberá completar una serie de tareas en un tiempo determinado cada una, se les asignarán 5 minutos por tarea, pasado el tiempo no podrán finalizarla si queda incompleta, deberán continuar con la siguiente tarea, así hasta completar cada una de ellas.</p> <p>Envolver la caja con el papel de regalo</p> <p>Crear una torre con piezas de lego</p> <p>Llenar un vaso de agua</p> <p>Doblar la camiseta</p> <p>Colgar la camiseta en una percha</p> <p><b>Conclusión</b></p>	

<p>Reflexión grupal sobre los aspectos colaborativos que han emergido y también los conflictos que quedan sin resolver, se analizará el clima del grupo, los objetivos, la motivación y la capacidad de adaptación que ha demostrado ante las circunstancias planteadas</p> <p>¿Qué conflictos han aparecido durante el desarrollo de las actividades?, ¿Los resolvieron?, ¿Cómo?</p> <p>¿Qué tipo de roles han surgido dentro del grupo?</p> <p>¿Cómo ha sido el reparto de tareas?</p> <p>¿Qué aspectos colaborativos surgieron?, ¿Pudieron comunicarse bien o han surgido dificultades o barreras?</p> <p>¿De qué manera has contribuido de manera eficaz con el equipo? ¿Qué tarea hiciste en concreto que realmente ayudara?</p> <p>¿Qué recursos has podido observar en el equipo que hayan aflorado durante la tarea?</p> <p>¿Qué has aprendido sobre la forma de afrontar los problemas y sobre ti mismo?</p> <p>¿Modificaste tu forma de enfocar los problemas durante la tarea?</p> <p>En consenso grupal de 0 a 10 como ha sido la eficacia del grupo para resolver los desafíos planteados, entendiendo que 0 significa poca eficacia y 10 muy eficaz. ¿Qué estrategias de grupo ayudarían a incrementar mayores logros y por tanto, una puntuación mayor?</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
<p>Diario de clase, lista de observación</p> <p>Coevaluación</p>	<p>Aula polivalente</p> <p>Mesas</p> <p>Tiras de tela o cordones</p> <p>Caja de cartón, papel de regalo, cinta adhesiva, una camiseta, percha, una botella de agua y un vaso.</p>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 11 Sesión 8**

SESIÓN 8: ESTRATEGIAS SOLUCIÓN CONFLICTOS	
ACTIVIDAD: LOS 6 SOMBREROS PARA PENSAR	
AGRUPAMIENTOS: 3 grupos de 5 alumnos	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>-Fomentar el pensamiento centrado en la solución</p> <p>-Poner en práctica estrategias de comunicación grupal</p>	<p>Aplicación de las estrategias de gestión de conflictos</p> <p>Aplicación de estrategias de trabajo cooperativo.</p> <p>Procesos relacionados con el rendimiento del grupo</p>

-Desarrollar estrategias de cooperación y liderazgo dentro del grupo	
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS UT</b>
<b>RA2</b>	q), s)
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-c), CE-f), CE-h)	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<p><b>Preparación</b></p> <p>Dispondremos de 6 sombreros de colores diferentes, blanco, negro, amarillo, rojo, verde y azul también proporcionaremos una hoja de instrucciones para cada grupo donde se aclarará el significado de cada uno de los sombreros y la casuística a analizar (ANEXO A).</p> <p><b>Paso 1</b></p> <p>Previamente habremos trabajado en clase la toma de decisiones y los procedimientos o fases que deben seguirse. A modo de introducción a la dinámica, se explicará al alumnado la importancia de analizar las situaciones desde diversas perspectivas, como paso previo a la toma de decisiones, para ello se utilizará cada sombrero, el hecho de tener colores distintos representa las diferentes perspectivas. Aunque entreguemos a cada grupo un documento con las instrucciones, explicaremos de manera general el significado o perspectiva de cada sombrero de una manera breve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sombrero Blanco:</b> con este tipo de pensamiento nos centraremos en los datos disponibles, nos basaremos en la información que tenemos.</li> <li>• <b>Sombrero Rojo:</b> con él observamos los problemas utilizando las emociones, por tanto, el participante expondrá la información mediante sus sentimientos.</li> <li>• <b>Sombrero Negro:</b> representa la crítica negativa, se pondrán de manifiesto los aspectos negativos del tema o situación planteados.</li> <li>• <b>Sombrero Amarillo:</b> con este sombrero representa el optimismo y las posibilidades, destaca porqué algo puede funcionar y los beneficios que puede aportar.</li> <li>• <b>Sombrero Verde:</b> este es el sombrero de las ideas creativas. De este sombrero parten las perspectivas novedosas y alternativas diferentes a otras ideas planteadas.</li> <li>• <b>Sombrero Azul:</b> es el sombrero del control, la planificación y la gestión del proceso del pensamiento. Sirve para ordenar las ideas que han emergido de otros sombreros y llegar a las conclusiones.</li> </ul> <p><b>Paso 2</b></p> <p>Se formarán 3 equipos de 5 personas, cada uno de ellos elegirá uno de los colores siguientes, negro, blanco, verde, rojo, amarillo y azul. En función del color que escojan le entregaremos el sombrero del mismo color junto con la hoja de instrucciones.</p> <p><b>Paso 3</b></p> <p>Se proyectará una situación problemática para analizarla de modo que puedan leerlo los 3 grupos. Posteriormente cada equipo leerá por separado las instrucciones centrándose expresamente en las relacionadas con el sombrero elegido,</p>	

<p>deberán examinar y analizar la problemática planteada desde la perspectiva o lógica sugerida por el sombrero concreto, intentando construir argumentos sólidos, contarán con un tiempo aproximado de 10 minutos.</p> <p><b>Paso 4</b></p> <p>Pasado el tiempo establecido, un miembro de cada equipo expondrá las ideas planteadas por su grupo en relación al tema analizado y desde la perspectiva correspondiente, para ello deberá ponerse el sombrero correspondiente.</p> <p><b>Paso 5</b></p> <p>Volveremos a repetir el proceso, en esta ocasión deberán escoger colores que no hayan salido aún (para facilitar que se analice el caso planteado desde múltiples perspectivas), repetiremos el mismo proceso basándonos en la misma casuística.</p> <p><b>Paso 6</b></p> <p>Una vez finalizadas las exposiciones podremos dar a elegir al grupo entre dos alternativas:</p> <p>Generar un debate con toda la clase con las ideas que se han planteado, contraponiendo los análisis de cada grupo con el fin de llegar a conclusiones.</p> <p>Generar un debate en el que los alumnos establezcan un conjunto de conclusiones en relación a la problemática planteada</p> <p><b>Conclusión</b></p> <p>Reflexión de cada uno de los participantes</p> <p>¿Ha sido útil este ejercicio? En el caso de dar una respuesta negativa, ¿por qué?</p> <p>Si es afirmativa, describir el ¿por qué? ¿Cómo ha sido útil?</p>	
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>RECURSOS</b>
Diario de clase, lista de observación, autoevaluación del grupo (propios alumnos)	Aula polivalente, proyector, 6 sombreros, hoja de instrucciones impresa.

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 12 Sesión 9**

<b>SESIÓN 9: ROLES EN EL GRUPO Y LIDERAZGO</b>	
<b>ACTIVIDAD: CADENA DE PAPEL</b>	
AGRUPAMIENTOS: 3 grupos de 5 alumnos	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 1 SESIÓN DE 60 MINUTOS	
<b>OBJETIVOS</b>	<b>CONTENIDOS</b>
-Fomentar el pensamiento centrado en la solución -Poner en práctica estrategias de comunicación grupal -Desarrollar estrategias de cooperación y liderazgo dentro del grupo	Valoración del conflicto dentro del desarrollo de la dinámica  Análisis de las ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo

	<p>El equipo de trabajo, estrategias de trabajo cooperativo, la organización y el reparto de tareas</p> <p>Identificación de los factores que pueden modificar la estructura y la dinamización grupal</p>
<b>RESULTADOS DE APRENDIZAJE</b>	<b>COMPETENCIAS UT</b>
<b>RA2</b>	o), q), r), s)
<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
CE-f), CE-g), CE-h)	
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	
<p><b>Paso 1 preparación</b></p> <p>Colocaremos en tres mesas separadas folios un pack de papel, tijeras y cinta adhesiva</p> <p>Dividiremos a los alumnos en tres grupos de cinco componentes cada uno, cada equipo debe elegir un líder, los cuales deberán abandonar el aula para explicarles en privado las reglas del juego. El objetivo es realizar una cadena de papel lo más larga posible con los recursos que se le van a proporcionar. Para ello los miembros del grupo sólo podrán utilizar su mano dominante y no podrán hablar mientras se realice la actividad.</p> <p><b>Paso 2</b></p> <p>Una vez aclaradas las reglas, cada equipo se colocará alrededor de una mesa provista de materiales, los líderes regresarán a la sala donde dispondrán de 30 segundos para explicarle las reglas al resto del equipo, pasado este tiempo, comenzará a funcionar el cronómetro y dispondrán de cinco minutos para elaborar la cadena.</p> <p><b>Paso 3</b></p> <p>Una vez que se han explicado las reglas, los y las líderes pueden volver a ingresar a la sala donde ahora tienen 30 segundos para explicar las reglas a su equipo. Una vez transcurridos los 30 segundos, comienza a avanzar el cronómetro y los equipos tienen tres minutos para completar el desafío.</p> <p>El equipo ganador será aquel que construya la cadena más larga</p> <p><b>Conclusión</b></p> <p>¿Cuál o cuáles fueron las mayores dificultades que vivenciaron para lograr el objetivo?</p> <p>¿Cómo pudieron superar dichos obstáculos? Ante un contexto nuevo como el de estar limitado al uso de ambas manos y a poder hablar, ¿les resulto difícil adaptarse al cambio?</p> <p>¿Cuál ha sido el estilo de liderazgo de cada grupo?</p> <p>¿Qué otros roles has podido identificar en el grupo?</p> <p>¿Qué recursos has podido observar en el equipo que hayan aflorado durante la tarea?</p> <p>En consenso con cada uno de los grupos de 0 a 10 como valoras el liderazgo y los roles del grupo en la resolución del desafío propuesto. ¿Qué estrategias debería poseer un líder y qué roles deberían surgir en el grupo para conseguir una puntuación mayor?</p>	



INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
Diario de clase, lista de observación	Papeles, tijeras, cinta adhesiva, aula polivalente

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13 Sesión 10, 11, 12 y 13**

SESIÓN 10, 11, 12, 13: TIPOS DE TÉCNICAS DE DINÁMICAS DE GRUPO, APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE GRUPO	
AGRUPAMIENTOS: grupos de 3 personas	
TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIA: 5 Sesiones DE 60 MINUTOS	
OBJETIVOS	CONTENIDOS
<p>Identificar los elementos fundamentales de un grupo y los factores que pueden modificar su dinámica.</p> <p>Conocer y seleccionar las diferentes técnicas de dinamización y funcionamiento de grupos</p> <p>Identificar las ventajas del trabajo en equipo frente al individual.</p>	<p>Aplicación de las técnicas e instrumentos adecuados para la dinamización grupal</p> <p>Técnicas de dinamización grupal</p> <p>Justificación de la selección de diversas técnicas de dinamización grupal en función de la situación, características y objetivos del grupo</p> <p>Aplicación de técnicas y dinámicas para la conseguir una adecuada cohesión y confianza del grupo</p>
RESULTADOS DE APRENDIZAJE	COMPETENCIAS UT
RA2	q), r), s),
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	
CE-a), CE-b), CE-c)	
DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	

Previamente se habrán trabajado en clase mediante clase magistral, aspectos relacionados con el conocimiento de las diferentes técnicas de dinámica de grupo, sus diferentes categorías para seleccionar su aplicación.

**DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO:**

El alumnado en grupos de 3, deberá realizar dos dinámicas para trabajar algunas de las siguientes categorías:

- Dinámicas de presentación y conocimiento de grupo.
- Dinámicas de conocimiento y confianza.
- Dinámicas de emociones y autoestima.
- Dinámicas de resolución de conflictos.
- Dinámicas de toma de decisiones.
- Dinámicas de conocimiento de creatividad.
- Dinámicas de cohesión y colaboración.
- Dinámicas de autoconocimiento.

Las dinámicas deberán contener al menos los siguientes aspectos:

- Título.
- Edad de los destinatarios.
- Número de participantes.
- Duración de la dinámica.
- Materiales necesarios.
- Objetivos de la dinámica.
- Desarrollo de la dinámica (explicación).
- Evaluación (preguntas para comprobar el grado de consecución de los objetivos).

Durante 3 días o sesiones se realizarán las exposiciones-presentación-dinamización de las dinámicas entregadas al resto de compañero-as, pueden elegir el formato digital que prefieran, power point, genially, canva.

De las 2 dinámicas entregadas, el grupo seleccionará una dinámica para ejecutarla al grupo, el tiempo estimado de duración de la exposición de la dinámica es de 20-35 minutos.

**Reflexión cada uno de los grupos:**

¿Cómo ha sido el reparto de tareas?

¿Qué aspectos colaborativos surgieron?, ¿Han surgido dificultades en la comunicación del grupo?

¿De qué manera has contribuido de manera eficaz con el equipo? ¿Qué tarea hiciste en concreto que realmente ayudara?

¿Qué recursos has podido observar en el equipo que hayan aflorado durante la tarea?

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	RECURSOS
Registro de observación, diario de clase, autoevaluación del grupo, mediante una diana (propios alumnos)	Aula polivalente, proyector, ordenadores para cada grupo.

### 3.3.7 Recursos

Los materiales y recursos necesarios para el correcto funcionamiento y puesta en práctica de la unidad de trabajo son los que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

**Tabla 14** Recursos de la propuesta de intervención

<b>RECURSOS HUMANOS</b>	<p>Alumnado de segundo curso de Técnico en Integración Social</p> <p>Docente especializado con las competencias y conocimientos para impartir el módulo de Habilidades Sociales</p>
<b>RECURSOS ESPACIALES</b>	<p>Aula polivalente, dotada del espacio necesario para desarrollar las dinámicas, trabajar en equipo y permitir la exposición de contenidos. Debe disponer de los materiales y recursos TICs necesarios.</p>
<b>RECURSOS MATERIALES</b>	<p>Pizarra (clásica y/o digital) que sirva de soporte informativo a los diferentes grupos sobre las acciones que tienen que seguir para el correcto desempeño de la sesión</p> <p>Mobiliario compuesto por mesas de trabajo y sillas que permitan modificar la disposición del aula para trabajar en pequeños grupos</p> <p>Proyector y pantalla vinculada al pc del aula donde proyectar los contenidos de las dinámicas que se van a desarrollar y materiales adicionales para poder desarrollar las actividades</p> <p>Libros de texto del módulo relativo a Habilidades Sociales para consultar dudas que puedan surgir en la ejecución o análisis final de las actividades planteadas</p> <p>Otros materiales informativos como instrucciones impresas sobre información específica que tendrán que cotejar en grupo para el correcto desarrollo de la dinámica</p> <p>Equipos informáticos con conexión a internet para los equipos de trabajo creados para el desarrollo de las actividades planificadas</p> <p>Materiales complementarios para el desempeño de cada actividad: folios, tijeras, cinta adhesiva, espaguetis, nubes de golosina, cuerda, 3 juegos de la torre de Hanoi, 12 objetos de poco peso y textura suave (lana, pelota, guante, peluche etc.), caja de cartón, papel de regalo, camiseta, percha, botella, vaso, sombreros de colores (blanco, negro, azul, rojo, amarillo y verde), tiras de tela o cordones.</p>
<b>RECURSOS TICs</b>	<p>Google</p> <p>Paquete office</p>

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.8 Evaluación

Las teorías que definen y configuran el Enfoque Centrado en la Solución están cobrando fuerza en los últimos años, sin embargo, en lo que concierne a la evaluación, existe un gran vacío teórico que nos oriente a este respecto. En la literatura encontramos que las estrategias utilizadas para medir sus efectos parten de medidas observacionales basadas en la valoración del discente. El hecho de utilizar métodos de evaluación tradicionales, suponen un obstáculo importante a la hora de determinar los resultados de aprendizaje obtenidos y no reflejándose la inmensidad de beneficios que aporta esta metodología.

Los procedimientos de evaluación hacen referencia al método genérico que empleamos para la recogida de información sobre la consecución de los objetivos planteados. Es decir, el cómo hacemos la recogida de información. En función de los contenidos y actividades programadas se han tenido en cuenta:

- Técnicas de observación: durante las situaciones específicas que se han planteado en cada una de las dinámicas y que nos resultan de especial interés.
- Técnicas orales: Uso de la expresión oral para evaluar el conocimiento, comprensión, determinadas técnicas mediante preguntas, debates, presentaciones etc.
- Los instrumentos de evaluación o herramientas físicas, planteadas para evaluar han sido las siguientes:
- Lista de observación: Listado de criterios (indicadores a veces) para ver si se cumplen o no. Útil para observar (prácticas y exposiciones) y comprobar el cumplimiento de pasos (técnicas o procedimientos) o respeto a normas (actitudes) (ANEXO B). Se utilizará como instrumento de evaluación continua, para valora las tareas desarrolladas tanto individualmente como en equipo a excepción de la exposición que el alumnado tendrá que defender en la última actividad para la que se utilizará otro documento de observación (ANEXO C).
- Diario de clase: se trata de una especie de diario donde el educando deberá registrar los conocimientos teóricos abordados junto con una descripción de la actividad desarrollada en clase, estableciendo una relación entre ellos, deberá incorporar una serie de reflexiones propias que estarán relacionadas con las preguntas reflexivas que se plantean al final de cada una de las actividades. Todas estas consideraciones se

plasmarán en un blog que será evaluado mediante una rúbrica de evaluación (Tabla 18). Esta herramienta se utilizará de manera continua para evaluar el producto final.

- Cuestionario de coevaluación (ANEXO D), valoración de cada uno de los componentes del grupo (ANEXO E) y por último evaluación del funcionamiento del grupo evaluada mediante el consenso de todo el grupo (ANEXO F). Forma parte de una herramienta de evaluación continua a lo largo de todo el proceso. Persigue como objetivo que los estudiantes adquieran competencias como la capacidad de analizar, describir, realizar críticas constructivas y desarrollar argumentos que justifiquen las decisiones consensuadas por el grupo, además resultar una estrategia que facilita la consolidación de los conocimientos abordados.

La evaluación será continua, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y referida, a los alumnos/as, al proceso, al profesorado y a los recursos. Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales representarán el 100% de la nota de la calificación. De tal manera que la iniciativa y el esfuerzo individual del discente, demostrado a través de la actitud general, las intervenciones ponderen un 20% sobre la evaluación, el trabajo en equipo tendrá un peso del 50%, el diario de clase tendrá un valor en la evaluación de un 25% y por último la coevaluación y evaluación grupal un 5%.

**Tabla 15 Rúbrica de evaluación diario de clase**

NIVEL DE LOGRO				
	Nivel 4 (Sobresaliente)	Nivel 3 (Notable)	Nivel 2 (Aprobado)	Nivel 1 (Suspenso)
<b>CONTENIDOS</b>	-Atiende a los contenidos con profundidad y buen dominio. -Relaciona las actividades planteadas con los contenidos tratados en clase -Aporta reflexiones enriquecedoras	-Demuestra buena comprensión en relación al tema tratado -Relaciona ocasionalmente las actividades desarrolladas con los contenidos teóricos. -Realiza alguna reflexión	-Atiende a los contenidos relacionados en clase mediante un resumen. -Relaciona escasamente los contenidos con las actividades planteadas -Realiza aportaciones puntuales.	-Aborda los contenidos de manera incompleta, mencionando algunos aspectos -No relaciona las actividades con los contenidos teóricos del tema a tratar.
<b>REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA</b>	-Excelente redacción -Demuestra tener gran dominio de la expresión escrita	-La redacción es adecuada, comete errores leves	-Redacción adecuada, comete diversos errores	-Redacción inadecuada, se cometen errores ortográficos
<b>PRESENTACIÓN</b>	-Formato excelentemente estructurado, organizado -Aporta originalidad al diseño	-Formato correcto -Adecuada organización	-Formato adecuado pero mejorable	-Formato inapropiado, dificultades en la estructura y organización

<b>IMPLICACIÓN</b>	-El alumno describe todas y cada una de las actividades de manera detallada y continua	-El alumno describe las actividades, pero no lo hace asiduamente	-El alumno describe la mayoría de las actividades	-El alumno no registra las actividades en el diario de clase
<b>PRÁCTICA REFLEXIVA SFC</b>	-Mediante las preguntas reflexivas, el alumno identifica soluciones eficaces en relación a las actividades planteadas -Orienta la reflexión hacia aquello que ha funcionado en relación a la solución de conflictos -Toma conciencia de que las estrategias utilizadas por el propio alumno para la resolución de conflictos parten de sus propios recursos y talentos personales	-Identifica gran parte de las soluciones -Orienta en la mayoría de las ocasiones la reflexión hacia aquello que ha funcionado en relación a la solución de conflictos -Identifica puntualmente las estrategias utilizadas por el propio alumno para la resolución de conflictos como parte de sus propios recursos y talentos personales	-Le cuesta identificar soluciones eficaces en relación a las actividades planteadas -Orienta ocasionalmente la reflexión hacia aquello que ha funcionado en la resolución de conflictos -Apenas es capaz de identificar las estrategias utilizadas por el propio alumno para resolver conflictos como parte de sus propios recursos personales	-El alumno no identifica soluciones eficaces en relación a las actividades desarrolladas. -El alumno no orienta la reflexión hacia aquellos que ha funcionado en la resolución de conflictos -El alumno no identifica las estrategias que ha utilizado para resolver conflictos como parte de sus recursos personales.

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.9. Atención a la diversidad

El sistema educativo debe integrar medidas que se adapten a las diferencias individuales del alumnado y a sus ritmos de maduración ofreciendo para ello medidas flexibles que den respuesta y se ajusten a la diversidad de alumnos.

El principal objetivo de la formación profesional es la incorporación al mundo laboral de los alumnos. La obtención de un título de formación profesional depende de la superación por parte del alumno de un determinado número de módulos, compuestos a su vez, por una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que según la normativa no deben modificarse, sin embargo, si pueden retocarse elementos metodológicos que faciliten el aprendizaje del alumnado que así lo requiera. Algunas de las actuaciones que pueden efectuarse para tratar la diversidad son las siguientes:

- Se plantearán diferentes metodologías didácticas que se adapten a las capacidades y nivel de autonomía previo del alumnado

- Coordinación sistemática con el profesorado
- Las actividades se adaptarán a las necesidades y motivaciones del alumnado planteando de menor a mayor la dificultad de las tareas, respetando sus ritmos de aprendizaje, intereses y capacidades.
- Las actividades grupales se llevarán a cabo en grupos heterogéneos, donde se prestará atención a la distribución de tareas y se proporcionará flexibilidad a las funciones que deban ejecutar.
- Se proporcionarán actividades de refuerzo tanto individual como en pequeño grupo y actividades de ampliación con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje
- Las actividades de recuperación que se planifiquen para el alumnado con dificultades se definirán de manera clarificadora aquellos conceptos que puedan resultar más difíciles de comprender.
- Se dedicará un tiempo semanal de aproximadamente una hora para atender a los diversos ritmos de aprendizaje
- Se facilitará diversidad de materiales curriculares de mayor y mejor complejidad haciendo uso de diferentes soportes (audiovisuales, orales, escrito, informático etc.)

### 3.4 Evaluación de la propuesta

Para concluir el apartado de evaluación relacionado con la propuesta de intervención planteada, se realiza una matriz DAFO, con el fin de recolectar debilidades y fortalezas internas y amenazas y oportunidades externas en relación a la unidad de trabajo.

Se han sopesado los objetivos propuestos, los procedimientos metodológicos que se pretenden llevar a la práctica, las debilidades que puede presentar el docente para aplicar la metodología de manera conveniente. Por otra parte, se ha valorado las dificultades para evaluar el impacto que genera la metodología y la adecuación de los tiempos en relación con los objetivos marcados. Por último, se han precisado aspectos sobre la posibilidad de transferir la propuesta a otros contextos.

A continuación, se muestra el análisis DAFO de la propuesta:

**Tabla 16 Análisis DAFO**



Fuente: Elaboración propia

## 4 Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido delinear una propuesta de actuación apoyada en el enfoque centrado en la solución como método innovador aplicable a una unidad Didáctica del Módulo de Habilidades Sociales.

Tras concluir el marco teórico y definir el objetivo general que enmarca dicha propuesta, es importante trazar una serie de conclusiones para verificar el alcance de nuestra proposición mediante el estudio y análisis de los objetivos específicos.

*Identificar ventajas del Enfoque Centrado en la Solución en FP*, el contexto actual inmerso en un proceso de constante cambio donde los modelos de intervención social se fundamentan sobre un modelo de déficit, hace que sea necesario integrar enfoques centrados en la solución en el plan de estudios de aquellas profesiones que trabajarán en un futuro con grupos en riesgo de exclusión o con colectivos vulnerables. En este sentido el Enfoque centrado en la



solución supondría un cambio de mentalidad fácil de implementar que generaría cambios positivos en el alumnado.

*Estudiar experiencias de aplicación del SFA en FP*, esta metodología aboga por otorgar el protagonismo al educando durante todo el proceso, introduce el trabajo en equipo y la experimentación a través de dinámicas basadas en casuísticas relacionadas con la titulación, a través de las cuales se persigue el empoderamiento de las nuevas generaciones, centrar el foco de atención en las soluciones o en lo que funciona, como método para enriquecer los procesos de aprendizaje y acompañamiento.

*Diseñar actividades que adapten estos principios como estrategia para la adquisición de habilidades sociales*. El enfoque centrado en la solución pretende proporcionar a los alumnos y por ende futuros profesionales de conocimientos, habilidades y competencias para poder desarrollar una mentalidad centrada en la solución. Este marco práctico pretende instruir al alumnado mediante el uso de preguntas efectivas cuyo objetivo es potenciar la construcción de soluciones y la resolución eficaz de problemas.

A modo de conclusión, esta metodología puede resultar idónea para el módulo de Habilidades sociales, puesto que proporciona al alumnado una serie de habilidades centradas en actitudes positivas, que posibilitan al discente a instigar cambios en su forma de responder al medio externo e interactuar con los demás, se refuerza el sentido de auto eficiencia. Del mismo modo, a través de esta manera de proceder, el alumnado desarrolla competencias reflexivas, analíticas, participativas y cooperadoras.

## 5 Limitaciones y prospectiva

Una vez finalizado el presente trabajo, se hace imprescindible resaltar algunas limitaciones.

En primer lugar, las dificultades para establecer un marco teórico sólido. A pesar de que el modelo ha sido exportado y aplicado a diferentes contextos del planteamiento inicial, falta consenso a la hora de establecer las principales técnicas y conceptos centrados en esta metodología. Las investigaciones recientes apelan y documentan su efectividad en el ámbito educativo, pero definen de manera general y poco específica el proceso para llevarlo a la práctica.

En segundo lugar, las investigaciones acerca del enfoque centrado en la solución parecen sostener la idea de que se trata de una metodología breve y eficaz que provoca cambios permanentes y es aplicable a una gran diversidad de problemas, sin embargo, no se facilita una herramienta de evaluación que permita constatar los logros o consecución de objetivos de una manera sólida.

En tercer lugar, la falta de experiencia en el ámbito de la docencia puede suponer o condicionar el éxito de esta metodología. Por otro lado, la falta de control o dominio de procedimientos conversacionales adecuados, pueden dificultar la implementación de este enfoque.

En relación con la prospectiva, este enfoque sería compatible para trabajar con otras metodologías activas, como el estudio de casos, y sería transferible a diferentes módulos. Permitiría considerar otros posibles ámbitos de aplicación, reflexionar sobre su conveniencia y aunar criterios teóricos y procedimentales para implementarlo.

Existen diversos motivos por los que el enfoque centrado en la solución es compatible en el ámbito educativo, puesto que es aplicable a diferentes niveles de escolarización, es adecuado en la intervención con alumnos con necesidades educativas específicas, está centrado en la persona y por tanto, en el respeto a sus valores e intereses, lo cual permite abordar la multiculturalidad.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berg, I. y Szabo, P. (2005). *Brief coaching for lasting solutions*. W.W. Norton & Co.De.
- Beyebach, M., & Herrero de Vega, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones: conversaciones para el cambio en la escuela*. Herber.
- Beyebach, M. (2006). *24 ideas para una psicoterapia breve*. Herder.
- Bruner J. (1978) The role of dialogue in language acquisition. Jarvella & W.J. Levell (eds). *The child's conception of language* (pp. 241–256). Springer-Verlag.
- Boucher, M., Panafieu, S., Frezza, L., Matera, M., Pammer, I., Schröck, M., Van Leeuwen, M y Pal, Z. (2021). Currículo para Empoderar y Co-construir la agencia de jóvenes en riesgo de exclusión social. Eccay Consortium. <https://eccay.eu/uploaded/tiny/files/eccay-compendium-final-es.pdf>
- Camacho, J. (2012). Desarrollo comunitario. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, (3), pp. 206-212.
- Cavanagh, M.J., Grant, A.M. (2010). “The solution-focused Approach to coaching”. In T. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.), *The Complete Handbook of Coaching* (pp. 54-67). SAGE.
- Corcoran, J. y Pillai, V. (2009). Una revisión de la investigación sobre la terapia centrada en soluciones. *Revista británica de trabajo social*, 39 (2), 234–242. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcm098>
- Decreto 221/2014, de 30 de septiembre, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior de Técnico Superior en Integración Social en la Comunidad Autónoma de Extremadura. Diario Oficial de Extremadura, núm. 78, de 6 de octubre. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1920o/14040250.pdf>
- De Shazer S. (1994). *Words were originally magic*. W.W. Norton.
- De Shazer S. (1985). *Keys to Solution in Brief Therapy*. W.W. Norton.
- De Shazer, S., Dolan Y., Korman H., Trepper T. S., McCollom, E., & Berg I.K. (2007). *More than miracles: The state of the art of Solution-Focused Brief Therapy*. Routledge.

Eccay.eu. Recuperado el 20 de octubre de 2022, de

<https://eccay.eu/uploaded/tiny/files/eccay-compendium-final-es.pdf>

Eurydice. (2012). El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Eurydice.

García Núñez, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios (cap.11, pp. 63-74). Liberabit.

Gergen, K. J. (1994). Realities and relationships. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hosking, M., McNamee, S. (2006). The social construction of organization. Liber & Copenhagen Business School Press.

Labrador, M. J. y Andreu, M. A. (2008). Metodologías activas. Universidad Politécnica de Valencia.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 78, de 1 de abril de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>

Martín, J. (2021). Formación Profesional Básica: la etapa educativa al servicio de la equidad. *Padres y maestros*, (385), 5. <https://doi.org/10.14422/pym.i385.y2021.005>

Jackson, P. Z y Mckergow, M. (2007). The solutions focus: Making coaching & change simple. Nicholas Brealey

Mejía, F. J. (2017). Desafíos del Sistema Nacional de Educación Terciaria. *Rutas De formación: Prácticas Y Experiencias*, (3), 96–97. <https://doi.org/10.24236/24631388.n3.2016.641>

Miranda-Núñez, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 79- 91.

<http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>

- Monjas Casares, M. I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. CEPE
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística: Revista de Salud, ciencias sociales y humanidades* (11), 29-43.
- O'Connell, B. (1998). *Solution-focused therapy*. SAGE.
- Real Decreto 1074/2012, de 13 de julio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Integración Social y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado, núm. 195, de 15 de agosto de 2012, 58549-58621.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2012/07/13/1074>
- Schnitman, DF (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: Perspectivas y prácticas*. Ediciones Granica SA.
- Sharry J. (2007). *Solution Focused Groupwork* (2nd edition). SAGE.
- Shazer, S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. W.W. Norton & Co.
- Westergaard, J. (2010). Providing support to young people through group work: Delivering personalised learning and development in the group context (20), 87–102. *Groupwork*.
- White, M., & Epston D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. WW Norton & Co.
- White M. (2007). *Maps of narrative practice*. WW Norton & Co.

## ANEXO A. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA Y PERSPECTIVA DE ANÁLISIS

**Tabla 17 Situación problemática y perspectiva de análisis**

CASO PRÁCTICO	PERSPECTIVAS
<p>Las Moreras es un IES situado en un barrio desfavorecido de Badajoz, a consecuencia del mal estado de la edificación, el ayuntamiento se plantea trasladar el centro educativo, para ello ha cedido un terreno situado bastante lejos del barrio.</p> <p>Esta circunstancia implicaría que el alumnado tendría que coger al menos un bus para llegar al nuevo centro.</p> <p>Aspectos a tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La mayoría de los familiares de los alumnos tienen un nivel cultural muy bajo y se dedican a la venta ambulante.</li> <li>-La situación del nuevo instituto implicaría coger el autobús y por tanto supondría un gasto extra en la economía de la mayoría de las familias que se encuentran en circunstancias vulnerables.</li> <li>-El instituto tenía un alto índice de abandono escolar cuando estaba situado en la barriada, trasladarlo podría suponer un agravante a esta situación</li> </ul>	<p><b>Sombrero Blanco:</b> con este tipo de pensamiento nos centraremos en los datos disponibles, nos basaremos en la información que tenemos.</p> <p><b>Sombrero Rojo:</b> con él observamos los problemas utilizando las emociones, por tanto, el participante expondrá la información mediante sus sentimientos.</p> <p><b>Sombrero Negro:</b> representa la crítica negativa, se pondrán de manifiesto los aspectos negativos del tema o situación planteados.</p> <p><b>Sombrero Amarillo:</b> con este sombrero representa el optimismo y las posibilidades, destaca porque algo puede funcionar y los beneficios que puede aportar.</p> <p><b>Sombrero Verde:</b> este es el sombrero de las ideas creativas. De este sombrero parten las perspectivas novedosas y alternativas diferentes a otras ideas planteadas.</p> <p><b>Sombrero Azul:</b> es el sombrero del control, la planificación y la gestión del proceso del pensamiento. Sirve para ordenar las ideas que han emergido de otros sombreros y llegar a las conclusiones.</p>

Fuente: Elaboración propia

## ANEXO B. LISTA DE OBSERVACIÓN

**Tabla 18 Lista de observación**

INDICADORES/CRITERIOS	NOMBRE ALUMNADO					
<b>COMUNICACIÓN GRUPAL</b>						
Hace aportaciones al equipo.						
Adecuado manejo del vocabulario y comunicación enriquecedora.						
Se comunica de modo empático y asertivo						
Manifiesta actitudes de escucha activa con sus compañeros						
Proporciona feedback al resto del equipo						
<b>RELACIONES CON LOS MIEMBROS DEL GRUPO</b>						
Manifiesta una actitud abierta al diálogo.						
Respeto a sus compañeros y al docente.						
Trabaja en equipo de manera eficaz y coopera en la realización de las tareas.						
Relación componentes del equipo.						
<b>PARTICIPACIÓN</b>						
Es puntual en la asistencia a las sesiones y justifica las faltas						
Participa eficazmente en la toma de decisiones						
Realiza aportaciones constructivas.						
Participa de manera activa en la ejecución de las tareas						
Muestra una actitud empática con sus compañeros						
Transfiere las dudas con el docente con el fin de resolverlas						
Respeto y sigue los valores democráticos de convivencia						
<b>REFLEXIÓN CENTRADA EN LA SOLUCIÓN</b>						
Identifica los recursos surgidos en el grupo						
Reconoce la eficacia de sus contribuciones en el trabajo en equipo						

Determina diferentes formas de enfocar los problemas						
Identifica posibles estrategias que ayudarían a alcanzar mayores logros						

Fuente: Elaboración propia

## ANEXO C. FICHA DE EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN

### **HOJA DE OBSERVACIÓN** **TRABAJO DINÁMICA DE GRUPOS.**

Nombre y apellidos:

Fecha:

Calificación, observaciones:

ASPECTOS POSITIVOS.	ASPECTOS A MEJORAR.

- Organización de la dinámica, recursos, tiempo, espacios:
- Tratamiento de los aspectos solicitados (profundidad):
- Control de contenido teórico:
- Exposición oral, (fluidez-transmisión de los contenidos):

RESUMEN FINAL (por parte del docente):



## ANEXO D. COEVALUACIÓN ALUMNO

**Tabla 19 Coevaluación alumno**

NOMBRE DEL ALUMNO:			
ASPECTOS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
He aportado sugerencias e ideas útiles al grupo			
He participado en la toma de acuerdos			
Cumplo la tarea asignada			
Participo en todas las actividades realizadas por el grupo			
Realizo mi parte del trabajo con un nivel óptimo de calidad			
Cumplo con los acuerdo y normas que se han establecido en el grupo			

Fuente: Elaboración propia

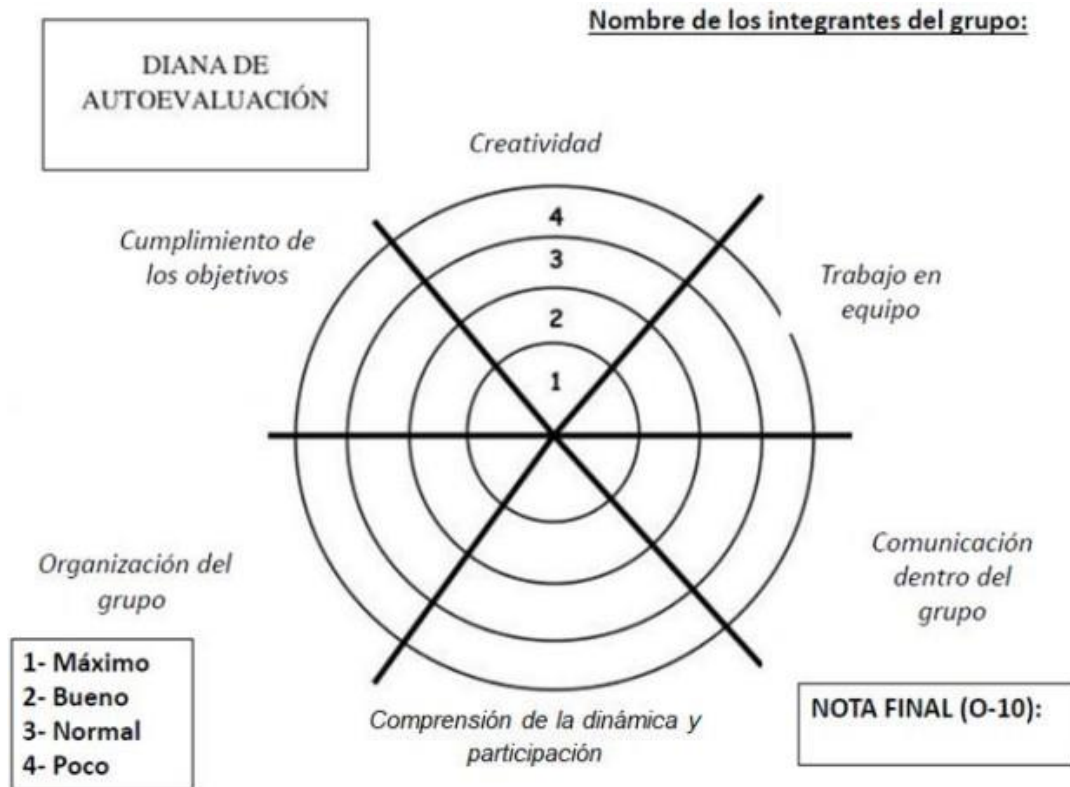
## ANEXO E. VALORACIÓN PERSONAL SOBRE CADA COMPONENTE DEL GRUPO

**Tabla 20 Valoración personal sobre cada componente del grupo**

<b>NOMBRE (componentes)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>NOTA (0-10)</b>
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		

Fuente: Elaboración propia

## ANEXO F. DIANA DE EVALUACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO



Fuente: Elaboración propia