

# Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: *Affordance* de una Guía de Trabajo Autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad<sup>1</sup>

Virtual Platforms and University Teaching Innovation: Affordance of a  
Self-learning Guide in Anthropology to Work with Intervention Skills in  
Contexts of Diversity

Antonia Olmos Alcaraz  
Universidad de Granada  
antonia@ugr.es

Raquel Martínez Chicón  
Universidad de Granada  
raquelchicon@ugr.es

## Resumen

En el presente texto mostramos una experiencia desarrollada en la asignatura de Antropología impartida en los estudios de grado de Trabajo Social, analizando para ello la pedagogía de las *affordances* de SWAD (Sistema Web de Apoyo a la Educación), el Sistema de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management System*, LMS) de la Universidad de Granada. Focalizamos nuestra exposición en la descripción del diseño y del uso hecho a un instrumento en concreto –una Guía de Trabajo Autónomo (GTA)– y las funcionalidades dadas a la misma por el profesorado y el alumnado, de cara a trabajar competencias para la intervención en contextos de diversidad cultural. La puesta en práctica de esta herramienta nos ha permitido, como mostraremos, evaluar de distintas formas no solo los conocimientos sino también las habilidades, actitudes y competencias, desarrolladas por el alumnado a lo largo del curso en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Concluimos nuestro trabajo con una reflexión acerca del cambio de paradigma epistemológico al que estamos asistiendo en la actualidad.

## Palabras clave

Innovación docente. *Affordance*, Guías de Trabajo Autónomo, Competencias en Antropología.

## Abstract

In this text we show an experience developed in the subject Anthropology of the of Social Work degree. We analyse the affordances of pedagogy of SWAD (Web System Support for

---

<sup>1</sup> La experiencia descrita en este texto se contextualiza en el proyecto de innovación docente (PID 12-125) financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Granada en la convocatoria de 2012 titulado: “Nuevas tecnologías, evaluación continua y autoevaluación de competencias en Antropología en el nuevo espacio europeo”. Igualmente, la necesidad de adquisición de competencias para trabajar en contextos de diversidad cultural entre el alumnado de Trabajo Social en su formación de Grado, se inscribe en un análisis más amplio sobre la capacitación intercultural de los empleados de las Administraciones Públicas de Andalucía y California en colaboración con la Universidad de Granada (Departamento de Antropología Social) y la Universidad de California en San Diego (Center for Comparative Immigration Studies), desarrollado gracias a la financiación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mediante el Programa Nacional de Movilidad de Recursos Humanos del Plan Nacional de I-D+i 2008-2011, prorrogado por Acuerdo de Consejo de Ministros de 7 de octubre de 2011.

Education), the Learning Management System (LMS) of the University of Granada. We focus our discussion on the description of the design and application of a Self-learning Guide, and the functions that teachers and students have given to it in order to work skills for intervention in contexts of cultural diversity. The implementation of this tool has allowed us, as we will show, to assess not only knowledge but also the skills and attitudes developed by the students along the course in the process of teaching and learning. We conclude our work with a reflexion about the shift of the epistemological paradigm we are experimenting today.

**Key words**

Teaching Innovation, Affordance, Self-learning Guide, Skills in Anthropology

**Introducción**

Las valoraciones que podemos hacer en el momento actual sobre la implantación del conocido como “Proceso de Bolonia” en las universidades españolas son muchas y de muy diversa índole, y se complejizan debido a la situación de crisis a la que estamos asistiendo desde el año 2008 en el país. No en vano, si observamos críticamente cómo está siendo la aplicación práctica del modelo Bolonia en nuestro contexto concreto emergen –apenas sin esfuerzo– muchas mejoras posibles. La dotación presupuestaria para acometer unos cambios que se presentan como perentorios es sin duda el mayor problema con que contamos en la actualidad. Baste como ejemplo la política de contratación de profesorado actual, que no cubre mínimamente las necesidades derivadas de la exigencia de trabajar con grupos de alumnos/as reducidos, como una formación universitaria de carácter más práctico requeriría.

No obstante, también las nuevas metodologías docentes permiten innovar en este contexto y rescatar elementos que, si bien necesitan de una primera gran inversión temporal y de dedicación por parte de profesorado, posteriormente permiten su conversión en enormes recursos didácticos en un contexto de crisis económica pero de rápida acomodación universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De este modo, “*gracias a*” o “*a pesar de*” Bolonia “España está saliendo, lentamente, del uso casi exclusivo del modelo de clases magistrales como método de enseñanza” (Salaburu *et al.*, 2011, p. 212), haciendo uso para ello de una amplia gama de herramientas que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la actualidad.

Pasamos ahora exponer una de estas alternativas al método de enseñanza magistral a partir de una de las experiencias desarrolladas en la asignatura de Antropología impartida en el grado de Trabajo Social. Mediante esta práctica, describimos cómo hemos trabajado en el Sistema de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management System*, LMS) de que dispone la Universidad de Granada (el Sistema Web de Apoyo a la Educación, SWAD). Para ello analizamos una de las herramientas que hemos utilizado –una Guía de Trabajo Autónomo (GTA)– y las *affordances* surgidas en torno a la misma; entendiendo por *affordances*, como desarrollaremos más adelante, la multiplicidad de características que presenta un objeto o una herramienta en su uso. La puesta en práctica de este instrumento nos ha permitido, como mostraremos, evaluar de distintas formas no sólo los conocimientos sino también las habilidades, actitudes y competencias, desarrolladas por el alumnado a lo largo del curso en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 1. Los *Learning Management System* y la docencia universitaria

La aparición de los *Learning Management System* (LMS), en tanto que plataformas para la docencia virtual, ha vehiculado en los últimos años un importante proceso de cambio –aún muy incipiente para gran parte de la comunidad educativa– en las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel metodológico como a nivel epistemológico. Los instrumentos y herramientas ofrecidos por los mismos han facilitado en gran medida la comunicación e intercambio dialógico entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado; pero, y quizá esto es lo más importante, también han posibilitado la emergencia de un nuevo paradigma de conocimiento como algo que es fluido, permanentemente inacabado, y constante durante toda nuestra vida.

En el contexto español podemos afirmar que, contrariamente a lo que algunos vaticinaban y a pesar de encontrarnos aún en proceso de implantación, gracias a los LMS se están simplificando, una vez comenzado el periodo lectivo y tras una inicial inversión de tiempo y esfuerzo, muchas tareas docentes y discentes. Creemos, sin embargo, que para que ello sea posible y efectivo es necesario establecer de manera clara desde un primer momento cuáles son los aspectos clave en estos entornos, y definir mecanismos de control de este tipo de canales de información y comunicación, lo que implica irremediamente nuevas metodologías de trabajo. Si no se entiende el uso de las TIC como estrategia didáctica añadida en la interacción entre el profesorado y el alumnado, su incorporación corre el riesgo de limitarse al desarrollo de los aspectos tecnológicos en detrimento de los propiamente educativos. El uso de los LMS y de las nuevas tecnologías por sí mismas, y sin el apoyo y soporte del profesorado, puede requerir de una dedicación excesiva por parte de los/as docentes y del alumnado y no garantizar que este último participe en la construcción del conocimiento de manera efectiva:

(...) la enseñanza en entornos virtuales tiene un componente necesario de “realización conjunta de tareas” entre profesor y alumno: sólo a partir de esa realización conjunta se podrá realizar una intervención sensible y contingente que facilite realmente al alumno el ir más allá de lo que su interacción solitaria con el contenido le permitiría hacer” (Onrubia, 2005, p. 5).

Y es aquí donde se hace necesario reflexionar sobre las *affordances* de los LMS, y de las herramientas que en los mismos se ponen en práctica, para procurar un uso de los mismos que revierta en la creación procesos educativos innovadores, que mejoren –en definitiva– la calidad de la formación universitaria.

La experiencia que narramos en este artículo es sobre las *affordance* de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) del SWAD, el *Learning Management System* desarrollado – como mencionábamos– en la Universidad de Granada. El SWAD (ver imagen N° 1) es un sistema basado en la web para la gestión de datos del alumnado y de las distintas materias (grado y postgrado), que permite –entre otras muchas tareas– una comunicación en tiempo real *on line* entre alumnado, entre profesorado y entre alumnado y profesorado.

**Imagen Nº 1: Pantalla de la asignatura Antropología (Grado de Trabajo Social). Curso 2013-14.**

Fuente: Plataforma de docencia virtual de la Universidad de Granada (SWAD)

Ello es especialmente útil para el desarrollo de metodologías participativas a través del aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas.

## 2. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en problemas en el nuevo espacio europeo de educación superior

Cuando hablamos de Aprendizaje Cooperativo (AC) nos estamos refiriendo a un tipo de formación que emplea metodologías para fortalecer las interacciones entre el propio alumnado, con el objetivo de incrementar las habilidades tanto intelectuales como sociales de manera equitativa (Paelman, 2002); y para desarrollar relaciones multidireccionales entre el alumnado y el profesorado, superando esa visión tradicional del profesor como especialista y el alumno como receptor pasivo del aprendizaje (Santos 1994). Se trata de un proceso de trabajo donde prima la rotación de tareas y la heterogeneidad en la formación de grupos de trabajo (Batelaan & Van Hoof, 1996), y donde el profesorado termina siendo un gestor de relaciones, organizando, guiando y proporcionando *feed-back* durante todo el proceso (Paelman, 2002), más que una figura portadora de “verdades absolutas”. Sería, en resumen, un enfoque global de trabajo, una filosofía.

Por otro lado, cuando definimos Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), nos referimos a una forma de aprendizaje consistente en la formulación de problemas por parte del profesorado como punto de partida para que los/as alumnos/as adquieran e integren nuevos conocimientos (Barrows, 1986). Está indicado para la consecución de competencias relacionadas con la toma de decisiones, el trabajo en equipo, habilidades de comunicación, desarrollo de actitudes y valores (precisión, revisión, tolerancia....), y –en definitiva– la resolución de problemas prácticos (De Miguel, 2006). Se trata de una metodología que fomenta la creatividad del alumnado, y que se ha aplicado a ámbitos disciplinares muy dispares.

Estas metodologías, AC y ABP, se ajustan de manera especial al diseño de los actuales estudios universitarios, donde la adquisición de competencias a través del trabajo práctico se torna una parte central de la formación del alumnado. Además pensamos que

ambas son complementarias, hasta el punto de poder hablar –a partir de las prácticas que hemos desarrollado– de “Aprendizaje Cooperativo Basado en Problemas”. A continuación describimos cómo hemos conjugado los dos enfoques, detallando el diseño y utilización que hemos realizado de una herramienta didáctica en concreto: las Guías de Trabajo Autónomo (GTA), usada dentro del *Learning Management System* (LMS) que funciona en la Universidad de Granada, el SWAD.

### **3. Las *affordances* de los *learning management system* y las guías de trabajo autónomo en SWAD**

Las Guías de Trabajo Autónomo se están evidenciado como un recurso muy útil en el momento actual, a raíz de la creación del nuevo EEES y las exigencias de modificación metodológicas que éste conlleva, donde la dimensión práctica de los estudios universitarios es cada vez más evidente y el alumnado adopta un papel mucho más activo que el que tenía anteriormente. Todo ello está permitiendo una adquisición de conocimientos de carácter reflexivo y en menor grado memorístico.

Estas herramientas funcionan como esquemas de trabajo que, diseñadas por el profesorado, orientan al alumnado en su aprendizaje en cada uno de los temas. A través de las mismas se crean toda una serie de secuencias de actividades –que pueden ser muy variadas– y que conducirán al aprendizaje y a la adquisición de competencias concretas. El profesorado deberá a través de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) procurar referencias, fuentes y materiales, ejerciendo como mediador y dinamizador en un proceso donde es el alumnado quien ha de recorrer por sí mismo el camino. Es por ello que pueden usarse dentro de metodologías de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Problemas. Son, en resumen, “facilitadores” del aprendizaje que permiten evidenciar de manera muy clara cuáles son los objetivos a conseguir y su relación con los contenidos y competencias curriculares.

Las Guías de Trabajo Autónomo han estado muchos años ausentes de una enseñanza que podríamos calificar de “presencial” porque no se entendía un proceso de aprendizaje en el que el profesorado no fuese quien impartiera el conocimiento y el trabajo independiente y autónomo del alumnado parecía innecesario más allá de la realización de alguna actividad concreta o el ejercicio memorístico. Sin embargo, en el momento actual, y como instrumento pedagógico, no se trata de una creación reciente. No obstante, su uso adaptado a los entornos de aprendizaje virtuales sí lo es.

#### **3.1. Estudio de caso de una Guía de Trabajo Autónomo en Antropología**

Con el objetivo de debatir y reflexionar sobre las *affordances* que presentan algunas herramientas usadas en SWAD, mostramos a continuación un ejemplo de Guía de Trabajo Autónomo diseñada y trabajada en el marco de la asignatura Antropología, cursada en segundo curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Granada, y de la que somos docentes en la actualidad (año académico 2013-14). Nos centramos en uno de los temas desarrollados, el tema cinco, mostrando contenidos, objetivos, competencias, actividades y metodología.

Tabla N° 1. Ejemplo de Guía de Trabajo Autónomo

<b>Asignatura: Antropología</b>	
<b>Bloque Temático III. Antropología y Trabajo Social</b>	
<b>Tema 5. Intervención en contextos de diversidad cultural. Diferencia, discriminación, desigualdad y exclusión social. Los modelos de integración cultural y la eficacia profesional.</b>	
<b>Contenidos del tema:</b>	
5.1 Introducción al interculturalismo y el multiculturalismo como modelos de integración social.	5.2 Análisis de estudios de caso en diferentes contextos.
<b>Objetivos, competencias, actividades y metodología del tema</b>	
<b>Objetivo 1:</b> Conocer y familiarizarse con los distintos enfoques de gestión de la diversidad cultural	<b>Objetivo 2:</b> Conocer algunos ejemplos de gestión de la diversidad cultural e intervención contextos multiculturales.
<b>Competencias asociadas:</b>  1. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social	<b>Competencias asociadas:</b>  2. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.  3. Capacidad para apoyar a las personas para que puedan manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.  4. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.  5. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.
<b>Metodología y actividades:</b>	<b>Metodología y actividades:</b>
<b>1. Lección magistral (Clases teóricas-expositivas).</b>	<b>5. Lección magistral (Clases teóricas-expositivas).</b>

<p><b>2. Actividades no presenciales individuales (Estudio y trabajo autónomo).</b></p> <p>Lectura del texto: García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., Contini, P. y Rubio Gómez, M. (2012). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural (31-65). En E. Gualda Caballero (Coord.) <i>Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad</i>. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.</p>	<p><b>6. Actividades no presenciales individuales (Estudio y trabajo autónomo).</b></p> <p>Lectura de dos artículos de prensa, a favor y en contra de la prohibición del uso del velo islámico en la escuela pública española:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ruiz de Lobera, M. (2004). Velos sobre las mujeres. La polémica de los signos religiosos en la escuela pública desde una perspectiva intercultural. Revista TE de CC.OO.</li> <li>- Ortega, J. (2007). Sobre velos y nuestro desvelo. Diario El Mundo.</li> </ul>
<p><b>3. Actividades no presenciales grupales (Estudio y trabajo en grupo).</b></p> <p>Puesta en común de los conocimientos adquiridos a partir de la clase teórica (actividad 1) y la lectura obligatoria (actividad 2).</p>	<p><b>7. Actividades no presenciales grupales (Estudio y trabajo en grupo).</b></p> <p>7.1. Trabajo de documentación en grupo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Normativa que regula el uso de elementos religiosos en la escuela pública española.</li> <li>B. Casos mediatizados sobre presencia del velo islámico en la escuela española y en otros países.</li> <li>C. Artículos científicos sobre el uso del velo islámico y otros elementos religiosos en la escuela pública española.</li> </ul> <p>7.2. Puesta en común de los conocimientos adquiridos a partir de la búsqueda documental y posicionamiento crítico al respecto.</p>
<p><b>4. Actividades prácticas (ejercicios prácticos y seminario)</b></p> <p>4.1. Responder en grupo a las siguientes preguntas:</p>	<p><b>8. Actividades prácticas (ejercicios prácticos y seminario)</b></p> <p>8.1. Ejercicio de <i>Role-Playing</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. La clase se divide en grupos, u</li> </ul>

<p>A. ¿Por qué se diferencia entre los conceptos de interculturalidad e interculturalismo?</p> <p>B. ¿Cuáles son las diferencias entre los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo?</p> <p>C. ¿Por qué se nos dice en el texto que no es útil metodológicamente hablando seguir usando los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad? ¿qué problemas se mencionan al respecto? ¿estáis de acuerdo con ello? ¿por qué?</p> <p>D. ¿Qué propuestas se mencionan para superar este debate conceptual?</p> <p>E. Extrae el concepto de cultura que se sostiene en el texto.</p> <p>4.2. Puesta en común de las respuestas dadas por cada grupo a cada una de las preguntas.</p> <p>4.3. Debate sobre por qué es necesario conocer, distinguir y hacer un buen uso de estos conceptos en contextos de intervención social para diseñar, implementar y evaluar proyecto de intervención social.</p>	<p>en cada uno de ellos habrá a su vez dos bandos. Cada grupo simula un consejo escolar convocado de urgencia, en un instituto donde tenemos que abordar la presencia de una escolar que viste velo islámico. En 30 minutos tiene que haber consenso sobre <i>qué hacer</i>.</p> <p>B. Cada uno de los bandos deberá defender el uso o la prohibición de la prenda, respectivamente, con argumentos concretos:</p> <p>El derecho a la educación de la menor. El derecho a la libertad de culto. La presencia de la religión en las escuelas. La libertad de los centros para elaborar reglamentos internos. Las competencias de las Comunidades Autónomas en Educación. El papel del Estado. Integración/guetización del alumnado con ideologías religiosas diversas.</p> <p>C. Cada uno de los/as participantes deberá adoptar un rol entre los siguientes personajes:</p> <p>Director/a y jefe/a de estudios. Orientadores/as. Profesorado general. Profesor/a de religión. Profesor/a de español para extranjeros. Padres/madres autóctonos y extranjeros. Alumnos/as autóctonos y extranjeros. Trabajadores/as sociales. Mediadores/as interculturales. Representantes de la Delegación de Educación.</p> <p>D. Información complementaria:</p> <p>La alumna llega nueva al centro cuando las clases ya están iniciadas; el centro escolar no recoge en su normativa interna ninguna prohibición expresa sobre cubrirse la cabeza; el centro es de</p>
--	--

	<p>titularidad pública.</p> <p>8.2. Ejercicio de reflexión:</p> <p>A. ¿Qué debemos tener en cuenta en situaciones como esta?</p> <p>B. ¿Cómo podemos gestionarlas?</p> <p>C. ¿Qué nos aporta la Antropología como enfoque y metodología cuando nos enfrentamos a situaciones de diversidad cultural en las que es preciso intervenir?</p>
--	---

**Fuente: Elaboración propia**

Con esta metodología, basada en la utilización de una Guía de Trabajo Autónomo (GTA) hemos tratado de favorecer la implicación del alumnado, permitiendo la flexibilidad de organización para preparar las tareas previstas y fomentando la discusión. Para ello, el trabajo realizado –tanto por el alumnado como por el profesorado– a través de la plataforma de docencia virtual ha sido fundamental. Sobre las características de ese trabajo y las posibilidades que han surgido a lo largo de todo el proceso hablamos a continuación.

### 3.2. *Affordances*, Guías de Trabajo Autónomo, Competencias y SWAD

Entendemos por *affordances* las características que presenta un objeto determinado que nos invitan a usarlo. Se trata de un concepto que procede de la psicología. Gibson lo definió en los años setenta como las posibilidades de acción que son materialmente posibles en el entorno de una persona, al margen de las capacidades del individuo de percibir o no dichas posibilidades (Gibson, 1986). No obstante, el uso del concepto se ha extendido a otros campos, entre ellos el educativo, en un contexto como el actual donde las TIC son –cada vez más– centrales en el diseño de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje:

Este constructo, la *affordance*, es muy versátil en educación y en tecnología educativa. Incorpora un campo distinto entre el uso de la tecnología pensando en su destino al ser creada y el uso subordinado a la teoría educativa tradicional. Hay un campo muy extenso de usos nuevos por la interacción de ambos ámbitos: Son las *affordances* educativas. (Zapata-Ros, 2013, s/p)

De tal forma que podemos hablar de *affordances* educativas para referir “cómo las relaciones entre las propiedades de una intervención educativa y las características de los alumnos permiten que se produzcan determinados tipos de aprendizaje en ellos” (Kirschner, 2002, p. 14; citado en Zapata-Ros, 2013). Y es por ello que nos planteamos ¿cómo, a través de una metodología de aprendizaje cooperativo basado en problemas usando guías de trabajo autónomo a través de una plataforma virtual con alumnado universitario se pueden adquirir determinadas competencias? Y para responder a dicha

pregunta iremos describiendo algunas de las actividades llevadas a cabo en la asignatura.

De todas las herramientas que nos ofrece SWAD, para la realización de las actividades previstas en la Guía de Trabajo Autónomo expuesta anteriormente, y de cara a trabajar los contenidos y competencias, hemos utilizado el Chat y los Foros.

Describimos el proceso.

Al comienzo de cada tema el profesorado deposita en SWAD (en una carpeta llamada “Mis trabajos”) la Guía de Trabajo Autónomo correspondiente, dentro de una sección identificada con el nombre de “Actividades”. En esta carpeta hay otra sección llamada “Otros trabajos”, donde el alumnado va subiendo el resultado de las actividades propuestas por el profesorado en la Guía de Trabajo Autónomo. El ejemplo que estamos mostrando en este artículo se compone de 8 actividades, 4 para la consecución de cada uno de los objetivos que nos proponemos alcanzar con el desarrollo del tema. 4 de estas actividades son de carácter presencial (2 de ellas además son de trabajo en grupo), y 4 de carácter no presencial. De estas, 2 son a realizar individualmente y 2 a realizar de forma grupal.

#### 1. Exposición teórica/clase magistral.

La actividad Nº 1, con la que abrimos el tema, es la clase de exposición teórica del profesorado. Es preciso incidir en este momento en que, a pesar de encontrarnos en un momento de cambio donde las metodologías docentes se están viendo modificadas, aún estimamos necesario que parte de los contenidos previstos en las asignaturas se sigan transmitiendo a través de las “clásicas exposiciones teóricas” por parte del profesorado. En nuestro caso así lo hacemos, pero sí que es cierto que esta práctica se ha reducido muchísimo quedando limitada a 2 de las 8 actividades que se prevén, en concreto, en el tema que estamos exponiendo.

#### 2. Lectura de un texto científico.

La actividad Nº 2 es de carácter no presencial, y consiste en la lectura de un texto científico [García *et al.* (2012). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural (31-65). En E. Gualda Caballero (Coord.) *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía], y a partir de lo cual está previsto que el alumnado se familiarice los conceptos teóricos básicos que serán trabajados a lo largo del tema, y que ya han sido introducidos por el profesorado en la actividad Nº 1. El texto está a disposición del alumnado en la sección de “Actividades”, junto con la Guía de Trabajo Autónomo.

#### 3. Debate/Puesta en común en el Foro.

La actividad Nº 3 (de carácter no presencial, grupal) es una puesta en común de los conocimientos adquiridos a partir de la clase teórica (actividad Nº 1) y la lectura obligatoria (actividad Nº 2). Para ello utilizamos el Foro de la asignatura. Hemos elegido esta herramienta y no el Chat porque permite que la comunicación entre todos/as los/as participantes sea en diferido. Entendemos que hacer una puesta en común sobre nociones y conceptos teóricos requiere de cierto tiempo de reflexión personal, que de este modo es posible tener (el Foro está abierto durante dos días). Destacamos aquí que creemos estar consiguiendo fomentar el debate teórico-crítico en

nuestro alumnado, que anteriormente –cuando no usábamos este tipo de herramientas– no se producía de igual manera. Ello supone un cambio cualitativo no solo a nivel metodológico, sino también a nivel epistemológico, porque el alumnado no está siendo un receptor pasivo de contenidos, sino que tiene la posibilidad de construir colectivamente conocimiento crítico. Esta actividad es obligatoria –en tanto que evaluable– y como tal es realizada por la mayoría de los/as alumnos/as. El uso del Foro además presenta ventajas que lo hacen atractivo para una mayor participación. No son pocos los/as alumnos/as que nos han manifestado sentirse más capaces de participar en debates de esta índole gracias al carácter del espacio en el que se realizan (espacios virtuales), donde la presencia no es física, y donde además se cuenta con cierto tiempo para reflexionar las intervenciones realizadas. Con ello estamos consiguiendo que personas que no suelen participar al inicio de curso en clase, lo hagan de esta forma, y que eso cambie sus formas de participar a lo largo del curso.

#### 4. Trabajo presencial en grupo.

Este debate y trabajo presencial en clase confirma la utilidad de la actividad anterior. Se trabajan en grupo una serie de preguntas, se ponen en común y se debaten con toda clase, donde el grado de participación suele ser muy alto.

#### 5. Exposición teórica/clase magistral.

En la actividad Nº 5 volvemos a realizar una clase de exposición teórica por parte del profesorado.

#### 6. Lectura y trabajo de dos artículos de prensa.

La actividad Nº 6 es de nuevo una actividad de carácter no presencial, consistente en esta ocasión en la lectura de dos artículos de prensa, con posicionamientos opuestos sobre el tema que se está abordando (en esta parte del tema, una vez tratados de forma teórica los paradigmas del multiculturalismo y la interculturalidad, se trabaja a partir de estudios de caso, ejemplos concretos de gestión de diversidad cultural. El estudio de caso es sobre “el uso de velo islámico en la escuela”). Con ello pretendemos que el alumnado tenga materiales para poder ir formándose en una actitud crítica de relativismo cultural, útil para el diagnóstico y evaluación de situaciones en contextos de diversidad. Los artículos están también a disposición del alumnado en la sección de “Actividades” de la plataforma SWAD.

#### 7. Trabajo documental y debate en el Foro.

La actividad Nº 7 (de carácter no presencial, grupal) se compone de dos partes: un trabajo de documentación –sobre materiales que serán utilizados en la última actividad del tema–; y una puesta en común en el Foro (similar a la realizada en la actividad Nº 3), en este caso para trabajar sobre metodologías de búsqueda documental, comparar materiales encontrados y contenidos de los mismos.

#### 8. *Role-Playing*

La última actividad prevista en el tema (actividad Nº 8) consiste en la realización de un ejercicio de *Role-Playing*. La forma de organizar la actividad es la siguiente: la clase se divide en grupos (por el número de alumnos/as que tenemos, normalmente, se hacen 3 grupos, de unas 20-23 personas cada uno); a continuación se asignan los roles (ver la GTA) que cada alumno/a va a desempeñar en la representación de un consejo escolar que supuestamente se convoca de urgencia para debatir sobre el uso del velo islámico

en su centro educativo en concreto, a raíz de la llegada de una chica musulmana al centro; se da el contexto concreto de la situación (en GTA); y comienza el debate, con personajes que defienden la permisión de la prenda y personajes que la desaconsejan. El debate dura 30 minutos. Se realizan tantos *role-plays* como grupos se hayan constituido (suelen ser 3, como indicábamos), y se realizan en clase a través de la herramienta del Chat que procura SWAD. De esta manera las interacciones y la comunicación son realizadas en tiempo real, las respuestas son inmediatas, y además queda constancia por escrito de la participación de todo el alumnado (lo cual facilita la evaluación). En este caso elegimos el Chat porque requerimos del alumnado capacidad de reacción inmediata para gestionar casos concretos como el que presentamos. Otra de las ventajas que supone el uso de esta herramienta es que podemos realizar al mismo tiempo 3 simulaciones distintas de una misma situación, y ello permite que la última parte de la clase sea para poner en común formas diferentes de gestionar situaciones de partida equivalentes.

Así, y con estas actividades desarrolladas y descritas, en el marco de la asignatura de Antropología se puede observar cómo las competencias trabajadas son las que se corresponden a las competencias Generales y Específicas según la memoria de verificación del Grado de Trabajo Social:

1. Diseñar, implementar y evaluar proyectos de intervención social.
2. Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa de conflictos.
3. Capacidad para apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar las necesidades, puntos de vista y circunstancias.
4. Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.
5. Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.

A su vez, aquellas competencias relacionadas con la interculturalidad –con la intervención social y la gestión de la diversidad cultural en contextos plurales– a adquirir por el alumnado tienen que ver con los propios objetivos de la asignatura de Antropología expresados como resultados esperables de la enseñanza e, igualmente, según la memoria de verificación del Grado de Trabajo Social:

1. Comprende los principios epistemológicos y conceptos fundamentales de la Antropología Social, su aplicación al análisis de la realidad social y su utilidad de cara a la intervención social.
2. Comprende la configuración y funcionamiento de los sistemas socioculturales y las correlaciones entre sus dimensiones económicas, sociopolíticas y simbólicas.
3. Posee capacidad crítica frente a las verdades y dogmas sociales, políticos y religiosos.
4. Comprende el concepto de diversidad cultural, la definición del etnocentrismo y sus bases culturales.
5. Comprende las diferencias entre pluriculturalidad, multiculturalismo e interculturalidad.

6. Conoce críticamente los aspectos que definen la especificidad de la realidad sociocultural andaluza.
7. Conoce el concepto de identidad sociocultural y de los procesos de construcción de las identidades colectivas en los distintos contextos.

En el caso descrito, las *affordances* que han surgido de la Guía de Trabajo Autónomo (GTA) han permitido que el alumnado trabaje de manera conjunta y participativa, a partir de diferentes actividades, lo cual ha revertido en la creación de procesos educativos cooperativos y en la construcción del conocimiento a partir del aprendizaje de la propia práctica. A modo de ejemplo podemos destacar cómo ha acontecido esto en la última actividad planificada: la realización del *Role-playing*. Esta actividad ha servido para que el alumnado ponga en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el tema (sobre multiculturalismo e interculturalismo, sobre modelos de integración social); pero también para realizar una búsqueda de documentos –el alumnado debía documentarse para preparar sus roles– de manera cooperativa: han intercambiado material, se han sugerido lugares de búsqueda de información, etc. *A priori* el alumnado conocía estas funcionalidades del ejercicio, pero durante la ejecución del mismo han emergido otras, en ese caso, relacionadas con los procesos de autoevaluación, co-evaluación y evaluación continua: el alumnado ha podido ver cuán de interiorizados estaban en ellos y en su compañeros/as contenidos, objetivos y competencias, porque se ha tratado de un ejercicio de improvisación, donde todos/as han usado el conocimiento acumulado en el proceso, que no hubiera podido desarrollarse de igual modo sin el trabajo realizado a través del Foro y del Chat.

#### 4. A modo de conclusión

Ya hemos comentado, y hemos podido comprobar, cómo las Guías de Trabajo Autónomo en el contexto universitario ya no constituyen una novedad. También es conocido que su confección implica una tarea laboriosa por parte del profesorado si se quiere que estas tengan utilidad, y una clara instrumentalización si se desea que su uso sea fructífero.

Desde la implantación del EEES tienen unas utilidades –unas *affordances*– bastante conocidas y reconocidas que suponen para el alumnado además del aprendizaje por descubrimiento y resolución de problemas, la autorregulación del aprendizaje, el desarrollo de la implicación y de la responsabilidad en la satisfacción de las tareas, etc. Es la parte instrumental en la mayoría de las ocasiones la que impedía desarrollar al cien por ciento estas *affordances*. Es necesario que el alumnado posea una serie de técnicas y de pasos claramente marcados en el tiempo que le permitan trabajar, acompañado y guiado, pero de manera independiente, y esto sólo se consigue si se controla bien la metodología. Aquí es donde adquieren un papel fundamental los LMS.

Si los objetivos de aprendizaje están claros, se está familiarizado con el modelo de aprendizaje y se dominan las técnicas de trabajo, las *affordances* de las Guías de Trabajo Autónomo (GTA) se multiplican exponencialmente con respecto a las *affordances* de las plataformas de docencia virtual sin más. Ello forma parte de un nuevo modelo epistemológico, aún en desarrollo.

El aprendizaje se convierte en proceso, acompañado pero independiente y bidireccional. El proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando Guías de Trabajo Autónomo (GTA) a través de los LMS deja de ser sólo conceptual, y se convierte en competencial. El alumnado acaba dominando todo un sistema instrumental, una metodología de aprendizaje mediante la cual, posteriormente podrá seguir optimizando la creación contenidos y adquisición competencial, sea la materia que sea. La asignatura que nosotros impartimos (con su temario, objetivos a cumplir y competencias a desarrollar) es sólo una parte más de los entornos personales de aprendizaje (*Personal Environment Learning*, PLE) de cada alumno/a. Lo que pretendemos con esta nueva forma de trabajar es que el alumnado pueda, en términos metafóricos, poseer un vaso, y que sepa beber de él. El líquido que contenga dependerá de la materia a trabajar. En nuestro caso, de conocimientos, habilidades y actitudes, para desarrollar un trabajo eficaz en la intervención social en contextos de diversidad cultural.

Fecha de cierre de redacción del artículo: enero 2014

Olmos Alcaraz, A. y Martínez Chicón, R., (2014). Plataformas virtuales e innovación docente universitaria: *Affordance* de una Guía de Trabajo Autónomo en Antropología para trabajar competencias de intervención en contextos de diversidad. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 42. Número monográfico sobre "Experiencias y tendencias en affordances educativas de campus virtuales universitarios"*. 15 de septiembre de 2014. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/42>

## Referencias

- Barrows, H. S., (1986). A taxonomy of problema-based learning methods. *Medical Education*, 20, 481-486.
- Batelaan, P. & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7, 3, 5-16.
- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- García Castaño, F.J., Olmos Alcaraz, A., Contini, P. y Rubio Gómez, M. (2012). Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural En E. Gualda Caballero (Coord.), *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad* (31-65). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Gibson, J. J., (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Kirschner P. A. (2002). *Can we support CCSL? Educational, social and technological affordances for learning*. Nederland: The Open Universiteit Nederland.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED Revista de educación a distancia*, 2, 1-16.
- Ortega, J., (2007, 14 de octubre). Sobre velos y nuestro desvelo. *Diario El Mundo*. Recuperado de <http://medios.mugak.eu/noticias/noticia/116312>
- Paelman, F. (2002). *CLIM-Manual*. Ghent, Center for Intercultural Education Steunpunt ICO (inédito).
- Ruiz de Lobera, M., (2004). Velos sobre las mujeres. La polémica de los signos religiosos en la escuela pública desde una perspectiva intercultural. *Revista TE de CC.OO*. Recuperado de <http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article118>
- Salaburo, P., Haug, G. Y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Santos, M. A., (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de Educación Intercultural. En M. A. Santos (ed.), *Teoría y práctica de la Educación Intercultural* (121-142). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Zapata-Ros, M. (2013). *Affordance educativas*. Recuperado de <http://redesabiertas.blogspot.com.es/2013/10/affordances-educativas.html> el 12 de noviembre de 2013.