



<Artículo>

Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural

Itahisa Pérez-Pérez

Fecha de presentación: 14/02/2013

Fecha de aceptación: 28/05/2013

Fecha de publicación: 01/07/2013

//Resumen

La docencia universitaria ha ido evolucionando, sobre todo en sus metodologías y en su concepción de la enseñanza, a partir de la aprobación de la Declaración de Bolonia (1999). Muchas universidades comenzaron a implementar proyectos pilotos de asignaturas adaptadas al *European Credit Transfer System* (ECTS), adelantándose al cambio que se avecinaba.

Con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades han tenido que adaptar sus planes de estudio y, por lo tanto, sus asignaturas. Estas adecuaciones afectan, entre otras cuestiones, a temas tales como la guía docente, el aprendizaje autónomo, la formación por competencias o la acción tutorial.

Algunas de estas innovaciones se exponen en el presente artículo, cuya experiencia se ha implementado en la asignatura "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario", correspondiente al segundo curso del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, durante el curso académico 2011/2012.

El objetivo final era diseñar una asignatura que respondiese a las directrices del nuevo espacio de educación, teniendo en cuenta que era la primera vez que en nuestro contexto se implementaban innovaciones en dicha asignatura. A ello hay que añadir que no se centraba en un solo aspecto, sino que intentaba aglutinar varias estrategias y emprender un nuevo camino en la asignatura.

En este sentido, los aspectos innovadores que se han diseñado e implementado son los siguientes: la guía docente, la evaluación por competencias, la rúbrica de evaluación, el portafolio, la acción tutorial y el trabajo en grupo.

//Palabras clave

Innovación docente, animación sociocultural, competencias, evaluación, universidad, tutoría, rúbrica.

// Referencia recomendada

Pérez-Pérez, I. (2013). Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (2), 132-149. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Datos de la autora

Itahisa Pérez-Pérez. Universidad Pablo de Olavide, España. iperper@upo.es



1. Introducción

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto una adaptación de nuestros modelos de enseñanza-aprendizaje. Hemos pasado de un modelo educativo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje, lo que supone una renovación de las metodologías.

No obstante, hemos de reconocer que este modelo no es nuevo para muchos docentes y profesionales de la educación. Existen experiencias variadas sobre la adaptación de materias que abogaban ya por las metodologías participativas así como publicaciones que evidencian el trabajo realizado.

La clave de este cambio docente se halla en el hecho de ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo, pasando así el profesorado a convertirse en el catalizador de su proceso de aprendizaje (Taboada, Touriño y Doallo, 2010). Esto nos ha llevado a grandes cambios, burocráticos y técnicos, a la hora de entender la docencia universitaria: elaboración de guías docentes, competencias y resultados de aprendizaje, metodologías participativas, reducción de las clases magistrales, fomento del trabajo académico del estudiante y trabajo autónomo, etc.

Los cambios ocurridos en nuestra sociedad en las últimas décadas han obligado a cambiar el sistema educativo universitario. Estos cambios requieren una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible al mundo laboral, es decir, las instituciones y empresas demandan formación basada en competencias, lo que obliga a que el alumnado deba adquirir no solo competencias técnicas (saber), sino también competencias metodológicas (saber hacer), humanas (saber ser) y sociales (saber convivir). Estos saberes nos evocan a los cuatro pilares de la educación que planteaba Jacques Delors (1994).

Asimismo, hay que tener en cuenta que la universidad no forma solo a profesionales, sino que forma, sobre todo, a personas. La inclusión de estas competencias en los nuevos títulos de Grado permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, sin restringirse únicamente a las capacidades profesionales específicas (Sánchez y Paniagua, 2007).

En este sentido, y estrechamente ligado a los cuatro saberes ya mencionados, el perfil formativo que se pretende alcanzar integra cuatro dimensiones: la profesional, la investigadora, la personal y la social.

Entre los principales aspectos metodológicos claves en la adaptación de la docencia universitaria al EEES, destacamos (Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua, 2007):

- Formación por competencias a través de objetivos de aprendizaje
- Utilización de metodologías que promuevan el aprendizaje activo, autónomo y participativo
- Consideración de las horas de trabajo del estudiante (ECTS)
- Seguimiento y tutorización



- Evaluación continua

Todos estos aspectos nos han obligado a modificar algunas de nuestras actividades: la programación docente, las estrategias de intervención y, sobre todo, la evaluación, para adaptarla a cada tipo de objetivo de aprendizaje, basada en una evaluación formativa, continua y multimodal (Santamaría, Sánchez-Elvira Paniagua, 2007).

Todos estos cambios suponen una modificación en la dedicación del profesorado y un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha venido desarrollando hasta el momento.

Nuestra experiencia se implementó en la asignatura "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario", impartida en el segundo curso del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, durante el curso académico 2011/2012.

Los objetivos fundamentales de esta experiencia de innovación se centran en el desarrollo de una metodología innovadora y participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que el estudiante sea el protagonista de la acción, y en la implementación de diferentes instrumentos como la guía docente y las rúbricas de evaluación atendiendo a las competencias que deben adquirir los estudiantes. Es decir, no se trata de "plantearnos qué enseñar, sino qué queremos que aprendan los alumnos y cómo lo pueden aprender" (Pérez-Pérez, 2007: 161).

La elección de esta asignatura como experiencia de innovación docente parte de nuestro interés personal y profesional por seguir la formación en docencia universitaria y la especialización en uno de nuestros campos de interés profesional como es la animación sociocultural. Al entenderla como una disciplina participativa y democrática, considerábamos importante adaptarla a la nueva situación universitaria. De esta manera, se convertía en una experiencia pionera en la Facultad de Ciencias Sociales, ya que hasta el momento no se había introducido ningún cambio significativo en la misma.

A continuación exponemos un modelo de asignatura de animación sociocultural y desarrollo comunitario basado en los principios del EEES: guía docente, evaluación por competencias, rúbrica de evaluación, portafolio, acción tutorial y trabajo en grupo.

2. Contexto de la innovación

Estas innovaciones se han ido desarrollando, progresivamente, en diferentes asignaturas, así como en el curso de Formación Especializada en Animación Sociocultural en el cual seguimos implantando nuevas herramientas y estrategias metodológicas.

Todos los trabajos se desarrollaron en el ámbito de la animación sociocultural, elaborando un diseño de lo que se implementaría en los nuevos grados, concretamente en la asignatura denominada "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario" del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide.



A continuación exponemos unos referentes básicos y fundamentales de la asignatura, antes de comentar las innovaciones realizadas.

2.1. Contextualización de la Asignatura

La asignatura "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario", con carácter obligatorio, se estructura de forma modular dentro de la titulación, característica que no debemos obviar.

Esta asignatura se encuentra enmarcada en el III Módulo "Intervención en contextos socioeducativo", ubicado en el segundo y tercer curso del Grado de Educación Social. Pretende conocer y analizar diferentes instrumentos para el análisis y la acción en procesos socioeducativos a determinados grupos y contextos. Asimismo, está enmarcada en la materia "Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario como metodología de intervención en Educación Social".

2.2. Perfil del alumnado de la asignatura

El alumnado de segundo curso del Grado en Educación Social posee, según la experiencia de estos dos años, alta capacidad crítica, autonomía, mucha creatividad y se muestran comprometidos y con ganas de participar y movilizarse ante las injusticias sociales, tanto de su entorno más cercano como del más lejano.

Son trabajadores, constantes, con gran curiosidad por aprender aunque también muestran inseguridades en ciertas asignaturas de la carrera y cierta desconfianza ante la falta de coordinación en los grados (temarios, enseñanzas prácticas y de desarrollo –EPD–, prácticas, movilidad, etc.).

Además, poseen una visión global de los ámbitos en los que pueden trabajar cuando finalicen sus estudios de Educación Social, aunque tienen cierta desmotivación por su futuro laboral.

Por último, en cuanto a los conocimientos que poseen los estudiantes sobre la asignatura "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario", debemos señalar que existe un desconocimiento general en cuanto a esta disciplina, con la excepción de casos concretos de estudiantes que proceden del módulo de formación profesional de Técnico en Animación Sociocultural o afines.

2.3. Descripción de los materiales o métodos

Tras la reflexión de la necesidad de un cambio en las estrategias y metodologías en la asignatura "Estrategias Educativas para la Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario" se decidió adaptar los materiales y programas utilizados. Esto obligaba a la adaptación y actualización del profesorado de la asignatura. En nuestro caso la asignatura era impartida por un único docente (tanto las enseñanzas básicas como las enseñanzas prácticas y de desarrollo), lo que facilitaba el diseño e implementación de estos materiales.

En primer lugar se diseñó la guía docente a partir de los criterios orientativos de la Facultad de Ciencias Sociales, así como a partir del curso de innovación que se desarrolló con uno de los profesionales en este campo (Zabalza, 2004). Esta guía pretende servir al alumnado como documento de apoyo y orientación durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella podrá resolver prácticamente todas las dudas que le surjan sobre la asignatura, ya que plantea, aparte de sus datos generales, el contenido acompañado de la bibliografía obligatoria y voluntaria, actividades para cada tema y su evaluación correspondiente.

La metodología de la asignatura se distribuye de la siguiente manera:

- *Enseñanzas Básicas - EB (20%)*
 - Desarrollo de clases teóricas
 - Realización de presentaciones en clase
 - Conferencias
- *Actividades prácticas y desarrollo - APyD (20%)*
 - Actividades individuales y colectivas entre las que podemos destacar:
 - Realización de búsquedas de información y recursos en Internet y en la biblioteca
 - Actividades para el desarrollo de competencias interpersonales (realización de debates, juegos de rol, simulaciones, trabajos en grupo)
 - Desarrollo de casos prácticos / estudio de casos
- *Trabajo autónomo del alumno (50%)*
 - Elaboración de resúmenes y recensiones de lecturas, vídeos, conferencias, presentaciones, seminarios, etc.
 - Preparación de pruebas objetivas-examen
 - Preparación de presentaciones
 - Realización de trabajos en grupo e independientes
 - Realización de búsquedas de información y recursos en Internet y en la biblioteca
 - Desarrollo del portafolio
- *Pruebas de evaluación escritas u orales (10%)*

3. Aspectos innovadores para la adaptación al EEES

El programa formativo de esta asignatura se plantea desde una concepción participativa y desde los principios metodológicos de la animación sociocultural, por ello se propone un desarrollo desde la aportación del alumnado para finalizar en una sistematización del conocimiento por parte del grupo-clase y del profesor en última instancia.

La asignatura se orienta desde una perspectiva práctica, buscando espacios y momentos que vinculen y unan los conocimientos debatidos en clase con experiencias concretas de animación sociocultural, a través de la participación e implicación del alumnado y con una metodología basada en la crítica y la reflexión.

3.1. La guía docente

Respondiendo a una de las recomendaciones de las universidades españolas, así como al proceso de convergencia del EEES, diseñamos para la asignatura una guía docente que permita "reforzar la planificación de la oferta formativa. En este sentido, una buena planificación de la formación constituye una pieza básica en la configuración de una docencia de calidad" (Zabalza, 2004: 2).

La guía docente se constituye como un documento de organización de nuestra actuación, entendido "no como un conjunto de acciones imprevisibles y desconectadas entre sí, sino como la puesta en práctica de un plan bien pensado y articulado" (Zabalza, 2004: 3). En palabras de Ander-Egg (1989: 14) "la planificación consiste en introducir organización y racionalidad en la acción" o como apunta Pérez Serrano (2006: 52) "la planificación, pues, consiste en buscar, anticipar, prever, predecir e intentar vislumbrar qué va a desarrollarse y aplicarse en el futuro".

Tal y como señala Zabalza (2004), hay que diferenciar claramente la planificación de la organización, en cuanto a las disciplinas académicas. Tradicionalmente, hemos venido diseñando programas pero aún no somos conscientes de la importancia que tiene diseñar una programación, una guía. En este caso, la disciplina se prepara para ser asimilada por un grupo concreto de estudiantes que se preparan para un perfil profesional específico, lo que otorga gran dependencia situacional. Al profesorado no le basta con conocer su campo disciplinar, sino que debe adaptarlo y contextualizarlo a un plan de estudios, a un número determinado de alumnado con sus características, a la disponibilidad y cronograma, a los recursos didácticos, etc. (Zabalza, 2004).

De esta manera, entendemos la guía docente como un recurso "de los estudiantes" para guiar su aprendizaje, es decir, una manera de ser empáticos y ponernos en el lugar del estudiante.

Nuestra guía docente plantea la siguiente estructura:



Tabla 1: Estructura de la guía docente

1. Datos descriptivos de la asignatura
2. Prerrequisitos
3. Profesor/a que imparte la asignatura
4. Horas de tutoría y lugar
5. Sentido de la asignatura en el perfil de la titulación
6. Interés de la asignatura para la futura profesión
7. Objetivos y competencias a trabajar en nuestra asignatura
7.1. Competencias generales del módulo-materia
7.2. Competencias específicas del módulo-materia
7.3. Competencias específicas de la asignatura
8. Contenidos de la asignatura
9. Indicadores metodológicos y atribución de la carga ECTS
9.1. Metodología y recursos de la materia donde se encuentra la asignatura
9.2. Especificación de la tipología de actividades que se utilizan en la asignatura
10. Evaluación de la asignatura
11. Recomendaciones de cara a la evaluación

Fuente: elaboración propia.

Uno de los aspectos más innovadores ha sido el apartado de los contenidos. Generalmente cuando hablamos de contenidos nos referimos a los temas y subtemas que vamos a trabajar en nuestra asignatura, que se resumen en un listado categorizado. Sin embargo somos conscientes de que, para que la guía vaya más allá del programa tradicional, debemos guiar y ofrecer apoyo didáctico al alumnado. Por ello, el contenido de la asignatura se ha organizado por bloques temáticos, dividido a su vez en diferentes temas. Estos temas van seguidos de las competencias que se van a trabajar en cada uno de ellos, algunos ejemplos de actividades a realizar y bibliografía específica de apoyo.

Otro de los apartados novedosos, ha sido la especificación de la tipología de actividades que se llevan a cabo en la asignatura, en consonancia con las competencias y objetivos de aprendizaje de la asignatura, las metodologías del módulo y el sistema de evaluación. Además, al final de cada tema se especifica la bibliografía básica de estudio. Esta especificación consiste en plasmar la tipología de actividades que se van a realizar, respondiendo a la pregunta "¿qué se hace en la asignatura?", detallando qué competencia se va a trabajar con cada actividad, si dicha competencia tiene implicación en la calificación, el tiempo en presencia del profesorado, el tiempo de trabajo autónomo del estudiante, las horas de trabajo personal y las horas totales.

Por último, otra de las mejoras añadidas a la guía docente ha sido el cuadro de las técnicas e instrumentos concretos para llevar a cabo la evaluación de la asignatura, incluyendo los criterios y/o indicadores de realización. Este cuadro muestra las competencias generales o transversales y las específicas del módulo-materia, así como las específicas de la asignatura, con sus resultados de aprendizaje correspondientes, los criterios de evaluación y su relación con los anteriores, los indicadores de evaluación y las técnicas e instrumentos que se llevarán a cabo en la asignatura.



Estas tres innovaciones en la guía, tanto de contenido como de metodología y evaluación, han supuesto un gran esfuerzo y trabajo de reflexión y sistematización, que requiere una continua evaluación y mejora en beneficio de la calidad de la enseñanza; esfuerzo que, hasta el momento, se ha visto recompensado tanto en la organización del profesorado como en la planificación y orientación del estudiante.

3.2. Las competencias

El segundo bloque de esta experiencia es, a su vez, uno de los objetivos principales de este proceso de convergencia: la formación por competencias profesionales. Ahora bien, ¿qué entendemos por competencias? Son numerosas las definiciones que se han ido otorgando a este concepto, si bien en este caso hemos seleccionado la que se plantea en el *Informe Final del Proyecto Tuning* (Gonzales, J. y Wagenaar, R.: 2003, 80), que concibe las competencias como:

- *Conocer y comprender* (el conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender).
- *Saber cómo actuar* (la aplicación práctica y la operativa del conocimiento a ciertas situaciones).
- *Saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Tabla 2: Competencias generales y específicas de la asignatura

Competencias generales-transversales del módulo-materia que se trabajan en la asignatura	Competencias específicas de la asignatura
<p>G2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.</p> <p>G4. Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>G9. Desarrollar competencias en el campo de las nuevas tecnologías y la gestión de la innovación.</p> <p>G11. Desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones, lo que entraña ser capaz de identificar, analizar y</p>	<p>A1. Comprender y determinar la trayectoria y delimitación conceptual de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario.</p> <p>A2. Diseñar el perfil de animador/a sociocultural: competencias, funciones y habilidades.</p> <p>A3. Identificar los diferentes ámbitos de intervención en animación sociocultural y desarrollo comunitario.</p> <p>A4. Manejar el funcionamiento de los procesos grupales dentro del tejido social y comunitario.</p>



<p>definir los elementos significativos que constituyen un problema, sus causas e importancia desde diversos puntos de vista; de buscar alternativas de solución y resolverlo con criterio y de forma efectiva.</p> <p>G12. Desarrollar habilidades de creatividad para modificar las cosas o pensarlas desde diferentes perspectivas, ampliando las posibilidades convencionales tanto de comprensión y de juicio como de aplicación en la resolución de problemas y toma de decisiones, referidos a las áreas de estudio o ámbitos de actuación propios.</p> <p>G13. Desarrollar capacidad de crítica y autocrítica para examinar y enjuiciar algo o la propia actuación con criterios internos y/o externos, buscando el discernimiento preciso y claro en la adopción y defensa de una posición personal, tomando en consideración otros juicios con una actitud reflexiva de reconocimiento y respeto.</p>	<p>A5. Saber identificar las necesidades, intereses y preocupaciones de los individuos y comunidades, con objeto de diseñar una planificación y llevarla a la práctica.</p> <p>A6. Desarrollar habilidades y destrezas para poder tener en cuenta todos los elementos que se ponen en juego en un proceso de intervención socioeducativa.</p> <p>A7. Mantener una actitud de aprendizaje constructivo respetando la opinión de los demás.</p> <p>A8. Desarrollar la capacidad de escucha y una actitud positiva ante las relaciones interpersonales y el trabajo en grupo.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia.

Las clases se articulan en torno a una metodología participativa, entendiendo que la adquisición del conocimiento se inicia con la implicación e incorporación del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las clases se estructuran en los siguientes ejes fundamentales:

- El trabajo grupal
- La construcción colectiva del conocimiento
- La reflexión y el trabajo autónomo
- El contraste entre iguales y/o con experiencias concretas
- La búsqueda del conocimiento significativo y práctico
- Las exposiciones docentes

Se alternan momentos de trabajo grupal con momentos expositivos y de desarrollo temático. El alumnado construirá un portafolio que recogerá el fruto de su trabajo diario en clase así como fuera de ella, de una forma autónoma, ya sea individual o colectivamente. Con él se pretende observar el proceso continuo del estudiante, sus tareas, sus actividades, sus reflexiones, sus aportaciones, sus propias construcciones, etc. En definitiva, su aplicación, desarrollo y ejecución se desarrollará en clase y en las tutorías que se establezcan.



Itahisa Pérez. *Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural*

En este trabajo, aparte de revisar, recopilar y definir las competencias que se trabajarían en la asignatura, se ha innovado diseñando una matriz de especificaciones y una rúbrica de evaluación. Por una parte, con la matriz de especificaciones que hemos elaborado se puede observar la ponderación de los contenidos de la asignatura y su profundidad taxonómica, que nos permitirá planificar su evaluación. Esta matriz se compone de los temas de la asignatura, el peso ponderativo de cada tema con el número de ítem seguido de la prueba de conocimiento que se divide en número de ítem de los conocimientos, comprensión y aplicación, para finalizar con las actividades prácticas y de desarrollo.

Tabla 3: Matriz de Especificaciones

Temas	Pesos ponderativos	Nº ítems	Prueba de conocimientos (Nº ítems y niveles taxonómicos)			Actividades prácticas y de desarrollo
			Conocimientos (Nº ítems)	Comprensión (Nº ítems)	Aplicación (Nº ítems)	
1. La animación sociocultural	20	10	2	2	3	Serán actividades complementarias a los temas teóricos con objeto de ir relacionando teoría y práctica. Dichas actividades se deberán completar a través de las tareas recogidas en una carpeta de aprendizaje (portafolio). En la plataforma virtual de la asignatura se colgarán las indicaciones sobre el desarrollo de las sesiones presenciales y las tareas complementarias que se deberán realizar.
2. El desarrollo comunitario	20	10	2	2	2	
3. El/la animador/a sociocultural	25	10	2	5	4	
4. Procesos metodológicos en animación sociocultural y desarrollo comunitario	35	20	8	10	8	
TOTAL	100	50	14	19	17	

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la hoja de evaluación que hemos elaborado corresponde al instrumento que va a utilizar el estudiante para las enseñanzas prácticas y de desarrollo (EPD) y consistirá en un portafolio. Este se desarrollará de forma autónoma, individual o grupal, y a través de la Webct se explicará el guión de actividades que tendrán que realizar.

La rúbrica de evaluación que hemos diseñado para esta asignatura consiste en identificar los aspectos del trabajo que se van a evaluar (formato y contenido, especificando la



puntuación máxima de cada apartado), seguido de los elementos ponderables, la descripción de cada uno de ellos, la puntuación máxima posible y la puntuación obtenida por el estudiante. Lo más importante es que la rúbrica se diseña conjuntamente con el alumnado por lo que son conscientes de los aspectos que serán objeto de evaluación así como de su ponderación.

3.3. El portafolio

Con la adaptación de títulos al EEES la evaluación ha adquirido una gran relevancia. Las nuevas concepciones evaluativas requieren currículos diferentes y, por tanto, nuevas estrategias de evaluación (Sullivan, 1995). Como estrategia de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje hemos utilizado el portafolio.

Con el portafolio pretendemos que el estudiante sea el verdadero protagonista en su proceso de aprendizaje, ya que debe implicarse, realizar un proceso dinámico y reflexionar sobre su propia formación. Este instrumento de evaluación está compuesto por una serie de entradas, obligatorias unas y voluntarias otras. Estas últimas son objeto de negociación entre el/la profesor/a y el/la estudiante.

La alternativa para lograr una evidencia del aprendizaje, normalmente, es el examen, o lo ha venido siendo. En esta ocasión, se ha optado por este sistema de evaluación continua por considerar que se encuentra en mayor consonancia con los principios y estrategias que se pretenden que adquiera el estudiante, principalmente en lo que se refiere a la participación, reflexión, análisis y acción para la mejora.

El portafolio desarrolla una concepción de la evaluación en un sentido formativo (reflexión y valoración conjunta) y trata de fomentar destrezas, habilidades y actitudes en los estudiantes para la búsqueda, clasificación y organización de la información.

Es una herramienta única, creativa y singular, puesto que no existen dos iguales. Permite una revisión y reflexión continua. Otro aspecto destacable de esta técnica de evaluación es que no se centra solo en el ámbito cognoscitivo, sino que también es un instrumento de gran utilidad para valorar otras dimensiones del desarrollo de la persona. En efecto, se trata de una evaluación de carácter integral que aborda las dimensiones intelectuales, humanas, sociales y profesionales del estudiante.

La estructura del portafolio es la siguiente:

Tabla 4: Estructura del portafolio

1.- Índice de los documentos que contiene
2.- Introducción
3.- Aspectos personales y académicos
4.- CONTENIDO SECCIÓN I. Actividades obligatorias De carácter individual: De carácter grupal: SECCIÓN II. Actividades voluntarias Entradas negociadas entre el/la profesor/a y el/la estudiante



Itahisa Pérez. *Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural*

SECCIÓN III. Actividades realizadas en los seminarios prácticos
5.- Criterios y pautas para la presentación
6.- Comentario y valoración general del estudiante
7. Autoevaluación del estudiante

Fuente: elaboración propia

El portafolio es el instrumento elaborado para recoger los productos que van desarrollándose a lo largo del curso. Establece unas tareas mínimas que debe realizar todo el alumnado y al mismo tiempo ofrece la posibilidad de que se establezcan criterios y tareas personales por parte de cada estudiante. Este instrumento de evaluación tiene como finalidad posibilitar un trabajo continuado y valorar los logros conseguidos durante todo el curso.

3.4. La acción tutorial

El modelo de tutorización elegido ha sido el de la asignatura del curso, al considerarla la más factible para las características de la titulación y la asignatura y para el contexto en el que se desarrollará. Con este modelo pretendemos, según Lobato (2010), acompañar al estudiante en el aprendizaje de las competencias específicas, orientarle y apoyarle en la construcción del conocimiento científico de la materia así como en el proceso del aprendizaje autónomo.

Puesto que nuestro objetivo principal es el de acompañar, guiar y orientar al estudiante durante su proceso de aprendizaje, hemos optado por realizar de manera individual, al menos, una tutoría obligatoria con cada estudiante durante el semestre.

En algunos casos se realizarán tutorías en pequeños grupos, según los trabajos que se vayan realizando en las enseñanzas prácticas y de desarrollo, e incluso se optará por tutorías no presenciales a través de la herramienta aula virtual (Webct) de nuestra universidad y el correo electrónico.

Según Lobato, Arbizu y Del Castillo (2004: 17), el modelo de asignatura de curso, también llamado modelo de tutoría académica, se considera como "una acción de intervención formativa destinada al seguimiento académico de los estudiantes y que se desarrolla en el contexto de la docencia de cada una de las asignaturas que un profesor imparte". Se trata de que el estudiante se autoevalúe, exponga sus intereses en esta asignatura, explique qué espera conseguir con ella y cómo le gustaría conseguirlo. Con ello pretendemos ajustar los diferentes estilos de aprendizaje a nuestra metodología de intervención, diseñando así un proyecto de formación personal y profesional.

Debido a la complejidad existente en la acción tutorial, al tratarse de una función mediadora entre el estudiante y su aprendizaje, en la que debe existir un seguimiento en los procesos, un apoyo en la adquisición y desarrollo de competencias, un acompañamiento en el itinerario formativo del proyecto personal y profesional, etc., es necesario formarse y aplicar diferentes técnicas o estrategias para la acción tutorial.



Itahisa Pérez. *Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural*

Los principios en los que se sustentaban nuestras tutorías eran:

- Comunicación directa y empática
- El protagonista de la sesión es el estudiante a través de la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje
- El profesor/tutor es el encargado de guiar, catalizar y reorientar la conversación y/o debate
- Cuando se desarrollan tutorías grupales, la conversación se centra en los miembros del grupo, con el objetivo de que reflexionen sobre el proceso de trabajo, las dificultades encontradas, las fortalezas, qué competencias están poniendo en prácticas, las técnicas de grupo que están utilizando para el trabajo en equipo y la participación, etc.

Tabla 5: Cronograma de tutorías

Sesiones de tutoría ¹	Tareas
Semana 1	En la clase de enseñanzas básicas se explicará en qué consistirán las tutorías, el calendario, el objeto, la elaboración del portafolio, etc. Se explicará cómo se van a realizar las tutorías online, se mostrará el aula virtual, etc.
De la semana 4 a la 8	Comienzan las tutorías individuales con cada estudiante. En la primera sesión se reflexiona sobre el estado y proceso de elaboración del portafolio, se diseña un cuestionario inicial donde se mostrarán los datos interesantes del alumno para conocernos mejor.
De la semana 9 a la 11	En estas semanas empezarán las tutorías grupales donde los miembros del grupo deberán exponer, debatir y reflexionar sobre el proceso de trabajo del grupo, inconvenientes, ventajas, aspectos a mejorar, etc.
Semana 14	A las puertas de finalizar la asignatura, se realizará una tutoría grupal (gran grupo clase) donde el profesor expondrá los avances conseguidos durante el semestre, los aspectos positivos y negativos de la tutoría, las propuestas de mejora, etc. Asimismo, se trata de realizar un <i>feedback</i> a través del cual los estudiantes puedan realizar sus aportaciones.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se expone el cronograma de tutorías asignado. Además, para registrar las sesiones de tutoría se utilizará:

- Ficha-registro del proceso tutorial
- Entrevistas abiertas
- Autoinforme del estudiante (incluido en el portafolio)
- El portafolio del alumnado
- Aula virtual (foro de debate, correo electrónico, chat, etc.)

¹ En esta tabla no se presentan las sesiones de tutorías virtuales que se van a desarrollar puesto que se hará de manera consensuada con los estudiantes, así como cualquier otra tutoría que requiera el alumnado en determinados momentos.



Con la aplicación de los conocimientos adquiridos en este curso, pretendemos poder mantener el contacto humano en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diseñando un modelo adaptado a los estudiantes. Con ello fomentamos la comunicación bidireccional, la participación, implicación y autonomía del alumnado.

4. Resultados

Los resultados de esta experiencia se basan en la autoevaluación docente y las valoraciones del alumnado ante este nuevo modelo de asignatura.

El alumnado ha resultado satisfecho con la estructura metodológica llevada a cabo en la asignatura así como con el material trabajado durante la misma. La guía ha sido evaluada satisfactoriamente porque consideran que esta vez sí “nos orienta durante todo el proceso y recurrimos a ella en cualquier momento de la asignatura”. Las actividades, en concreto la realización del portafolio, han sido consideradas “satisfactorias para alcanzar las competencias diseñadas y comprender el contenido de la asignatura”.

Por otra parte, según los estudiantes las tutorías “nos han ayudado a resolver los problemas no solo referidos a las clases, el contenido y las actividades, sino al trabajo en grupo, y a aprender a resolver los conflictos con otros compañeros y futuros profesionales”. Es fundamental que el alumnado aprenda a trabajar en equipo, ya que se incrementa la calidad del trabajo, se reduce la holgazanería social y se refuerzan valores como la colaboración, la responsabilidad y el respeto entre los iguales (Ruiz Acosta, 2010).

En las sesiones de tutoría se evaluaba por parte de la profesora la implicación del equipo y las capacidades y competencias de cada miembro. También se orientaba sobre el contrato de equipo que han diseñado, a través del cual se comprometen a realizar una serie de acciones por cada equipo, normas de funcionamiento, roles, etc. Por último se resolvían dudas acerca del portafolio y se orientaba el trabajo grupal a partir de las competencias que debían adquirir al finalizar la asignatura.

Con respecto a la evaluación llevada a cabo en la asignatura de tipo procesual, esta ha sido valorada muy satisfactoriamente por el alumnado, ya que permite implicarse desde el primer momento en la asignatura y consigue que se sientan motivados porque son conscientes de que “realmente evalúan nuestro trabajo diario y nos anima a seguir implicados”. Además, “las actividades de clase, tanto de EB como de EPD, son amenas, participativas y nos ayudan a entender el contenido teórico de la asignatura y aprendemos haciendo no sólo escuchando las exposiciones docentes”.

Los estudiantes destacan que ha supuesto una innovación muy positiva el convertirse en una acción participativa y motivadora. Apuntan que “en general han sido dinámicas, nada repetitivas y originales. Nos han transmitido la esencia de la animación sociocultural y el desarrollo comunitario y hemos sido conscientes de las potencialidades que tiene esta metodología en cualquier otro ámbito de trabajo dentro de la educación social”.



Por último, consideramos esta experiencia muy enriquecedora tanto para el profesorado como para el alumnado. Es una oportunidad de trabajar sobre la práctica, incorporando los medios y materiales más adecuados al nuevo contexto social y a las necesidades de los estudiantes y futuros profesionales del ámbito socioeducativo.

5. Conclusión

La escasa divulgación científica sobre innovaciones docentes adaptadas al EEES en asignaturas de animación sociocultural, junto con la puesta en marcha de los nuevos títulos de Grado en nuestra universidad, han sido los motivos por los que se diseñó este modelo de asignatura.

Partimos de una experiencia e interés continuo en el ámbito de la animación sociocultural que nos hace seguir descubriendo la multitud de ventajas que tiene esta metodología en el ámbito reglado, y más concretamente, en la enseñanza superior.

Tras realizar una búsqueda bibliográfica sobre artículos que abordasen la animación sociocultural en el EEES, adaptada a los nuevos títulos y nuevos paradigmas de educación universitaria, no se encontró ninguna referencia sobre innovación. Esto provoca un profundo interés para seguir implementando nuevas estrategias e investigar en dicho ámbito. Sin embargo, Sarrate (2011) expone las conclusiones de su experiencia tras haber estudiado el perfil y competencias que demanda la sociedad actual al animador, donde analiza las posibilidades y aportaciones de la educación a distancia para lograr una formación de calidad. Aunque no se centra en ninguna experiencia práctica, sí ahonda en uno de los elementos claves de Bolonia como es la formación de competencias en nuestro ámbito de actuación. Además, resalta la "enseñanza centrada principalmente en el estudiante más que en la transmisión del saber por parte del profesor" (op. cit: 9).

A pesar de la escasa bibliografía sobre innovación en animación sociocultural, muchos de estos conocimientos y aprendizajes sí se han ido incorporando en mayor o menor medida, a diferentes asignaturas del ámbito socioeducativo como, por ejemplo, pedagogía social, diversidad cultural, didáctica, etc.

La guía docente se ha convertido en un recurso importante para el alumnado, al considerarla el documento de apoyo durante todo su proceso. Se convierte así en una recopilación de las pautas sobre todo aquello que debe conocer y manejar en la asignatura, y le sirve de ayuda en cualquier momento. Asimismo, el portafolio le ha servido para autoevaluarse y observar el desarrollo que han tenido durante el semestre, cómo han ido evolucionando en el manejo de la asignatura, en la comprensión de los conocimientos básicos y el manejo de las estrategias y recursos necesarios en la animación sociocultural.

Por otra parte, la acción tutorial les ha servido para aclarar conceptos, resolver dudas sobre el trabajo en grupo pero, sobre todo, para aprender a trabajar en grupo. En ella se les facilitan estrategias sobre cómo funcionar en un equipo multidisciplinar, se comprometen a cumplir las normas que establece el propio grupo y, sobre todo, se les brinda la oportunidad de resolver los



conflictos que pueden ir surgiendo con el trabajo grupal. El proceso tutorial se registra mediante unas fichas que nos ayudarán a evaluar tanto el proceso como el producto.

El alumnado, al sentirse partícipe de la asignatura, finalmente consigue familiarizarse con la experiencia y hacer suyo este trabajo debido a la motivación e implicación que demuestra desde el principio. La idea de poder participar en el proceso de evaluación, de disponer de voz y voto en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje les sedujo de tal manera que se conformó un grupo humano muy satisfactorio, constantemente participativo y colaborativo entre compañeros, así como con la profesora.

La debilidad más importante detectada, para el profesorado, es la cantidad de trabajo y esfuerzo que requiere cualquier innovación. Tal y como afirma González y Wagenaar (2003), citado en Ahumada y otros (2004: 30), una

“atención y orientación más personalizada en los procesos de aprendizaje e integración de los diferentes contenidos curriculares del estudiante, al mismo tiempo que un seguimiento en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas y de las específicamente profesionales a lo largo del itinerario universitario tanto en la dimensión teórica como en la de las prácticas profesionales”.

Por ello, sería importante establecer un sistema de tutorías institucionalizado y planificado, en el marco de la Facultad o del Departamento, que apoyase al profesorado en sus funciones, estructurase su ordenación académica, etc.

En el caso del alumnado, el mayor inconveniente ha sido el trabajo que les ha supuesto una asignatura tan participativa, en la que siempre tienen que estar trabajando, alejados de la concepción tradicional de las clases expositivas. Sin embargo, manifestaron que no lo consideran negativo puesto que el resultado “ha valido la pena” y el proceso ha sido “muy enriquecedor y hemos aprendido mucho”.

Por otra parte, el hecho de llevarlo a cabo en el segundo curso del Grado implica que el alumnado ya conozca el funcionamiento de los grados así como de las enseñanzas básicas y enseñanzas prácticas y de desarrollo, por lo que han adquirido cierta madurez universitaria. Debido a la experiencia que tienen del primer curso, son conscientes de las diferentes metodologías docentes que existen, lo que les concede tener un criterio más o menos sólido de la intervención más factible posible.

La experiencia previa que tienen junto con la falta de coordinación en algunas asignaturas o de cierta información relativa a las prácticas, becas Erasmus, etc., hace que estén concienciados y motivados por un cambio metodológico en el que ellos sean los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y, según sus palabras, “se nos escuche y se nos tenga en cuenta”.

Por último, hay que señalar que en este escenario de desarrollo de competencias, participación, aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad, etc., aparece claramente reflejado el perfil de la metodología participativa, base de este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y de los principios básicos de la animación sociocultural (Pérez-Pérez, 2007).



<Referencias bibliográficas>

- Ander-Egg, E. (1997). *Metodología y práctica de la animación socio-cultural*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas
- Ahumada, P., y otros (2004). *Pedagogía Universitaria: Hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Vol. I, 299-301. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003) (Ed.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final, Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lobato, C., Madinabeitia, A. (2010). Determinantes motivacionales en el profesorado universitario ante la formación para la innovación. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*. Buenos Aires. Consultado el 10 de octubre de 2011, en http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R1162_Lobato.pdf
- Lobato, C., Arbizu, F., Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Revista Educación XXI*, 7. Madrid: UNED.
- Lobato, C, Arbizu, F, Del Castillo, L (2004). Representaciones sociales de la función tutorial en profesores y estudiantes de la Universidad del País Vasco. Un estudio cualitativo. En Ahumanda, P. y otros, *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 353-377). V. 1. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- López Noguero, F. y Pérez-Pérez, I. (2011). Espacios y ámbitos de la intervención socioeducativa: hacia una construcción profesional de la Educación Social. En Cruz Díaz, M^a R., García Rojas, A. D. (Eds.), *Aportaciones a la Educación Social. Un lustro de Experiencias* (pp. 254- 272). Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones.
- López Noguero, F; Pérez-Pérez, I. (2010). Utilización de la Webct (Aula Virtual) en los Cursos de Especialista y Master Universitario en Intervención Socioeducativa en ámbitos comunitarios: la Animación Sociocultural (Universidad Pablo de Olavide, Sevilla). En Domínguez Fernández, G., López Meneses, E., Hernández León, E., *Seminario sobre Innovación en Metodologías Docentes 2.0 en Educación Social* (pp. 99-107). Sevilla: Edición Digital @tres, S.L.L.
- Pérez-Pérez, I. (2009). La Evaluación en Animación Sociocultural. La Gran Olvidada de la Planificación en Ámbitos Sociales. En López Noguero, F., *Métodos de investigación y planificación en intervención socioeducativa*. Sevilla: AECID y Universidad Pablo de Olavide.
- Pérez-Pérez, I. (2009). Nivel de concreción a la hora de planificar. En Prieto Jiménez, E., *Diseño y evaluación de programas en Educación Social* (pp. 7-21). Sevilla: Edición Digital @tres, S.L.L.
- Pérez-Pérez, I. (2007). Metodología participativa en la enseñanza Universitaria. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 160-161.

Itahisa Pérez. *Una experiencia de innovación docente en la asignatura de Animación Sociocultural*

Ruiz Acosta, E. (2010). *Cómo gestionar el trabajo en grupo. Desarrollando y formando el trabajo en equipo*. Documento de trabajo. Universidad Pablo de Olavide.

Sánchez, A., Paniagua, E. (2011). *Un mapa de competencias genéricas para la UNED*. Consultado el 16 de diciembre de 2011, en <http://www.uned.es/iued/subsitio/html/convocatorias/Jornadas%20de%20Ponferrada/programa.htm>

Santamaría Lancho, M., Sánchez-Elvira Paniagua, Á. (2007). *Adaptación de la Metodología de la UNED al EEES. Funciones de equipos docentes y tutores en el EEES*. Consultado el 16 de noviembre de 2011, en <http://www.uned.es/iued/subsitio/html/convocatorias/Jornadas%20de%20Ponferrada/programa.htm>

Sarrate Capdevilla, M^a. L. (2011). La formación de animadores a través de la educación a distancia, *V Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*. Zaragoza. Consultado el 12 de diciembre de 2011, en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDOQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unizar.es%2Fcolinanimacion-IEPSA%2Fwp-content%2Fuploads%2F2011%2F10%2F4.8-Sarrate.doc&ei=NGxuUb6oDsu1PbKJgYAI&usq=AFQjCNH--Uf8Nq48nQ0_iJ23yLFpTlncg&sig2=ZCdmWqlvixvPa4zaJOPwwQ&bvm=bv.45368065,d.ZWU

Sullivan, R. E. (1991). *The role of service-learning in restructuring teacher education. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators*. New Orleans: Association of Teacher Educators.

Taboada, G., Touriño, J. y Doallo, R. (2010). *Innovación docente en el EEES de cara a la práctica profesional a través del aprendizaje basado en proyectos*. Consultado el 15 de diciembre de 2011, en www.aenui.net/ActasJENUI/2010/jenui2010_22.pdf

Terrón Caro, M^a T. (2009). Innovación didáctica y evaluativa en el ámbito universitario: una experiencia en la asignatura de pedagogía social comunitaria. *Innovación Educativa*, 19, 275-283.

Zabalza, M. A. y Escudero, J.M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria. El reto de la convergencia europea, VV.AA., *Pedagogía Universitaria. Hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 575-578). Bilbao: Mensajero.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Documentado de trabajo. Consultado el 8 de septiembre de 2011, en http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/guiaplan_aZABALZA.pdf

Copyright © 2013. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

