

En coordenadas de virtualidad: una experiencia interdisciplinaria entre instituciones de educación superior

In virtual coordinates: an interdisciplinary experience between institutions of higher education

Alicia Inés Zanfrillo^{*,a} y María Dolores Díaz Noguera^b

a. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Argentina

b. Universidad de Sevilla. Facultad de Educación, España

Resumen

El propósito del presente trabajo consiste en analizar, desde un paradigma crítico-propositivo, las percepciones de los estudiantes que participaron en una experiencia innovadora de carácter intercultural e interdisciplinario entre la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y la Universidad de Sevilla (España), durante el ciclo lectivo 2012 y bajo la modalidad de grupos de trabajo cooperativos.

La experiencia se centra en el desarrollo de competencias personales y participativas para la organización de grupos en Argentina con grupos espejo en España a fin de consensuar criterios, desarrollar tareas de carácter cooperativo y colaborativo y aunar aportes disciplinares a partir de diferentes pautas culturales e intereses. Los resultados evidencian la importancia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como soporte para el logro de objetivos más altos y demuestran que su aprendizaje -a pesar de estar subordinado al desarrollo de otras competencias- interesa al estudiante más allá de la aprobación de un requisito curricular, por el alcance en el desarrollo de su capital social y cultural

Palabras clave: TIC, competencias, aprendizaje cooperativo, educación superior, proyectos.

Abstract

The purpose of this paper is to analyse, from a critical paradigm-purposing, the perceptions of the students who participated in an innovative intercultural and interdisciplinary experience between the National University of Mar del Plata (Argentina) and the University of Sevilla (Spain) during the 2012 school year and in the form of cooperative work groups

The experience focuses on the development of personal and participatory skills for organizing groups in Argentina with mirror groups in Spain to agree on criteria, develop cooperative and collaborative tasks and combine disciplinary contributions from different cultural patterns and interests. The results show the

* Autor de correspondencia: alicia@mdp.edu.ar

importance of ICT as a support for the achievement of higher goals and demonstrate that their learning - despite being subordinate to the development of other competences- interested students beyond the adoption of a curricular requirement, due to the scope in the development of their social and cultural capital.

Keywords: *ICT, skills, cooperative learning, higher education, projects.*

Recibido 26 mayo 2014 / Revisado 4 julio 2014 / Aceptado 14 julio 2014

1. Introducción

Las materias optativas que complementan los programas académicos de las carreras de grado constituyen ámbitos propicios para el desarrollo de prácticas innovadoras: su situación específica en la periferia de las actividades curriculares tradicionales, las sitúa en una condición inequívoca para protagonizar cambios que puedan ser visualizados y exhibidos en forma de proyecto piloto y obrar así como fuente de inspiración y motivación para otros espacios curriculares.

Los planes de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata en su versión del año 2005, prevén como uno de sus requisitos académicos la elección de materias optativas que complementen la orientación elegida en el ciclo profesional. Entre el abanico de posibilidades que se les presenta a los estudiantes, la materia Tecnología de la Información se ofrece para las mencionadas titulaciones, en particular para los que se encuentran sobre la finalización de su trayecto curricular. En su plan de trabajo, la materia presenta la oportunidad de desarrollar un trayecto conjunto entre estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) y aquellos que cursan, en la carrera de Pedagogía, la asignatura Organización y Gestión en Centros Educativos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). El trabajo requiere, a través del desarrollo de un proyecto de aplicación tecnológica, la organización de grupos espejo a ambos lados del océano Atlántico. La selección, diagnóstico y propuesta que llevan a cabo es tutorizada por docentes de las respectivas cátedras a través de las herramientas de la web 2.0.

En el diseño de contenidos de la materia, dos interrogantes guían su estructura y son los que derivan las preguntas de investigación del presente trabajo: ¿cuáles son los contenidos más relevantes para el futuro profesional para la aplicación de las TIC? y ¿cuáles son las competencias que deben desarrollar para hacer frente a un conjunto rápidamente cambiante de contenidos en el área en particular? Sobre esta base, se plantean dos interrogantes para el trabajo: ¿qué impronta tiene para su formación, la participación en un proyecto con estudiantes pertenecientes a una disciplina tan disímil y con pautas culturales diferentes? y, ¿cuáles son las principales competencias que se requieren en el transcurso de la elaboración de este tipo de proyectos?

Se analiza así por una parte, la percepción estudiantil sobre la actividad y por otra, las competencias desarrolladas para la elaboración de la propuesta en la República Argentina para el ciclo lectivo 2012. Se indaga desde una perspectiva evaluativa, el impacto en el corto plazo y desde una perspectiva formativa, el tipo de competencias que se requieren en el desarrollo de proyectos de carácter cooperativo, interdisciplinario e intercultural que se presentan como espacio propicio para la construcción de valores y el reconocimiento de la diversidad no solo disciplinar, sino también cultural.

2. Antecedentes teóricos

Después de los grandes esfuerzos invertidos en tecnologías en los últimos años en los diferentes niveles educativos y los escasos resultados obtenidos, no se pueden apreciar resultados concluyentes entre el mayor acceso a las tecnologías y su uso efectivo. Este desfase entre las expectativas que se atribuyen a las tecnologías de la información y de la comunicación -TIC- como vehículos para el rendimiento de los estudiantes, y los limitados resultados obtenidos se funda en las mejoras educativas centradas en aspectos instrumentales y en la consideración de las TIC como instrumentos de desarrollo *per se*, más que en su potencial en la transformación de las actividades en las que se incorporan (Burbules y Callister, 2006; Coll *et al.*, 2008).

El impacto de las tecnologías en los ámbitos formales de aprendizaje tiene efectos de largo plazo, dados en llamar “efectos colaterales” en relación a su falta de planificación previa, en los cuales se observa que los estudiantes desarrollan habilidades de autoaprendizaje y aprendizaje entre pares; en particular, se advierte que su uso afecta especialmente la resolución de problemas y la creatividad entre otras destrezas y conocimientos, así como el efecto acumulativo de su disponibilidad en otros escenarios además del aula tradicional (Area Moreira, 1998). El mayor reto para las TIC en la actualidad supone la integración de los aprendizajes formales e informales, y dado que generan impactos que no resultan visibles con las mediciones tradicionales, en lo que se ha dado en llamar aprendizajes invisibles, resulta de gran interés desarrollar competencias personales y participativas como espacios estratégicos para la apropiación efectiva de las TIC en la reducción de la segunda brecha digital ligada al capital cultural y social de los estudiantes (Castaño Collado, 2008 y Echeverría Samanes, 2002).

Las competencias, como capacidades demostradas, se expresan por medio de la acción y, en los contextos laborales, a través de resultado concreto donde el conocimiento es puesto en práctica. Según Alberici y Serreri (2005, p. 26), se consideran como “... un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no solo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos”.

Las competencias digitales entendidas como el “... uso eficaz de las TIC hacia el conocimiento y saber en la *Web*” (Marzal, 2010, p. 30), se presentan en el marco de los planes de estudio de educación superior difícilmente integradas a

los contenidos de las asignaturas específicas de las disciplinas y cuando hacen su aparición resultan en forma tardía en el trayecto curricular, con carácter únicamente instrumental o bien sustitutivo de las modalidades tradicionales (Puentedura, 2011).

Las TIC suprimen en el contexto de la actividad las referencias a las coordenadas espaciales y temporales, sin embargo, exponen diferencias entre los participantes, visibles en las interacciones que se realizan, en los códigos que utilizan y en los soportes que emplean. Una de estas diferencias que nos interesa señalar es la cultural, adoptando en este contexto la noción de cultura como “el estudio de las relaciones entre elementos en una forma total de vida”, distanciando así esta concepción de aquella que se refería a hábitos y costumbres, relacionada de esta manera con las prácticas sociales y sus interrelaciones (Hall, 2006, p. 237).

La dimensión intercultural representa la relación o entendimiento de personas o grupos de diversas culturas e identidades en un mismo espacio o formación social (Castro Suárez, 2009) y en el ámbito educativo, propone una práctica alejada de aquellas donde se supone que “... el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea (...) el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2003). La interculturalidad tiene como objetivos: “propiciar la comunicación y espacios de diálogo y negociación; la comprensión, el conocimiento y el respeto por la cultura propia y la de los otros”, es decir, a partir de la percepción de otras culturas se construye el respeto por lo diferente (Castro Suárez, 2009, p. 136).

En estos momentos de cambios acelerados, se constituye como un elemento clave en la formación de estos profesionales la gestión de la diversidad cultural. Cada persona, al igual que cada organización, entiende el trabajo de manera diferente: así lo hemos podido comprobar en esta experiencia. No son solo las diferencias demográficas las que aumentan la eficiencia en la realización de las tareas propuestas, son otras diferencias las que hacen que cada ser humano sea distinto, por lo tanto, es fundamental valorarlas e identificarlas para ayudarnos a enfatizar el hecho de ser conscientes de las diferencias humanas, comprenderlas y apreciarlas. Solo los recursos humanos diversos y bien integrados generan innovación y creatividad (Ventosa García-Morato, 2012).

3. Metodología

La población en estudio está constituida por los estudiantes de la institución argentina que cursaron la materia optativa en el ciclo lectivo 2012, 65 en total. Con las siguientes características emergentes de un relevamiento inicial: el 57% de los estudiantes son de género femenino, mayoritariamente solteros (90%), solo una cuarta parte de ellos trasladan su lugar de residencia en el ciclo lectivo, el 60% corresponde a la carrera de Contador Público, más del 30% a la carrera de Licenciatura en Administración y menos del 10% a la doble titulación del Plan 1993. Más del 70% trabaja y del resto, la mitad busca trabajo; sobre aquellos que trabajan, el carácter permanente en el empleo es del 90%, con la mitad de los

estudiantes con jornadas laborales de más de 30 horas y más de la mitad de ellos en el turno matutino.

La edad de los participantes, se sitúa en un promedio de 26 años y una desviación típica de 5, donde la edad mínima es de 22 años, con el 75% de los cursantes con edades hasta los 26. La edad máxima es de 48 años, con un mínimo porcentaje de estudiantes en esta situación, la cual se manifiesta en particular, para aquellas personas que pertenecen a planes de estudio anteriores al año 2005, como el Plan 1993 o bien, en aquellos casos en los que han retomado sus estudios después de haberlos discontinuado.

El desarrollo de la propuesta se realiza en la institución española, con dos grupos de estudiantes universitarios de tercer curso de la titulación de Pedagogía. El número total de alumnos matriculados es 196. La muestra invitada está compuesta por 169 estudiantes que han participado de forma regular y han realizado un plan propuesto de actividades, entre los cuales el 46,9% proceden de bachillerato, un 2,4% la cursan como complemento de formación. El resto provienen de otros itinerarios formativos de los Grados de Magisterio (Infantil, Primaria, Educación Física y Francés).

El alumnado participante se compone, en su mayoría de mujeres, representado por el 83% de la muestra, con el 17% de hombres. Esta es una proporción característica de hombres y mujeres en los estudios de Pedagogía. En cuanto a la edad de los participantes, los datos indican una media de 20-21 años con una moda de 19 y una desviación típica de 2; donde la edad mínima es de 18 años, que se refiere al alumnado de primer ingreso y con un máximo de 27, que normalmente corresponde a recursantes o personas que cursan la materia como complemento de formación a otras titulaciones.

Desde la perspectiva crítico-propositiva, se adoptó una estrategia cualitativa en el marco de la investigación-acción, para la comprensión de la dinámica de interacción entre los grupos argentinos y sevillanos en el desarrollo del proyecto. Se llevó a cabo un relevamiento de datos en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2012, destinado a los estudiantes del curso de Tecnología de la Información, a quienes se les solicitó como parte de la actividad formativa, la evaluación del mismo en un foro de opinión (Colmenares y Piñero, 2008).

La propuesta de reflexión a través del foro virtual se realizó una vez finalizado el desarrollo y exposición del trabajo conjunto con la Universidad de Sevilla, sobre las características del curso, las dificultades inherentes a la organización de la actividad con el "grupo espejo" mediante las TIC y el impacto y competencias que se requirieron para el desarrollo de la actividad propuesta.

Los estudiantes participaron a través de un foro específico en el campus virtual que opera sobre una plataforma *Moodle*, a fin de presentar su opinión a partir de las consignas de reflexión impartidas por los docentes y de acordar o bien, disentir, desde el conocimiento de las opiniones vertidas por sus compañeros. Se dispuso de la intervención de por lo menos un estudiante por grupo de trabajo, con los que se constituyó la muestra para el análisis posterior.

El procedimiento se llevó a cabo en la primera semana del mes de noviembre de 2012, constanding tanto las consignas como las respuestas de los estudiantes en un foro de carácter cerrado en el campus virtual, visible para todos los inscriptos en el curso, con participación abierta para los estudiantes

mencionados, que presentaban las respuestas a las consignas como participaciones. Intervino, en el foro virtual, prácticamente un representante por grupo de trabajo. En él, se expresaron opiniones a las consignas de: relatar su experiencia en la participación de una actividad inédita de colaboración interdisciplinaria e intercultural; indicar el impacto en su formación; analizar las ventajas y dificultades enfrentadas durante el desarrollo de la propuesta y también describir aquellos conocimientos y capacidades disciplinares que fueron esgrimidos por los estudiantes en la elaboración del proyecto.

Se inscribe el análisis a efectuar desde tres bases teóricas:

- el aprendizaje cooperativo de Johnson *et al.* (1999, pp. 7-10) en el cual, los autores reconocen los cinco elementos esenciales que deben incorporarse en la actividad académica para que pueda existir un trabajo cooperativo: (I) interdependencia positiva, propuesta de una tarea clara y objetivo grupal; (II) responsabilidad individual y grupal; (III) interacción estimuladora, cada uno debe promover el éxito de los demás; (IV) prácticas interpersonales y grupales, ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y (V) evaluación grupal del alcance de las metas propuestas,
- la inclusión de los rasgos propios de la cultura en los contenidos impartidos, enriquecidos por el lenguaje, las pautas y normas de conducta, los hábitos y la transmisión de la experiencia en su sentido más amplio (Martín-Barbero, 2005, pp. 48-49), y
- la clasificación de competencias propuesta por Bunk (1994): (I) competencia técnica, dominio experto de las tareas y contenidos de su ámbito de trabajo; (II) competencia metodológica, aplicación adecuada de los procedimientos a las tareas asignadas; (III) competencias social, colaboración con otras personas de forma comunicativa y constructiva, con un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal, y (IV) competencia participativa, integración de su entorno de trabajo, organización, capacidad de decisión y aceptación de responsabilidades.

Sobre las respuestas consignadas por los estudiantes se realizó un análisis cualitativo que permite, a través de un proceso inductivo en una sucesión progresiva de definiciones, la vinculación de conceptos con la realidad en estudio. El análisis sistemático de los datos posibilita la generación de diversas jerarquías de categorías conceptuales que brindan una perspectiva de observación más amplia y enmarcada en las guías teóricas propuestas para el fenómeno en estudio. En el análisis se adopta una serie de etapas que recorren la codificación de las opiniones vertidas en los foros a partir de su transcripción a un documento y su posterior categorización, relación, integración, modelización y teorización (Mendicoa, 2003 y Condie, 2011).

La investigación se estructura en etapas de diagnóstico, diseño, desarrollo, investigación y difusión. Estas se organizan en tres fases: (I) fase preactiva (diagnóstico y planificación del diseño de intervención); (II) fase activa (puesta en práctica del diseño de formación bajo la metodología de investigación-acción) y,

(III) fase postactiva (investigación empírica sobre el desarrollo y repercusiones del modelo de innovación). Primero se ha efectuado un diagnóstico para el curso 2012-2013, el cual nos permite la presentación de un diseño que contempla las expectativas y valoraciones planteadas por los estudiantes para el próximo ciclo lectivo. Los cambios introducidos en el plan de trabajo (innovación) responden al análisis e interpretación de la información (investigación) con la perspectiva de continuidad y mayor alcance (difusión).

4. Resultados

Las opiniones de los estudiantes sobre la dinámica en que se desarrollaron las interacciones entre los grupos de trabajo, en los contextos de interdisciplina e interculturalidad, se resumen en cuatro esquemas de categorías de análisis. Se comienza con los elementos esenciales del aprendizaje cooperativo inherentes al desarrollo de la actividad propuesta en los grupos de trabajo. Se continúa con la construcción de la identidad individual y colectiva a través del reconocimiento de pautas culturales, códigos y valores y la descripción de las competencias demostradas -técnicas, metodológicas, sociales y participativas- en el transcurso del proyecto. Se concluye el análisis con una evaluación grupal sobre la impronta de la experiencia para su formación.

En el análisis se observan disparidades en cuanto a la comprensión de la consigna (interdependencia): mientras que algunos mencionaron la dificultad de interpretación de la misma, otros adujeron tener falta de tiempo o dificultad en la selección de una organización destinataria para la propuesta.

Sobre el diseño del proyecto, se percibe que los estudiantes presentaron dificultades para conciliar las interpretaciones entre los dos grupos que debían interactuar.

El tiempo fue un factor crucial en el avance de la actividad, resultándoles escaso, pues se requerían momentos iniciales para conocerse entre sí, a fin de poder iniciar el proyecto y lograr los acuerdos necesarios para llevarlo adelante. Con respecto a las características del proyecto, los estudiantes afirmaron que la organización del trabajo incidió en el desarrollo del producto final (Interdependencia - Tabla 1).

El compromiso asumido se manifestó en forma disímil entre los grupos, aduciendo para la desigual respuesta en los grupos espejo factores externos como las huelgas y las diferencias horarias, en líneas generales, presentaron respuestas desarticuladas en tiempo y forma. En los grupos argentinos aparecieron con mayor densidad excusas vinculadas con factores personales, como la actividad laboral, para afrontar el óptimo desarrollo de la actividad propuesta (Responsabilidad individual y grupal - Tabla 1).

La promoción de la actividad, el avance de la tarea propia y del resto de los integrantes del grupo en un conocimiento que involucra a los residentes en uno y otro espacio físico, implicó un alcance más amplio, una motivación esperada y un desarrollo del capital social y cultural de los estudiantes que se comprometieron activamente con la propuesta y que transpusieron las consignas de presentación

en los formatos solicitados en sus presentaciones sobre sí mismos, su unidad académica y su ciudad (Interacción estimuladora - Tabla 1).

En la mención de las dificultades abordadas en la organización del proyecto, los estudiantes no se limitaron a presentar su opinión al respecto, sino que en algunos casos, contribuyeron con otro tipo de recursos, como fotografías donde identificaban al “grupo espejo” para resaltar la forma en que ellos utilizaron las tecnologías para conocer a las personas con las cuales debían desarrollar la actividad (Tabla 1).

Las mayores dificultades se centraron principalmente en la interacción con los integrantes del grupo y con los integrantes del grupo espejo, una vez que fueron resueltas las dificultades de comprensión de la consigna. Estas problemáticas se basaron en las demoras o falta de respuesta y en el inconveniente para coordinar la actividad de forma adecuada (Prácticas interpersonales y grupales - Tabla 1).

Se evidencia además la diversidad de medios tecnológicos empleados. Si bien resulta incipiente, la intención de contextualizar la propuesta y de dar a conocer el medio en el cual se desempeñan se registra en los grupos de ambas instituciones. Otros, en cambio, manifiestan la asincronía de algunas herramientas, así como la dificultad para acceder a algunas de ellas. Uno de los criterios de evaluación es el dominio de herramientas para la consecución de los objetivos fijados: se requiere que los estudiantes se apropien de este saber instrumental en el marco de la materia optativa en la institución argentina, para la comunicación con sus pares y el desarrollo de las actividades que se solicitan en el cursado en forma autónoma e integradas con las competencias cognitivas, socio-culturales, axiológicas y emocionales; como por ejemplo: *Google Docs*, *Mural.ly*, *CmapTools*, etc. (Area Moreira y Pessoa, 2012) (Tabla 1).

El fundamento de este tipo de prácticas, a través de la adopción de la dimensión de interculturalidad en lo que Cabero denomina como “la creación de un sentimiento de comunidad” (2006, p. 8), es su enriquecimiento a través de la inclusión de rasgos propios de cada una de las culturas intervinientes, ya sean códigos, lenguaje, soportes de información, prácticas, etc. que propongan la apropiación efectiva de conocimientos diversos y favorezcan actitudes de respeto por la diversidad de posturas (Martín-Barbero, 2005). Se puede apreciar que, a pesar de las diferencias iniciales, se dispusieron medios, formatos y códigos para facilitar la comunicación entre los participantes. La diferencia más notoria entre los grupos radicó en los hábitos de estudio y de conexión a Internet (disponibilidad), lo cual, sumado al carácter inicial del vínculo del que disponían, dificultaba la concreción de las actividades (Construcción de códigos comunes - Tabla 2).

Tabla 1. Elementos esenciales del trabajo cooperativo en los grupos de trabajo

Códigos	Citas
Interdependencia	<p>Diferencias en la interpretación de la consigna</p> <p>"También tuvimos problemas para interpretar la consigna, ellos opinaban cosas diferentes a nosotros y nos costó ponernos de acuerdo para poder comenzar a realizar el trabajo."</p> <p>"Tal vez de haber tenido más tiempo o entender mejor las consignas, podríamos haber logrado un trabajo con mayor comunicación. Lo expreso así porque me gusta el producto que logramos, pero el modo es lo que creo que puede mejorarse."</p>
	<p>Diferencias en la percepción de los objetivos a lograr</p> <p>"... al principio nos costó comprender de qué se trataba exactamente la consigna."</p> <p>"Tuvimos problemas en la interpretación de las consignas, era como si ellos tuvieran una consigna y nosotros otra, por lo tanto se hizo muy complicado llegar a un acuerdo porque hablábamos de cosas totalmente diferentes. Tendrían que unificar los criterios y trabajar con la misma consigna."</p>
Responsabilidad individual y grupal	<p>Actitud de compromiso frente a la tarea</p> <p>"Ellos tienen diferentes fechas de entrega por lo que le dieron muy poca importancia al trabajo, total tienen tiempo... Diferente nuestro caso que solo tenemos dos semanas."</p> <p>"El tiempo tampoco fue un inconveniente ya que sus respuestas siempre llegaron a los pocos días y si estimaban que podrían atrasarse se preocupaban en avisarnos."</p>
	<p>Condicionantes externos para desarrollar la actividad</p> <p>"En un principio tuvimos algunos inconvenientes para la comunicación, debido a las huelgas que ellos estaban viviendo en España, también en cuanto a la diferencia horaria que existe entre nuestro país y el de ellos."</p>
	<p>Condicionantes personales para desarrollar la actividad</p> <p>"... por sobre todas las cosas, la disponibilidad horaria que pueda llegar a tener cada uno, ya que la mayoría además de estudiar, trabaja."</p>
	<p>Condicionantes organizativos para desarrollar la actividad</p> <p>"En particular, nuestro grupo tuvo el inconveniente que las tareas de los dos grupos estaban diferidas en el programa académico, no pudiendo llegar a entregar en tiempo y en forma la actividad en Argentina ya que el grupo de Sevilla tenía fechas de presentaciones de los trabajos posteriores. Considero que el error no fue tecnológico sino de coordinación y comunicación cuando se pautó la realización de la actividad."</p>

Tabla 1. Elementos esenciales del trabajo cooperativo en los grupos de trabajo (continuación)

Códigos		Citas
Interacción estimuladora	Desarrollo del capital social	<p>“... estamos armando para el próximo jueves, el envío de un video creado por nosotros, utilizando la tecnología 3G, en forma conjunta con celulares de última generación, para que el grupo 2 de Sevilla pueda conocer nuestra facultad, lugar físico académico donde nos reunimos, imágenes interactivas con música sobre los integrantes de nuestro grupo de Argentina. Nosotros ya pudimos conocer a los integrantes del grupo 2 de Sevilla, por medio de una foto que ellos sacaron en su aula y nos enviaron vía la mencionada plataforma.”</p> <p>“Por medio de Facebook, que es una de las tantas plataformas virtuales que existen en la actualidad, pudimos intercambiar información, imágenes de nuestra ciudad, nuestro lenguaje y modos de comportamiento.”</p>
	Dificultades para interactuar con otros integrantes	<p>“... tuvimos una experiencia que tal vez no fue la esperada para esta propuesta. En principio la idea era que el contacto lo hicieran de coordinador a coordinador para no entorpecer el armado de grupos y demás, y luego sí interactuar entre argentinos y españoles para el desarrollo de las actividades. El problema que se nos presentó fue que a lo largo del trabajo, el contacto siguió siendo de coordinador a coordinador.”</p>
Prácticas interpersonales y grupales	Dificultades para trabajar coordinadamente entre los grupos	<p>“A los inconvenientes que mencionaron otros grupos como desencuentros, feriados, puentes, horarios distintos, nosotros le sumamos la falta de comunicación y de trabajo verdaderamente grupal.”</p> <p>“... nuestras conversaciones fueron siempre vía email, que es aún menos comunicativo que el chat; con una demora en la respuesta de varias horas en todos los casos.”</p>

Así como en el apartado anterior (Tabla 1), el tiempo también constituyó un elemento fundamental, aquí resulta una demanda sustantiva para la construcción de vínculos que posibiliten no solo el desarrollo del proyecto propuesto, sino la constitución de espacios de interés entre los participantes, el reconocimiento del otro, de la diversidad cultural, de la construcción de su capital social y cultural (Construcción de valores compartidos - Tabla 2).

Tabla 2. Construcción de identidad individual y colectiva

Códigos	Citas
Códigos, lenguaje, soportes de información	<i>"En cuanto a las diferencias culturales, a mí me preguntaron qué era "tipear", por ejemplo. Así que de ahí en más, intentamos usar un lenguaje lo más neutro posible, aunque a veces es difícil que no se escape alguna palabra muy nuestra."</i>
Construcción de códigos comunes	<i>"... (no acostumbran trabajar) los fines de semana o días festivos como dicen ellos."</i>
Hábitos y costumbres	<i>"Uno piensa -y hablo en mi opinión- que a partir de un grupo como Facebook donde la mayoría de las personas tienen acceso y pertenecen a esa comunidad, se va a facilitar la comunicación pero no es así. Es complicado poder comunicarse entre nosotros y más difícil aún es hacerlo con otro país donde hay diferencia horaria y otra cultura."</i>
Construcción de valores compartidos	Vínculos entre los grupos
<i>"Como desventaja considero que el factor "tiempo" es clave para poder crear un vínculo más cercano afectivamente hablando: por medio de las TIC. Si bien es cierto que supera las limitaciones del espacio geográfico, requiere de tiempo para poder crear puentes más "cercaños" en cuanto a percepciones, y valores fundamentalmente."</i>	

Del conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes reconocidos como competencias, ese saber actuar que se desarrolla en una situación específica a partir de una motivación; resultan de singularidad en este trabajo aquellas de índole metodológicas y participativas (Alberici y Serreri, 2005; Bunk, 1994; Echeverría, 2002; Le Boterf, 2001 y Perrenoud, 1999) (Tabla 3).

Las competencias técnicas son las que presentan en el estudio menor densidad, frente a las metodológicas y participativas. Si bien dichas competencias se refieren a aspectos técnicos y perspectivas en la adopción de criterios para el enfoque de la propuesta, los estudiantes se expusieron en mayor medida con respecto a las situaciones donde debían expresar, ya sea su capacidad de adaptación, organización, dirección o procedimiento frente a la situación abordada (Tabla 3).

Tabla 3. Competencias expresadas durante el desarrollo de la actividad

	Códigos	Citas
Competencia técnica	Relacionada con la empresa (capacidad de uso de las TIC)	<i>"... dentro de nuestro grupo argentino sí utilizábamos google docs). Intentamos comunicarnos por medio de Facebook, creando un grupo privado para conocernos y trabajar desde ahí."</i>
	Trasciende los límites de la profesión	<i>"Los diferentes puntos de vista (resultantes de los capitales de conocimientos diferentes, entre otros) fueron incorporados a la propuesta presentada, respetando las distintas opiniones e intereses, intentando arribar a un consenso en todo momento."</i>
Competencia metodológica	Procedimiento de trabajo variable-solución adaptada a la situación	<i>"Si bien hubo una serie de complicaciones pudimos llevar a cabo el trabajo gracias a las TIC, ya que nos permitieron una comunicación fluida y constante con la gente de España. Nosotros hicimos un grupo en Facebook lo que nos facilitó mucho las cosas ya que hoy en día con los Smartphones podíamos estar conectados con ellos en todo momento."</i>
	Solución adaptada a la situación	<i>"El grupo de Sevilla que trabajó con nosotros tenía muy poco conocimiento informático, la mayoría no tenía facebook y lo tuvieron que hacer, por lo tanto leían los mensajes cada tres o cuatro días, con los atrasos en la actividad que eso trae consigo. Tampoco leían los mails, ni conocen google doc, menos dropbox, es decir, que nuestro grupo con respecto al de ellos tenía una amplia brecha digital que dificultó la tarea. Y no había tiempo para enseñarles."</i>
Competencia social	Capacidad de adaptación	<i>"En la primera etapa, ellos habían elegido una organización que a nosotros no nos parecía del todo adecuada y por eso decidimos comunicarles que íbamos a tomar otra. Lejos de rechazar nuestra elección, se ajustaron a la misma sin ningún tipo de problema para que ambos grupos pudiéramos trabajar sobre la misma empresa. Les enviamos información de la organización elegida para que pudieran interiorizarse en ella y los ayudamos en la realización de su actividad, que consistía en la definición de alguna problemática que tuviera dicha organización; para que luego ellos propusieran una solución adecuada."</i>
	Disposición a la cooperación	<i>"... pero debido a su poca flexibilidad, la adoptamos (la organización elegida por el "grupo espejo") e intentamos hacer el trabajo lo mejor posible."</i> <i>"(grupo privado en Facebook) allí hemos planteado cada uno de los grupos lo que considerábamos necesario para desarrollar la tarea. Y en esta 2ª fase de la actividad también implementamos Google Docs."</i>

Tabla 3. Competencias expresadas durante el desarrollo de la actividad (continuación)

Códigos		Citas
Competencia participativa	Capacidad de relación	<i>"... más allá de las dificultades iniciales, el trabajo en sí fue muy bueno. Hubo muy buena relación entre todos los integrantes de ambos grupos y mucha voluntad de trabajo en equipo. Logramos hacer de esta actividad, una tarea muy productiva que sirvió a todos".</i>
	Capacidad de organización	<i>"Desde el principio la comunicación entre coordinadores fue fluida y al poco tiempo fue posible incorporar a todos los miembros de los dos grupos a la misma, creándose un solo equipo de trabajo."</i>
	Capacidad de coordinación	<i>No evidenciamos grandes problemas, ya que fácilmente pudimos coordinar fechas y horas de encuentro en la red para el desarrollo de las consignas (para lo que la herramienta GoogleDocs fue sumamente útil)."</i>
	Capacidad de dirección	<i>"... creé un grupo privado en Facebook para que allí nos contactáramos todos y nos presentáramos, por lo que este fue el medio elegido por todos para hablar."</i>

En la evaluación grupal, como uno de los componentes esenciales en el aprendizaje cooperativo (Johnson *et al.*, 1999), los estudiantes destacan el carácter cooperativo y colaborativo de la actividad, la posibilidad de interacción sin barreras geográficas. Se reconoce la importancia de las costumbres y los valores de las otras personas, señalándose los aspectos donde se requiere un mayor énfasis, dado que, a pesar de la disponibilidad tecnológica, el afianzamiento de los vínculos, así como el desarrollo de las interacciones, demandan otros tiempos para resultar efectivos (Tabla 4).

La evaluación que se realiza de la experiencia es diversa y positiva en general. Se centra básicamente en la posibilidad de interacción con grupos de personas de diferente formación disciplinar, con pautas culturales distintas y alejados geográficamente. Se valora la posibilidad que ofrecen las tecnologías para la concreción de la propuesta, la creación de vínculos y la construcción compartida de conocimientos, manifestándose la necesidad de disponer de un tiempo mayor para aprovechar la diversidad cultural.

Tabla 4. Evaluación grupal de la actividad

Códigos	Citas
Valorización de la interdisciplina / Valorización de la interacción a distancia	<i>“La experiencia nuestra con la gente de Sevilla se puede decir que fue una experiencia positiva. Por un lado, aprendimos a interactuar con gente que no nos conoce, que tiene una mirada distinta y sobre todo que se encuentra a una gran distancia geográfica ya que hoy en día, independientemente de la distancia, nos podemos poner en contacto rápidamente”.</i>
Valorización de la interacción a distancia	<i>“En conclusión, la experiencia fue positiva, ya que aprendimos a comunicarnos varias personas a la vez de diferentes lugares del mundo para realizar un trabajo conjunto. Lo sorprendente de todo esto es que hace algunos años hubiera sido imposible realizarlo”.</i>
Valorización de la interculturalidad	<i>“... si bien el trabajo se pudo realizar, nos faltó la riqueza que hubiera aportado un mayor intercambio cultural. Seguramente habrá cosas que mejorar para próximas experiencias, pero la idea resulta muy interesante”.</i>
	<i>“... el trabajo en conjunto con los chicos de la universidad de Sevilla, nos pareció una actividad sumamente enriquecedora y que nos ayudó muchísimo para conocer otra gente, trabajar en equipo, etcétera”.</i>
	<i>“En nuestro caso en particular, la experiencia fue grata y enriquecedora. No solo fuimos capaces de trabajar en equipo de manera interdisciplinaria, superando múltiples barreras (geográficas, temporales, culturales, capitales de conocimientos diferentes, etc.) sino que además pudimos conocer buenas personas con las que fue muy grato trabajar”.</i>
Valorización del trabajo en grupo	<i>“... sobre esta experiencia tanto a mí como a mi grupo nos ha gustado porque nos ha enseñado a utilizar otras herramientas como así también poder incorporar este nuevo esquema de trabajo que se nos ha planteado. Creo que es un avance para que en un futuro se llegue a un esquema totalmente colaborativo.”</i>
	<i>“Me parece una experiencia diferente y enriquecedora donde concluiremos que, a pesar de las facilidades de la tecnología actual, no es tan sencillo establecer una conexión para intercambiar ideas.”</i>
	<i>“Concluyo que lo más significativo de la experiencia fue superar barreras geográficas (espaciales) para el intercambio de información y conocimientos en general. Y que lo más desventajoso es que la interacción por medio de las Tic conlleva, paralelamente, “más demanda de tiempo” para crear un vínculo más firme con el interlocutor virtual del otro lado del océano.”</i>

5. Conclusiones

El esquema de análisis de la propuesta pedagógica llevada a cabo en el segundo cuatrimestre de 2012 con los estudiantes de la Universidad de Sevilla y la Universidad Nacional de Mar del Plata, presenta un diseño centrado en el aprendizaje cooperativo, donde la interacción de los participantes se consolidó a través de diferentes plataformas tecnológicas. Si bien estaban previstas las posibles barreras, no solo por las diferencias disciplinares sino por los problemas inherentes a la comunicación de grupos radicados en contextos distintos, se optó por convertir estas barreras en fortalezas, aunando los enfoques disciplinares y presentando una evaluación de proceso para atender a las dificultades que resultarían manifiestas en los acuerdos y encuentros. Se destacan principalmente, las expresiones de competencias de carácter metodológico y participativo para el desarrollo de la actividad, y la valoración positiva de las interacciones, el interés manifiesto, la construcción de vínculos y los requerimientos de un mayor tiempo destinado al proyecto.

El acercamiento empírico a la dinámica que se desarrolla en la concreción de la actividad académica propuesta en el marco de la materia optativa, en un contexto virtual y desde una perspectiva no solo tecnológica sino cultural y pedagógica, permite elaborar proposiciones que den cuenta de la impronta de este tipo de actividades en su formación, brindando así, una primera aproximación en la caracterización del contexto para satisfacer los interrogantes sobre contenidos y competencias, así como una idea de los formatos en que deben realizarse.

Desde una perspectiva evaluativa, sobre el análisis de impacto en el corto plazo, se observa que el tiempo que se requiere para iniciar la actividad (tomar conocimiento de la misma, para interactuar con su grupo “espejo” al otro lado del océano Atlántico, disponer de las herramientas de comunicación y de coordinación del grupo de trabajo) es una exigencia básica para un desarrollo exitoso del trabajo. Este factor, además de posibilitar la vinculación entre los grupos, es el que se visualiza como necesario para facilitar la construcción compartida de perspectivas y valores.

Desde un punto de vista formativo, sobre el tipo de competencias que se requieren en el desarrollo de proyectos de carácter cooperativo, interdisciplinario e intercultural, se observa una mayor densidad en las de tipo metodológico y participativo. Las sociales, como la flexibilidad, se presentan en ambos extremos de un continuo, evidenciando aún amplias dificultades para su concreción. Finalmente, las de tipo técnico son las que menos problemáticas presentan en la confluencia de perspectivas disciplinares.

Como efectos “colaterales” o de educación expandida en el desarrollo de la actividad, se puede mencionar:

- que las características generales de estas aplicaciones *web 2.0* también aparecen cuando se usan con una finalidad docente y se dan en el mismo grado.
- que el modelo educativo profesor-alumno puede evolucionar, ayudado por las nuevas tecnologías, hacia el modelo alumno-alumno, basado en

el trabajo cooperativo, adquiriendo el profesor el papel de facilitador del proceso.

- que el trabajo cooperativo resulta más productivo y creativo que el individual.
- que el trabajo en grupo genera relaciones que van más allá de las estrictamente académicas.

El desarrollo de proyectos cooperativos de estas características implica necesariamente un espacio de debate y consenso entre los participantes que no se produce únicamente en el escenario tecnológico propuesto, sino que se ramifica y crece según las posibilidades y necesidades de los participantes. Dado que este espacio tiene una morfología propia para cada grupo, en cada uno de ellos se manifiestan las diferentes competencias que les son requeridas para la ejecución de la actividad. Competencias que se realizan en un marco más amplio que el del cumplimiento de un requisito académico: involucran el interés por una cultura y una práctica diferente y la propuesta siempre inédita de interacción con otros estudiantes, donde el desafío de comunicación, entendimiento y logro conjunto superan las limitaciones que imponen las restricciones del entorno.

La línea futura de investigación contempla un diseño de la misma que ahonde los análisis de datos cualitativos, como fruto de la valoración de la experiencia de innovación y cuantitativos en el perfil digital de los estudiantes con objeto de triangular y buscar la fiabilidad de los mismos a los efectos de planificar el próximo curso bajo los principios de investigación-acción. En cuanto a los objetivos planteados en este artículo sobre las competencias digitales, nos interesa indagar sobre su relación con futuros perfiles profesionales. El carácter emergente de este tipo de experiencias de innovación nos llevan a identificar las transformaciones y conocimientos de partida e ir asumiendo los nuevos que provienen del flujo de nuestras interacciones, como ha sido el caso de los *cronoparnert*, la realidad aumentada y el *community manager*, entre otros.

Bibliografía

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de las competencias*. Barcelona: Laertes.
- Area Moreira, M. (1998). Desigualdades, educación y nuevas tecnologías. *Quaderns Digitals*, (11). Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=19
- Area Moreira, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(19), pp. 13-20.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- Burbules, N., Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- Castaño Collado, C. (2008). Nuevas tecnologías y género. La segunda brecha digital y las mujeres. *TELOS Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 75, abr-jun. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articuloautorinvitado.asp?idarticulo=2&rev=75.htm>
- Castro Suárez, C. (2009). Repensar la educación desde la interculturalidad. *Revista Amauta*, 14, pp. 129-143, jul-dic. Recuperado de http://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/sites/default/files/publicaciones/pdf/arc_4249%5B1%5D.pdf.
- Coll, C., Majós, M. y Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), pp. 1-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000100001&lng=es&tlng=es
- Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), pp. 96-114.
- Condie, J. (2011). *Analysing qualitative data using Microsoft Word. Qualitative Methods in Psychology (QMIP)*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/jennacondie/analysing-qualitative-data-using-microsoft-word-final-8556501>
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/viewFile/85/151>.
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa* 20(1), pp. 7-46.
- Hall, S. (2006). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista Colombiana de Sociología*, 27, pp. 233-254. Recuperado de <http://146.83.42.4/tics12011/161160075/hall.pdf>
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martín-Barbero, J. (2005). Globalización comunicacional y transformación cultural. In: Denis De Moraes (coord.). *Por otra comunicación: los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria.
- Marzal, M. (2010). La evaluación de los programas de alfabetización en información en la educación superior: estrategias e instrumentos. Competencias informacionales y digitales en educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), pp. 28-37. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-marzal/v7n2-marzal>
- Mendicoa, G. (2003). *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza - aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Puentedura, R. (2011). *Models Into Practice: SAMR and the EdTech Quintet*. Recuperado de <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/08/05/ModelsIntoPractice.pdf>
- Ventosa García-Morato, M. (2012). *Gestión de la diversidad cultural en las empresas*. Barcelona: Fundación Bertelsmann.