

Apertura / Vol. 1, núm. 1, octubre de 2009

Universidad de Guadalajara

apertura@udgvirtual.udg.mx

ISSN (versión impresa): 1665-6180

ISSN (versión electrónica): en trámite

Número de reserva (versión electrónica):
04-2009-080712102200-203

México

Sección: el tema

Gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales: una experiencia de educación superior entre México y España

Gabriela María Farías Martínez*
Javier Montoya del Corte**

*Doctora en Innovación Educativa. Profesora asociada, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, División de Administración y Finanzas, Departamento Académico de Contabilidad. Eugenio Garza Sada, 2501, 64849, Monterrey, Nuevo León, México. Correo electrónico: gabriela.farias@itesm.mx

** Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesor ayudante doctor, Universidad de Cantabria, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Administración de Empresas. Avenida de los Castros, s/n, 39005, Santander, España. Correo electrónico: montoyaj@unican.es

Fecha de recepción del artículo: 15/07/2009

Fecha de aceptación para su publicación: 02/09/2009

Contenido del artículo

[Resumen](#)

[Abstract](#)

[Introducción](#)

[Desafíos de la educación superior ante la formación basada en competencias](#)

[Gestión de un entorno virtual de aprendizaje enfocado al desarrollo de competencias](#)

[Diseño de la intervención educativa](#)

[Metodología de la investigación](#)

[Análisis de resultados](#)

[Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN

El desarrollo y fortalecimiento de competencias en los estudiantes de educación superior requiere el diseño de estrategias didácticas innovadoras. Las TIC juegan un papel determinante en este sentido. La finalidad de este trabajo es compartir la experiencia educativa sobre la gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales entre estudiantes universitarios de México y España. La metodología de investigación utilizada combina técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo. Los resultados muestran la conveniencia de un entorno virtual de aprendizaje para desarrollar actividades de aprendizaje intercultural que den a los estudiantes la oportunidad de interactuar con pares de otros países para construir conocimiento, fortalecer competencias y establecer redes de contacto. Sin embargo, es preciso tomar en cuenta las fortalezas y debilidades que presenta la gestión de un entorno virtual para que el proceso de aprendizaje sea efectivo en función de los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales demandados por un modelo educativo basado en competencias.

Palabras clave:

Entorno virtual de aprendizaje, competencias profesionales, educación superior, México, España.

[volver a contenido](#)

Management of a virtual learning environment towards the development of intercultural professional skills: a shared higher education experience between Mexico and Spain

Abstract

The professional competences development and strengthening among higher education students needs the design of didactic innovative strategies. The information technologies and communication play a determinant role in this respect. The purpose of this work is to share the educational experience on the management of a virtual learning environment for the development and strengthening of professional competences among students of Mexico and Spain. The research methodology combines tools of quantitative and qualitative analysis. The results demonstrate the convenience of a virtual learning environment to develop intercultural learning activities that give to the students the opportunity to interact with peers of other countries to construct knowledge, to strengthen competences and to establish contact. Nevertheless it is necessary bear in mind the strengths and weaknesses of a virtual learning environment, so the learning process design and organization could be effective depending on the conceptual, procedure and attitude learning objectives required by an educational model based on competences.

Keywords:

Virtual Learning Environment, Professional Competences, Higher Education, Intercultural Learning, Mexico, Spain.

[volver a contenido](#)

INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta importantes desafíos. Las disciplinas se actualizan de manera constante y la sociedad requiere profesionales capaces de enfrentar la

movilidad laboral con una formación basada en competencias; esto es, destrezas observables que integren conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un marco de comportamiento ético. Además, los jóvenes han incorporado a sus vidas el Internet y las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC). La gestión de un ambiente virtual de aprendizaje, a diferencia de un entorno presencial suscrito al salón de clases y a la exposición por parte del profesor, ofrece la oportunidad de incorporar elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que facilitan una formación en competencias en los estudiantes, además de la interculturalidad al trascender las fronteras impuestas por la distancia.

Este trabajo de investigación presenta los resultados de una intervención educativa encaminada a la construcción de aprendizajes significativos en un ambiente intercultural con apoyo de las TIC. La pregunta de investigación fue ¿qué elementos deben considerarse en la gestión de un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales interculturales? Para dar respuesta se diseñó una intervención educativa con estudiantes de una universidad española pública y una universidad mexicana privada. Esta intervención educativa se llevó a cabo en la asignatura de Auditoría y se tomaron como referentes las competencias profesionales de la disciplina contable. Los resultados obtenidos muestran que el empleo de las TIC posibilita la construcción intercultural de experiencias de aprendizaje significativas para los estudiantes. Sin embargo, es necesario conocer las oportunidades y dificultades de un entorno virtual de aprendizaje, para poder gestionar experiencias de aprendizaje efectivas y satisfactorias para el profesor y los estudiantes.

[volver a contenido](#)

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ANTE LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La educación superior acoge las expectativas de diferentes actores sociales sobre la formación de personas como agentes de cambio y sobre la generación de conocimiento para resolver problemáticas en diferentes ámbitos. Se espera, además, que favorezca

modelos e iniciativas para una mayor equidad en las oportunidades de movilidad, flexibilidad, promoción escolar y formación laboral (Rodríguez, 1998).

Los procesos de acreditación de instituciones, la certificación profesional y la convergencia en educación superior requieren la identificación de competencias transversales o genéricas y competencias específicas, en relación con los perfiles profesionales. Para la formación de competencias, se propone un modelo educativo centrado en el estudiante, que le permita autonomía y dirección en su propio aprendizaje, dentro del marco de los aprendizajes esperados. Una competencia (Buzón, 2005) puede definirse como la exitosa movilización de los recursos de un individuo para responder eficazmente a una determinada demanda, situación o problema, y dar las mejores soluciones de acuerdo con el contexto y las circunstancias. Una competencia integra aptitudes, comportamientos y contextos de una forma multidimensional.

El punto de atención de una educación basada en competencias debe ser el desempeño, entendido como la posibilidad de que el individuo enfrente y resuelva situaciones concretas mediante la puesta en juego de los recursos que posee: conocimientos, actitudes y valores. Lo importante es que el valor de los conocimientos no radica en poseerlos, sino en hacer uso de ellos.

Las competencias usualmente son definidas en términos de las necesidades profesionales o sociales. En esta experiencia educativa se toma como referente la profesión contable. La Federación Internacional de Contadores (IFAC, por sus siglas en inglés) presentó las Normas Internacionales de Educación (IFAC, 2008), en las que introduce las competencias y la educación general que debe poseer un profesional de la contabilidad y la auditoría. En este documento destacan las competencias interpersonales y de comunicación, evidenciadas por la capacidad de trabajar en equipo con personas cultural e intelectualmente diferentes; resolver conflictos; negociar y tomar acuerdos; y colaborar en entornos culturales diversos. Esta última destreza es deseable para la profesión contable en el orden internacional; este trabajo de investigación alude a la interculturalidad en forma exploratoria, dentro del ámbito de las competencias profesionales.

Centrar los resultados en el desempeño implica

modificar no sólo el diseño curricular, sino también las prácticas de la enseñanza y la evaluación. La formación en competencias requiere un seguimiento y una evaluación continua del proceso de aprendizaje y del logro, que eleve la pertinencia y la calidad de la educación superior. Las herramientas tradicionales de seguimiento y evaluación no son suficientes para dar cuenta del avance en el desarrollo y fortalecimiento de competencias. En este sentido, las nuevas TIC se constituyen como posibilidades para resolver este problema (Coll, Rochera, Mayordomo y Naranjo, 2007).

[volver a contenido](#)

GESTIÓN DE UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE ENFOCADO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

De acuerdo con Edel, García y Tiburcio (2008), las nuevas TIC poseen características que facilitan su utilización en los procesos pedagógicos: formación individualizada; planificación del aprendizaje; estructura abierta y modular; y comodidad e interactividad.

El entorno virtual no mejora per se el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sí ofrece nuevas posibilidades de mejora, y atiende las características del aprendizaje: constructivo, comunicativo e interactivo (Coll et al., 2007; Colomina, Rochera y Mauri, 2005, en Álvarez y Guasch, 2006). Se estimula a los estudiantes a ser activos, y críticos para refinar la construcción del aprendizaje; de esta manera, la actividad se constituye en un ejercicio de aprendizaje auténtico que exige la valoración constante de su propio grado de competencia, al tiempo que interactúa y colabora con otros en forma asíncrona.

La facilidad que la conectividad ofrece para intercambiar contenidos entre personas situadas a distancia, se contrasta con el alto costo de trasladarse físicamente de un lugar a otro, lo cual es una paradoja del mundo globalizado en la actualidad (Gros y Contreras, 2006). Uno de los retos actuales es el aprendizaje en red mediante la interactividad en el uso de la tecnología, que favorece un aprendizaje en colaboración y de forma continua, al dar la posibilidad de acceder a recursos de aprendizaje de modo

permanente. El entorno virtual facilita la interactividad y el acceso a recursos didácticos, además de un aprendizaje autónomo y dirigido (Guitert, Romeu, Pérez-Mateo, 2007).

La gestión de un ambiente de aprendizaje auténtico, significativo, cooperativo y con apoyo de las nuevas TIC es ahora una tarea básica del profesor, que impacta en el cambio de su rol como guía del aprendizaje y permite la autonomía y la dirección del propio educando, dentro de la supercarretera de información (Gros y Contreras, 2006). Es posible lograr una construcción social del conocimiento en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (Wang, Sierra y Fólter, 2003, en Cleary y Marcus-Quinn, 2008) si el profesor incentiva la interacción entre los estudiantes de modo que haya un aprendizaje entre pares.

Mediante el diseño instruccional es posible crear un entorno virtual de aprendizaje que, además de impartir conocimientos de facto, al mismo tiempo pueda desarrollar y fortalecer competencias. Aunque existen pocos estudios sobre el desarrollo o fortalecimiento de competencias en entornos virtuales con instrumentos pretest y postest, los resultados obtenidos por Schober, Wagner, Reimann y Spiel (2008) demuestran la posibilidad de lograr una formación en conocimientos y una en competencias dentro de un entorno virtual de aprendizaje.

Un desafío para el fortalecimiento de competencias relacionadas con el uso de la tecnología, es lograr que los estudiantes puedan aprovechar, para construir conocimiento, las herramientas provistas en las plataformas tecnológicas dentro de un entorno virtual de aprendizaje. A pesar de las posibilidades de interacción, colección de archivos, uso de recursos, los estudiantes prefieren usar el correo electrónico y el “chat” como método primario de comunicación en actividades colaborativas (Cleary y Marcus-Quinn, 2008). Esta situación dificulta el seguimiento y la evaluación por parte del profesor del proceso de aprendizaje, y limita la posibilidad de retroalimentación, fundamental en un entorno virtual de aprendizaje orientado al desarrollo y fortalecimiento de competencias.

[volver a contenido](#)

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La intervención educativa fue desarrollada conjunta y simultáneamente por una profesora de una universidad privada en México y un profesor de una universidad pública en España. En estas dos universidades, la materia de Auditoría, en la que se llevó a cabo la intervención educativa, es obligatoria, y se imparte en el último curso de la licenciatura en Contaduría Pública y Finanzas, en México, y de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas, en España. En la universidad mexicana, participaron los 20 estudiantes matriculados en la materia, que realizaron la actividad de forma obligatoria. En la universidad española, intervinieron otros 20 estudiantes, seleccionados de entre los 200 matriculados en la materia, que efectuaron la actividad de manera voluntaria. En total, en la intervención educativa tomaron parte 40 estudiantes, divididos en diez grupos, integrados todos ellos por dos estudiantes mexicanos y dos españoles (10 x 2 x 2).

Los elementos para la gestión del ambiente virtual de aprendizaje en esta intervención educativa fueron los siguientes: a) diseño instruccional de la actividad de aprendizaje; b) productos de aprendizaje entregables; c) elementos de comunicación síncrona y asíncrona; y d) pautas de dirección y seguimiento por parte de los profesores durante la actividad.

El diseño instruccional de la actividad de aprendizaje consistió en las cuatro tareas diferentes por parte de los estudiantes en los equipos internacionales, que fueron diseñadas en torno al análisis y discusión del caso Enron-Andersen, el cual marcó un antes y un después de la profesión contable en el orden internacional (Diamond, 2005; Noel y Trebucq, 2005; Gonzalo y Garvey, 2005; Ravenscroft y Williams, 2004).

Los productos de aprendizaje entregables requeridos fueron los siguientes: en primer lugar, se les pidió que redactaran un resumen de los antecedentes, el desarrollo y el desenlace de un caso. En segundo, se plantearon diez preguntas que tenían que contestar en forma clara, concisa y con argumentos. En tercero, se les solicitó que explicaran las distintas repercusiones que el caso Enron-Andersen tuvo para la función de auditoría en el ámbito mundial respecto de una serie de temas, como:

i) el mercado de servicios de auditoría; ii) el prestigio de la profesión; y iii) la normativa reguladora. En

cuarto y último lugar, se les requirió que elaboraran un acta del trabajo en grupo realizado hasta la entrega del documento, y describieran aspectos como: i) los componentes del grupo; ii) el rol desempeñado por cada miembro; iii) los encuentros y comunicaciones mantenidas; iv) las pautas de trabajo establecidas; v) la asignación de tareas; y vi) las decisiones tomadas.

Las actividades debían realizarse utilizando los medios de comunicación asíncrona y síncrona propios de un entorno virtual de aprendizaje (Edel et al., 2008). Los recursos que podían usarse para la modalidad asíncrona fueron los siguientes: correo electrónico y foros de discusión creados en la plataforma tecnológica de ambas universidades; y en la modalidad síncrona, la videoconferencia, el chat y el videoenlace.

Con respecto a la dirección y el seguimiento por parte de los profesores, se organizaron dos videoconferencias, una al inicio y otra al término de la actividad. En la primera, los profesores dieron las instrucciones generales de la actividad y presentaron a los alumnos entre sí. En la segunda, los profesores dirigieron a los alumnos hacia la reflexión sobre los resultados obtenidos en la intervención educativa. En cuanto a la evaluación, al inicio de la actividad los profesores señalaron a los estudiantes los criterios para cada uno de los productos de aprendizaje entregables. Al término de la actividad, cada profesor efectuó en forma individual una revisión de cada uno de los entregables de los equipos internacionales y asignó una calificación. Posteriormente, los profesores se reunieron en sincronía para comentar las evaluaciones asignadas por cada uno, y resolver los casos de discrepancia, con el propósito de dar una calificación común a los estudiantes.

[volver a contenido](#)

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Metodológicamente, la intervención educativa se presenta como un estudio de caso (Stake, 1999) que combina técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa. Los datos fueron recabados utilizando como fuentes de información el análisis de documentos, la observación y la entrevista. Como documentos se analizaron las actas de trabajo elaboradas por cada uno de los equipos; para la observación, se examinaron las

grabaciones de las dos videoconferencias realizadas entre ambas universidades; y sobre las entrevistas, se mantuvieron reuniones con las veinte parejas nacionales en las que, de manera no estructurada, se fueron comentando diferentes aspectos vinculados a la intervención educativa desarrollada.

Como técnica de investigación cualitativa se revisaron los datos y se trató de encontrar categorías e indicadores que permitieran la confrontación con los referentes teóricos (Lincoln y Guba, 1985). Se llevó a cabo una triangulación de fuentes y métodos (Denzen, 1978, citado por Lincoln y Guba, 1985) para efectos de confiabilidad y validez de los resultados.

Como técnica de investigación cuantitativa se elaboró un cuestionario que se dirigió a todos los estudiantes, y en el que se les preguntó, antes y después de la intervención educativa, por su grado de aptitud para desarrollar algunas competencias importantes en los contables y los auditores. Las respuestas se midieron con una escala Likert de siete puntos (desde “1= Nada apto” hasta “7= Muy apto”) y se compararon a través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon.

[volver a contenido](#)

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con respecto a la efectividad del diseño instruccional de la actividad de aprendizaje y los productos de aprendizaje entregables, los resultados obtenidos a partir del cuestionario dirigido a los estudiantes antes y después de la intervención educativa muestran que, mediante la interacción en un entorno virtual de aprendizaje, los estudiantes mejoraron de forma significativa su aptitud para el desarrollo de las competencias profesionales interculturales, como puede apreciarse en la tabla.

Centrando la atención en primer lugar en las competencias profesionales que se relacionan con la cultura, su desarrollo, por parte de los estudiantes, presenta diferencias estadísticamente significativas en todos los casos. La competencia que más se logró fue la de “trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales”. También se desarrolló de modo importante la capacidad de los estudiantes para “leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje”. Los estudiantes, además,

tuvieron la oportunidad de “interactuar con personas de distinta cultura”. En los tres casos, las diferencias de aptitud en los estudiantes antes y después de la actividad son estadísticamente significativas al nivel de 1%. De igual modo, los estudiantes fortalecieron su capacidad para “escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje”; si bien aquí las diferencias son estadísticamente significativas al nivel de 5%.

Con relación a otras competencias profesionales trabajadas en la actividad, los resultados también revelan diferencias estadísticamente significativas al nivel de 1% en la percepción de los estudiantes antes y después de la actividad. Las competencias que en términos medios más se potenciaron fueron las dos relativas a “presentar, discutir y defender opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales”, tanto “oralmente” como “por escrito”. También se desarrollaron las competencias: i) “trabajar en equipo”; ii) “localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas”; iii) “localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas”; e iv) “indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico”.

Tabla 1. Impacto de la intervención educativa en el desarrollo de ciertas competencias profesionales

Preguntas											Wilcoxon test, Z
¿Cuál es tu grado de aptitud para...		1	2	3	4	5	6	7	Media	Desv. Tip.	(p-value)
(1)... interactuar con personas de distinta cultura?	Pretest	0	0	5.0	15.0	22.5	32.5	25.0	5.58	1.174	-2.982
	Postest	0	0	0	7.5	17.5	37.5	37.5	6.05	0.932	(0.003)*
(2)... trabajar de forma efectiva en escenarios interculturales?	Pretest	2.5	2.5	7.5	15.0	35.0	32.5	5.0	4.95	1.280	-4.436
	Postest	0	0	0	2.5	17.5	45.0	35.0	6.13	0.791	(0.000)*
(3)... escuchar de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje?	Pretest	0	2.5	0	7.5	25.0	45.0	20.0	5.70	1.043	-2.413
	Postest	0	0	0	2.5	17.5	40.0	40.0	6.18	0.813	(0.016)**
(4)... leer de forma efectiva, con sensibilidad hacia las diferencias culturales y de lenguaje?	Pretest	2.5	0	0	10.0	35.0	40.0	12.5	5.45	1.108	-4.049
	Postest	0	0	0	2.5	20.0	32.5	45.0	6.20	0.853	(0.000)*
(5)... trabajar en equipo?	Pretest	0	0	0	10.0	30.0	35.0	25.0	5.75	0.954	-3.046
	Postest	0	0	0	0	27.5	22.5	50.0	6.23	0.862	(0.002)*
(6)... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de personas?	Pretest	0	0	0	20.0	30.0	37.5	12.5	5.43	0.958	-3.572
	Postest	0	0	0	0	27.5	45.0	27.5	6.00	0.751	(0.000)*
(7)... localizar, obtener, organizar y comprender información procedente de fuentes impresas y electrónicas?	Pretest	0	0	0	17.5	25.0	35.0	22.5	5.63	1.030	-3.984
	Postest	0	0	0	0	20.0	40.0	40.0	6.20	0.758	(0.000)*
(8)... indagar e investigar, pensar de forma lógica y analítica, con poder de razonamiento y análisis crítico?	Pretest	0	0	5.0	17.5	22.5	40.0	15.0	5.43	1.107	-3.737
	Postest	0	0	0	0	30.0	37.5	32.5	6.03	0.800	(0.000)*
(9)... presentar, discutir y defender por escrito opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales?	Pretest	0	0	7.5	20.0	27.5	25.0	20.0	5.30	1.224	-3.628
	Postest	0	0	0	2.5	25.0	32.5	40.0	6.10	0.871	(0.000)*
(10)... presentar, discutir y defender oralmente opiniones y puntos de vista en ambientes formales e informales?	Pretest	5.0	5.0	5.0	20.0	22.5	27.5	15.0	4.93	1.607	-3.632
	Postest	0	5.0	0	10.0	22.5	35.0	27.5	5.65	1.272	(0.000)*

La tabla proporciona, para cada pregunta sobre las competencias a desarrollar, la siguiente información: 1) columnas 3-9: los porcentajes de las respuestas de los estudiantes; 2) columnas 10 y 11: la media y la desviación típica de todas las respuestas de los estudiantes; y 3) columna 12: los resultados de la prueba no-paramétrica para dos muestras relacionadas de Wilcoxon sobre las diferencias en las respuestas de los estudiantes antes y después de la actividad. En ambos cuestionarios: 1= Nada apto; 2= Muy poco apto; 3= Poco apto; 4= Algo apto; 5= Bastante apto; 6= Notablemente apto; y 7= Muy apto. Los símbolos *, ** y *** indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas a niveles del 1, 5 y 10 por ciento, respectivamente.

Sobre los elementos de comunicación utilizados en el entorno virtual de aprendizaje, la principal herramienta para establecer la comunicación entre los

equipos internacionales fue el correo electrónico, empleado por todos los equipos. El chat a través del Messenger, aunque de forma más ocasional, fue aprovechado por ocho equipos. En contraparte, el videoenlace a través del Skype y los foros de discusión creados en Blackboard fueron usados sólo por uno y dos equipos, respectivamente.

El correo electrónico se utilizó al comienzo de la actividad como primera toma de contacto entre las dos parejas de cada equipo; luego, para el reparto de las tareas; fijar las fechas de entrega de los avances; intercambiar información y documentos de interés sobre la materia estudiada; y para compartir los adelantos. La comunicación en tiempo real a través del Messenger (se marcó una fecha y una hora para encontrarse o bien por coincidencia) no fue tan frecuente entre los estudiantes de los dos países, debido a la diferencia de siete horas entre México y España. Los equipos que se comunicaron mediante este programa, y el que además utilizó el Skype, lo hicieron para mantener un trato más directo con los compañeros en el extranjero. Así, pudieron aclarar dudas concretas, intercambiar ideas y opiniones, resolver desacuerdos y distintos puntos de vista, y, finalmente, contribuir conjuntamente al cierre del trabajo escrito que debían presentar a los profesores.

Por último, uno de los dos equipos que hicieron un uso puntual de la plataforma tecnológica de las universidades al inicio de la actividad señaló: "...los diferentes foros facilitados por nuestras universidades no nos resultaron tan útiles como imaginábamos [...] De todas formas dejamos constancia en cada uno de ellos del interés puesto en conocernos y establecer contacto". En cuanto a la frecuencia de la comunicación mantenida a través de los medios asíncronos y síncronos, las respuestas variaron mucho de unos grupos a otros: "Estábamos en permanente contacto", "todos los días entre semana", "casi diario", "al menos cada tres días", "durante todo el mes que ha durado la actividad nos hemos mantenido en contacto".

Con respecto a la dirección y el seguimiento de los profesores, durante el desarrollo de la actividad las dudas de los estudiantes fueron mínimas. Al término de la actividad, ambos profesores tuvieron que intervenir para resolver las diferencias presentadas por uno de los equipos, en relación con el desempeño de los pares mexicanos.

De forma reflexiva se reconoce que una limitación importante que debe considerarse en este trabajo es la operacionalización misma de las competencias para efecto de elaborar los cuestionarios de análisis, ya que se ha considerado como referente las propuestas por el IFAC (2008) en el conocimiento de que existen otros modelos sobre el tema de competencias. También se reconoce como limitación que se está considerando la percepción de los estudiantes sobre su propio aprendizaje, y que el estudio puede complementarse con la inclusión del análisis estadístico de una coevaluación realizada por los pares internacionales. Finalmente, es importante hacer notar que el diseño estructurado de la actividad de aprendizaje pudo haber limitado la creación e interacción de los estudiantes en la construcción de aprendizajes alternativos; ésta es una restricción para los profesores, pues se tiende a diseñar actividades en forma secuencial, enfoque que puede cambiarse por un diseño lateral y holístico.

[volver a contenido](#)

CONCLUSIONES

El trabajo realizado por los estudiantes de ambos países demuestra que, dentro de un entorno virtual de aprendizaje, son capaces de usar la tecnología para establecer contacto, comunicarse y pactar acuerdos. Sin embargo, el trabajo colaborativo a través de dicho entorno implica el desafío de desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprovechar la tecnología para construir aprendizajes en sincronía. En esta intervención educativa, los estudiantes, en general, usaron el correo electrónico como principal medio de interacción asíncrona, pero no la plataforma tecnológica de ambas instituciones ni otros medios de comunicación en sincronía. Sólo los estudiantes que utilizaron de forma efectiva medios de interacción en sincronía como el Messenger o el Skype, fueron capaces de interactuar en tiempo real y esto les ayudó a resolver dudas y colaborar en la construcción del conocimiento propio de la actividad.

El entorno virtual de aprendizaje facilitó que estudiantes de culturas y países distintos trabajaran en una actividad de aprendizaje concreta, lo cual les permitió poner en práctica habilidades que fortalecen

en ellos las competencias culturales, sin las restricciones de la distancia física y las dificultades de desplazamiento que supondría un entorno presencial de aprendizaje de tales características. Sin embargo, la interculturalidad de los participantes también supuso problemas en la realización de esta actividad; por ejemplo, la diferencia en el horario, en el modelo educativo de ambas universidades y en los calendarios escolares entre ambos países; en España el curso iba iniciando mientras que en México el semestre estaba por concluir.

Como estrategias de trabajo colaborativo en línea, un entorno virtual de aprendizaje debe integrar elementos de comunicación asíncrona y síncrona que permitan dar un seguimiento más puntual a la construcción del conocimiento entre los estudiantes. Asimismo, la guía y participación del profesor es fundamental para establecer las pautas de colaboración en las actividades de aprendizaje dentro de un entorno virtual, así como para dar seguimiento al proceso de interacción entre los estudiantes. Finalmente, es importante destacar la importancia de interactuar mediante las plataformas tecnológicas en las instituciones educativas, pues el profesor puede aprovechar los espacios de interacción, a diferencia de la comunicación a través de otros medios, como el correo electrónico o el chat, cuyo acceso es restringido. Aquí se presenta a los profesores la oportunidad de utilizar las redes sociales en Internet para favorecer la interacción, moderar el acceso y la participación, y documentar el aprendizaje de los estudiantes en un medio que hoy en día les es más atractivo.

Para dar cumplimiento a los requisitos de una formación basada en competencias, debe destacarse el proceso de aprender, y no solamente el resultado. Para los estudiantes, la entrega de un trabajo es el resultado de su aprendizaje. Los profesores deben interesarse en el proceso de construir ese trabajo para poder comprender las habilidades, actitudes y conocimientos que los estudiantes están aplicando. Un entorno virtual de aprendizaje puede ser de gran utilidad para planear y dar seguimiento a procesos de aprendizaje que se enfoquen a la construcción de conocimiento en forma colaborativa a través de la combinación de medios de interacción asíncronos y síncronos.

Esta experiencia educativa se limitó a la interacción entre dos universidades, una en México y otra en

España, sobre un curso obligatorio de la disciplina contable del último año de estudios. Un aspecto a favor de la experiencia fue el lenguaje en común entre los estudiantes. Por otra parte, el modelo educativo en ambas instituciones es diferente. Los estudiantes de la universidad en México han estado expuestos en mayor medida a un entorno de aprendizaje constructivista, en tanto que los de España, a uno más tradicional que da prioridad a la exposición del profesor. Resultados diferentes pudieran darse con estudiantes de universidades similares, con idiomas distintos, de diferente grado de estudios y en otras disciplinas. Pudiera establecerse una relación entre los medios de interacción de un entorno virtual de aprendizaje y el desarrollo o fortalecimiento de una competencia particular. Esto para facilitar la planeación y el diseño de las actividades de aprendizaje. Sería interesante indagar las causas por las cuales los estudiantes prefieren la interacción a través de medios como el correo electrónico, en lugar de la plataforma tecnológica institucional. Existe la oportunidad de que ésta contenga los elementos de interacción social que hagan más atractivo a los estudiantes su uso, y que facilite el seguimiento del proceso de aprendizaje por parte del profesor. Finalmente, se prevé la posibilidad de que un entorno virtual de aprendizaje pueda convertirse en uno que simule las características de un entorno profesional global, como al que, sin duda, los estudiantes se enfrentarán en su futuro.

[volver a contenido](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez I., y Guasch, T. (2006), “Diseño de estrategias interactivas para la construcción del conocimiento profesional en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje”, *Revista de Educación a Distancia*.
- Buzón, O. (2005), “La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación on-line basada en competencias”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 77-98.
- Coll, C., Rochera, M., Mayordomo, R., y Naranjo, M. (2007), “Evaluación continua y ayuda al aprendizaje. Análisis de una experiencia de innovación en educación superior con ayuda de las TIC’s”, *Revista*

- Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 5, núm. 3, pp. 783-804.
- Cleary, I., y Marcus-Quinn, A. (2008), "Using a Virtual Learning Environment to Manage Group Projects: A Case Study", *International Journal on E-Learning*, vol. 7, núm. 4, pp. 603-621.
- Diamond, M. (2005), "Accounting, Education, Research and Practice: After Enron, Where Do We Go?", *European Accounting Review*, núm. 14, vol. 2, pp. 353-362.
- Edel, R., García, A., y Tiburcio, A. (2008), "La modalidad a distancia para la educación tecnológica de postgrado: ¿es de interés para los egresados?", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 154-191.
- Gonzalo, J. y Garvey, A. (2005), "In the Aftermath of Crisis: The Post-Enron Implications for Spanish University Accounting Educators", *European Accounting Review*, vol. 14, núm. 2, pp. 429-439.
- Gros, B., y Contreras, D. (2006), "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 42, pp. 103-125.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez Mateo, M. (2007), "Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-12.
- International Accountants Federation (2008), "International Education Standards": <http://www.ifac.org> Fecha de consulta: 30 de abril de 2009.
- Lincoln E. y Guba, E. (1985), *Naturalistic Inquiry*. California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Noel, C. y Trebucq, S. (2005), "Accounting education and business ethics after Enron: the European illusion", *International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation*, vol. 2, núm. 4, pp. 414-425.
- Ravenscroft, S. y Williams, P. (2004), "Considering accounting education in the USA post-Enron", *Accounting Education*, vol. 13, suplemento 1, pp. 7-23.
- Schober, B., Wagner, P., Reimann, R., y Spiel, C. (2008), "Vienna E-Lecturing: Learning how to learn self-regulated in an Internet-Based Blended Learning

Setting”, *International Journal on E-Learning*, vol. 7, núm. 4, pp. 703-723.

Stake, R. (1999), *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

[volver a contenido](#)