

Aprendizaje colaborativo en ámbitos digitales para el desarrollo de una perspectiva global.

Abigail Villagrán Mora

(UPAEP)
México

Sobre los Autores:

Abigail Villagrán Mora: es candidata a doctora en Composition and Applied Linguistics por la Universidad de Indiana en Pennsylvania, EE.UU. con un proyecto de investigación sobre el aprendizaje en el centro de escritura desde el modelo de comunidad de práctica. Es responsable del centro de escritura en UPAEP y es docente de la materia de Perspectivas Globales.

Correspondencia: abigail.villagran@upaep.mx

Aprendizaje colaborativo en ámbitos digitales para el desarrollo de una perspectiva global.

Resumen: (título con énfasis sutil, Times New Roman 14 puntos alineado a la izquierda)

Desde el modelo de la Comunidad de investigación (Garrison, 2016) se plantea la posibilidad de un aprendizaje social a partir de la generación de comunidades que utilizan la tecnología para desarrollar su pensamiento crítico y para aprender colaborativamente. Este modelo ha orientado la integración de estrategias de aprendizaje colaborativo en medios digitales para el desarrollo del curso de Global Perspectives. Se presentarán los mecanismos utilizados para involucrar a los estudiantes con otros estudiantes, con los contenidos, y con las metas específicas a través de entornos digitales que facilitan la colaboración (como Google drive, Google explore, Google sites, etc.). Esta experiencia educativa nos lleva a replantear la interconexión de los aspectos sociales y cognitivos con el rol del docente, ante el paradigma digital de la educación global.

Palabras Claves: comunidad de investigación, competencias globales, aprendizaje colaborativo

Presentación:

El desarrollo de competencias globales es una necesidad patente en la educación superior. Las complejas relaciones económicas (Villareal y Cerna, 2008), la creciente diversidad cultural en los ambientes de trabajo y su efecto en el emprendimiento (Álvarez y Urbano, 2013), así como la necesidad de criticismo y heterogeneidad para construir sociedades más democráticas (Nussbaum, 2013) demandan la formación de profesionales en una variedad de competencias disciplinares, pero sobretodo, aquellas que se conocen como competencias globales. De acuerdo con el modelo de competencias globales de Hunter et al. (2006), éstas implican actitudes flexibles y respetuosas —incluyendo una perspectiva personal— y la aplicación del conocimiento de perspectivas históricas, geográficas y sociales que influyen en la cultura para interactuar efectivamente y crear relaciones con personas al rededor del mundo. Los futuros

profesionistas deberán prepararse para interactuar en ambientes de trabajo con una creciente diversidad cultural; ambientes que requieran mayor movilidad, flexibilidad y colaboración. A ello hay que sumar las demandas de la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016) que harán necesario participar en ámbitos más automatizados, colaborar con inteligencias artificiales, y adaptarse a rápidos cambios tecnológicos.

En México, el desarrollo de competencias globales en la educación superior adquiere una relevancia prioritaria considerando las tensiones propias de nuestra región en el Sur Global. Se vuelve esencial que los estudiantes se involucren en su propio aprendizaje de forma más crítica y con mayor agencia frente a modelos importados o asociados con perpetuar dinámicas de poder que pueden situarlos en condiciones de subordinación o tutelaje frente al conocimiento. Como futuros profesionistas, los estudiantes mexicanos deben prepararse para contribuir en la cuarta revolución industrial como tomadores de decisiones, en colaboración con equipos multiculturales e interdisciplinarios para responder a necesidades locales con una visión global. En el ámbito nacional e internacional, las competencias globales deberán coadyuvar a construir una sociedad más democrática, justa, e incluyente, para posibilitar el Bien Común.

El desarrollo de competencias globales en México nos plantea algunos retos. En principio, la identificación de los sesgos y las dinámicas de poder en el acceso al conocimiento hacen necesario que la selección de materiales de trabajo, contenidos, e incluso el diseño del curso sean contruidos en colaboración con los estudiantes y partiendo de un enfoque crítico. En segundo lugar, se debe partir del reconocimiento de factores económicos y sociales que afectan el acceso al conocimiento. En ese sentido, hace falta considerar que el predominio del inglés como *lingua franca* en la academia ha hecho indispensable que en el desarrollo de competencias globales se utilice al inglés como lengua de instrucción. Además, hace falta reconocer que el concepto

occidental de “ciudadanía global” tiene en mente un modelo de ciudadano distinto al de la mayoría de los mexicanos, pues está enmarcado en una lógica del mercado, con un enfoque en el beneficio personal y en el aumento de ganancias (Pais y Costa, 2017). Es imperativo que los estudiantes mexicanos puedan operar en ambientes multilingües sin tener que asumir roles preestablecidos que además se plantean en directa oposición a la dinámica del Bien Común.

Este trabajo presenta la metodología de enseñanza-aprendizaje que orienta el desarrollo de competencias globales en un curso de tronco común titulado “Perspectivas Globales”, en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). A partir del modelo de Comunidad de indagación (CoI, por sus siglas en inglés) —formulado por Randy Garrison (2016) en *Thinking Collaboratively: Learning in a Community of Inquiry*—, se describen y analizan estrategias de aprendizaje colaborativo basadas en el uso de herramientas digitales. Además, se derivan implicaciones pedagógicas de relevancia para la pedagogía activa y el uso de herramientas digitales como mecanismo para desarrollar competencias globales en el contexto de la educación superior en México. Esta experiencia educativa nos lleva a replantear la interconexión de los aspectos sociales y cognitivos con el rol del docente, ante el paradigma digital de la educación global.

La Comunidad de Indagación

El curso de Perspectivas globales está centrado en la construcción colaborativa del conocimiento a partir del uso crítico de herramientas digitales. Al finalizar exitosamente el curso, los estudiantes: identifican elementos destacados en diferentes culturas y regiones del mundo; analizan eventos históricos y actuales en relación con paradigmas socioculturales; cuestionan sistemas de creencias y problematizan estructuras de poder en interacciones multiculturales; y colaboran de manera efectiva con un enfoque crítico. Este conjunto de objetivos se fundamenta

en las teorías del aprendizaje social que a su vez orientan el desarrollo de las competencias globales sobre todo hacia la integración y la construcción del conocimiento (Banks, 1993). Dicho enfoque hacia el conocimiento requiere que los estudiantes sean competentes y críticos en el uso de diversas literacidades, en particular la literacidad digital, no solo para el acceso sino también para la producción de contenidos con tecnologías que cambian rápidamente (Pangrazio, 2016). Además, desde el modelo educativo de UPAEP, esta aproximación al conocimiento requiere de ambientes de aprendizaje que “propicien un ecosistema colaborativo que motive a la participación [...] donde los saberes y testimonios de experiencias significativas sean compartidos” (UPAEP, 2018).

En consideración a las necesidades descritas arriba, el curso Perspectivas globales se fundamenta en el modelo de Comunidad de indagación (Garrison, 2016). Desde este enfoque, la indagación se entiende como un mecanismo para pensar colaborativamente hacia una experiencia de aprendizaje más profunda y significativa desde la cual la comprensión se haga más creíble a través del pensamiento crítico y el discurso. Esto se hace posible a través de la mediación tecnológica ya que las potencialidades del mundo digital son útiles para evitar los sesgos ideológicos y se trabaja en un ambiente de comunicación abierta. Si además se desarrolla en el ámbito de una comunidad orientada hacia el aprendizaje se tendrán las condiciones para que las ideas individuales junto con la variedad de información accesible, puedan evaluarse objetiva y continuamente a través del discurso crítico (56). Así visto, la comunidad de indagación ofrece una estructura para la construcción colaborativa del conocimiento y para el desarrollo de competencias globales.

El modelo CoI (2016) describe un ambiente de aprendizaje significativo que consiste en tres elementos interdependientes: la presencia cognitiva, social y docente (ver Figura 1). Estos

elementos operan en un contexto más amplio de variables exógenas, como la tecnología. En conjunto, estas tres “presencias” construyen la experiencia educativa fraguando un clima, regulando el aprendizaje y a través de un discurso de apoyo. Con ello, se logra un mayor involucramiento con los participantes, el contenido y las metas/directivas. La presencia cognitiva representa el proceso complejo de construcción de sentido de forma reflexiva y negociado colaborativamente; se apoya en procesos metacognitivos y de indagación. La presencia social consiste en la habilidad de los participantes para identificarse con el grupo y comunicarse estratégicamente en un ambiente de confianza, así como para crear relaciones afectivas que eventualmente proyecten su identidad individual. A su vez, la presencia docente es el liderazgo necesario para mantener a la comunidad funcionando de forma efectiva y eficiente a partir de tres responsabilidades: diseño, facilitación y dirección de las presencias cognitiva y social.

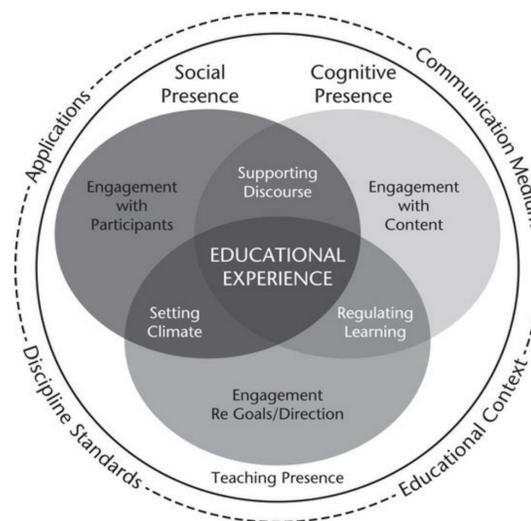


Figura 1: El modelo de Comunidad de Indagación. (Garrison, 2016).

Como se ve, desde el modelo CoI, la experiencia de aprendizaje es una construcción colaborativa que involucra a los participantes desde sus habilidades críticas y comunicativas, así como al entorno social, al requerir el cultivo de una comunidad orientada al aprendizaje y un

liderazgo que negocia con los distintos actores y presencias para favorecer el aprendizaje. En este contexto, las tecnologías digitales emergentes pueden involucrar a los estudiantes en un abordaje colaborativo para pensar y aprender. No obstante, algunas herramientas tecnológicas (como las redes sociales) sólo propician interacciones en un nivel superficial; la coordinación de las tres presencias se hace muy necesaria para la selección y uso de dichas herramientas.

Cuando la tecnología soporta el pensamiento colaborativo puede crear y sostener comunidades de aprendizaje en las cuales se requiera de compromiso, enfoque e involucramiento estratégico; en las que el acceso a la información se fusione con el pensamiento crítico hacia la indagación significativa (28). La tecnología debe ser vista como un mediador entre la presencia docente y la cognitiva, de forma similar a como media la presencia social (29). En ese sentido, la selección y uso de herramientas tecnológicas debe emular las características de la presencia social: creando identidad grupal, facilitando la comunicación, y construyendo ambientes de confianza. Adicionalmente, las presencias cognitiva y docente, deben interactuar con la tecnología de la misma forma en que interactúan con la presencia social: creando un discurso de soporte y fraguando un clima propicio al aprendizaje. A su vez, el papel de la tecnología como soporte social, requiere de una suerte de curaduría a través de la indagación crítica y del liderazgo docente.

Desde esta óptica, las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje en una CoI pueden resolver algunas de las problemáticas más complejas en el desarrollo de competencias globales: ¿cómo democratizamos la construcción del conocimiento?, ¿cómo logramos que los estudiantes interactúen en entornos globales desde el aula?, ¿cómo construimos un ambiente de aprendizaje que permita aprender colaborativamente?, ¿cómo utilizamos el inglés como *lingua franca* para acceder al conocimiento?, etc. Dicho de otra manera, las tecnologías digitales aplicadas al

aprendizaje en una CoI pueden emular la presencia social añadiendo la posibilidad crítica y guiada de las presencias cognitiva y docente, respectivamente. Con ello, es posible evitar sesgos y dinámicas de poder en el acceso al conocimiento, pues éste será construido de forma colaborativa. Así mismo, se considera un uso del inglés como *lingua franca* para acceder a diversas fuentes de información. Finalmente, se construye conocimiento con un fin colaborativo negociado críticamente y dirigido hacia un propósito particular, con ello se evita replicar roles de subordinación o tutelaje y se aprende a colaborar en dinámicas propicias para el Bien Común.

Metodología: CoI para una perspectiva global

Este trabajo busca evidenciar las posibilidades pedagógicas de las herramientas digitales para el desarrollo de competencias globales. Para ello, se analizan las tres presencias que componen la experiencia de aprendizaje en el curso Perspectivas globales desde el modelo de Comunidad de indagación (Garrison, 2016), a través de una estrategia de aprendizaje representativa de la metodología del curso. Para los fines de este análisis, se definen las presencias como siguen:

- Presencia social: el contexto desde el cual se adquiere información para construir conocimiento; es también el contexto en el cual se aplican los conocimientos y se confrontan con otros saberes. Para el análisis del curso de Perspectivas sociales, se considera al acceso a la red y a las herramientas digitales como una presencia social.
- Presencia cognitiva: la diversidad de estrategias metacognitivas y de indagación que permiten dialogar y construir el conocimiento. Para este análisis, la presencia cognitiva se evidencia en la reacción crítica del estudiante a la información, a la tecnología y a la dirección del docente.

- Presencia docente: el conjunto de estrategias intencionales orientadas a crear ambientes de aprendizaje para el logro de propósitos específicos. En este análisis la presencia docente se evidencia en las instrucciones, las actividades, las preguntas catalizadoras de diálogo, y todas las estrategias que, tanto presencial como virtualmente, orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La estrategia digital que se analizará será el uso de Google Drive como herramienta de soporte continuo al proceso de construcción de conocimiento para el desarrollo de habilidades globales. Específicamente, se estudiará una actividad correspondiente a la unidad dos, orientada a la construcción del conocimiento sobre geografía cultural en distintos templos budistas a lo largo de Asia. Cada tipo de presencia se estudiará de acuerdo con las categorías descritas por Garrison (2016), como sigue:

ELEMENTOS	CATEGORIAS	INDICADORES (ejemplos)
Presencia social	Comunicación abierta Cohesión grupal Personal/afectivo	Expresión libre de riesgos Identidad grupal/colaboración Expresión socioemocional
Presencia cognitiva	Evento catalizador Exploración Integración Resolución	Sentido de perplejidad Intercambio de información Conexión de ideas Aplicación de nuevas ideas
Presencia docente	Diseño y organización Facilitar discurso Instrucción directa	Plantear el currículo, métodos, formar el intercambio, resolver problemáticas

Figura 2: Categorías de la Comunidad de Indagación.¹ (Garrison, 2016).

Composición de la CoI

El curso de Perspectivas globales se imparte al final de la línea formativa de segunda lengua en la UPAEP. Los estudiantes pueden inscribirse una vez que logran comprobar haber adquirido

las habilidades necesarias para comunicarse en inglés. Se trata de un curso de tronco común, que es requisito para todos los estudiantes que cursan cualquiera de los 44 programas de licenciatura, (aproximadamente 10, 300 estudiantes). Al estar ubicada en el estado de Puebla, un estado en el centro de la república mexicana, la composición de estudiantes en UPAEP refleja la diversidad cultural de México. Los alumnos pueden inscribirse a cualquier grupo de Perspectivas globales una vez que han cubierto los requisitos de idioma; con ello, la clase está compuesta por alumnos de diferentes carreras, perfiles y orígenes.

El curso Perspectivas Globales

El curso Perspectivas globales consta de tres unidades temáticas orientadas a desarrollar competencias globales para explorar la cultura, la geografía, la historia y la actualidad en diversas regiones del mundo. Cada unidad temática se organiza en torno a la construcción colaborativa de conocimiento y a la creación de un producto de aprendizaje (individual o en equipo). En la primera unidad, se construye el concepto de dinámicas de aculturación y la necesidad de desarrollar competencias globales y los estudiantes realizan un infográfico para presentar a una cultura desde una perspectiva global. En la segunda unidad, se aplican los conceptos de orientalismo y postcolonialismo al análisis colaborativo de un caso que ejemplifique la interacción cultural. Los estudiantes elaboran un sitio web en Google Sites de forma colaborativa. En la tercera unidad, los estudiantes problematizan las relaciones binarias en las interacciones culturales (como este/oeste), identifican una problemática local y extrapolan su impacto global. Como proyecto final, los estudiantes escriben un ensayo persuasivo con una propuesta concreta y viable. Cada producto de aprendizaje está diseñado para integrar la serie de saberes y reflexiones que van surgiendo a partir de la discusión cotidiana a partir de las competencias discursivas que ponen en juego múltiples literacidades.

Para sostener la comunidad de indagación es necesario que el docente proponga actividades reflexivas y dialógicas constantemente, así como oportunidades para construir el conocimiento de forma colaborativa. Además de los productos de aprendizaje, el curso de Perspectivas globales está mediado tecnológicamente por la herramienta digital de Google Drive. Cada unidad temática consta de un documento compartido que funciona como un guion para el diálogo y la construcción. Este documento no puede compararse con un material de trabajo pues está sujeto a cambios constantes, todos los miembros del grupo son coautores, y está en construcción continua. Trabajar en la nube permite que los estudiantes colaboren entre sí y con los contenidos de la red para lograr los propósitos del curso. El documento compartido orienta cada sesión hacia metas concretas y permite distintas maneras de aproximarse a ellas. Así mismo, el documento compartido funciona como un repositorio para otras herramientas digitales como Google Voyager, Kialo, Thinglink, Bookcreator, etc., con ello, los estudiantes no sólo crean contenidos sino rutas lógicas de acceso a ellos.

Análisis de las tres presencias en la CoI

La actividad que se analiza aquí da continuidad a una lección sobre la lectura del paisaje como clave cultural (Lewis, 1979). Se utiliza un documento compartido en Google Drive para el diseño de la actividad, la construcción de conocimiento y el diálogo. Después de una sesión en la que los estudiantes toman fotografías al paisaje universitario y las comparten para ejemplificar y analizar cada criterio, la sesión siguiente busca consolidar ese conocimiento y problematizar la lectura del paisaje en el ámbito global. Para ello, se utiliza la herramienta digital Google Voyager en combinación con Google Drive.

La herramienta de Google Voyager selecciona locaciones a partir de imágenes satelitales y hace una curaduría al agruparlas de acuerdo a temáticas afines. El usuario puede navegar en las

imágenes en 360 grados y “moverse” a través de las distintas ubicaciones satelitales seleccionadas. Se eligió esta herramienta para yuxtaponer el paisaje real con el virtual, proponiendo así un puente crítico entre la actividad previa con fotografías del entorno universitario, tomadas por estudiantes, y las fotografías satelitales de Google. Adicionalmente, se pretende que la tecnología permita construir conocimiento a partir de la asociación de los criterios de geografía cultural, con el conocimiento sobre budismo. Esta actividad integra los objetivos de aprendizaje del curso con un énfasis en la colaboración con sentido crítico a partir del uso de herramientas digitales.

La actividad inicia mostrando la fotografía de una estatua gigante que representa al Buda. Después de una breve introducción en la que los estudiantes hablan sobre su conocimiento previo en torno a la imagen, se les solicita que formulen preguntas de tres tipos, a partir de las categorías de preguntas críticas de Richard Paul y Linda Elder (1996): preguntas para saber, preguntas para comprender, y preguntas para discutir. Los estudiantes trabajan colaborativamente para seleccionar las mejores preguntas y construir las respuestas utilizando fuentes de información en la red. Las respuestas sirven de apoyo para una discusión grupal preliminar sobre las múltiples representaciones del Buda.

Posteriormente, los estudiantes exploran la selección de Google Voyager titulada “Grandes Budas”. En Google Drive deben trabajar en equipos para llenar una tabla que les solicita seleccionar una ubicación y analizarla a partir de los criterios de geografía cultural (Lewis, 1979). Los estudiantes deben combinar información de su observación con la información que produjeron a partir de las preguntas para fundamenta su análisis. El trabajo en equipo implica el diálogo a partir de la observación de las imágenes y la puesta en común de los elementos que pueden relacionarse con los criterios de geografía cultural. Una vez que se concluye esta etapa, el

equipo contesta una pregunta evaluativa que recupera conceptos de la unidad temática anterior para valorar el potencial de aculturación en el paisaje observado. Esta pregunta se responde en un párrafo producido colaborativamente por el equipo.

Presencia docente

Las categorías correspondientes a la presencia docente (Garrison, 2016) involucran el diseño, la organización, el discurso y la instrucción directa. Para la consecución de la actividad de aprendizaje que aquí se analiza, la presencia docente implicó el diseño y la organización de contenidos en torno a propósitos generales: consolidar el conocimiento sobre los criterios de geografía cultural y extrapolarlo al contexto global; y a propósitos específicos: construir y asociar los conocimientos sobre geografía cultural y budismo. A su vez, la instrucción y conducción del discurso se orientaron a distribuir la responsabilidad hacia la construcción de sentido personal y grupal. Una vez que los estudiantes adquieren la información necesaria a partir de las preguntas iniciales, ellos asumen la presencia docente en su equipo al buscar formas de relacionar los criterios de geografía cultural con la información sobre el budismo y sus propias observaciones. Otro momento en el cual los estudiantes se hacen cargo de esta presencia sucede en la escritura colaborativa de su respuesta de evaluación, ya que deben decidir cómo compartir responsabilidades y cómo relacionar los conocimientos nuevos con los conceptos de la unidad previa.

En esta actividad, los momentos de instrucción directa por parte del docente cumplen dos funciones: aclarar y guiar. En algunas circunstancias, los estudiantes emplean algún criterio o concepto de forma errónea en cuyo caso es necesario volver a explicar o referir a la fuente adecuada. También se aclaran las instrucciones y los procesos cuando es necesario. La función de guiar es constante pues al pensar colaborativamente, es frecuente que los estudiantes alejen

sus discusiones de los propósitos de la actividad. La presencia docente formula preguntas, identifica suposiciones, o indaga en posibles relaciones que puedan recuperar el hilo de la discusión original. Además, la instrucción directa se manifiesta en las sugerencias de edición al documento compartido, así como en los comentarios y preguntas que se formulan al margen de la escritura de los estudiantes. Dado que los estudiantes escriben en inglés, las correcciones al margen favorecen el uso del idioma como *lingua franca* al no ponerlo en el centro de la discusión. Además, los estudiantes tienen la opción de rechazar o aceptar las sugerencias o comentarios del docente.

Presencia cognitiva

Inicialmente, la presencia cognitiva se evidencia en una actividad catalizadora. En este caso, se eligió la fotografía de una estatua del Buda para incentivar la curiosidad y llevarlos a formular tres tipos de preguntas. Las preguntas “para saber” requieren respuestas factuales, y por tanto no representan un gran reto para el estudiante. Las preguntas “para comprender” implican la relación de elementos y el análisis; pero son las preguntas “para discutir” para las que hace falta pensar de forma colaborativa y dialogar. Para responder a este tipo de preguntas, los estudiantes pueden optar por discutir entre ellos o buscar posicionamientos de utilidad en fuentes digitales.

La exploración se llevó a cabo a partir de la selección de ubicaciones virtuales en Google Voyager. Esto consiguió generar un sentido de perplejidad en los estudiantes al reconocer tanto elementos novedosos como familiares en ámbitos culturales tan diversos. Les permitió conectar las ideas adquiridas en su indagación inicial con las imágenes de entornos reales y con los criterios de análisis de la geografía cultural. Con ello, los estudiantes pudieron integrar aprendizajes previos con los saberes adquiridos a partir de su observación. La integración se hace

patente en el resultado del análisis de las imágenes de estatuas del Buda y los criterios de geografía cultural.

Para la resolución, los estudiantes conectan con ideas de la unidad temática previa, relacionadas con aculturación, y aplican nuevas ideas —generadas a partir de esta actividad— para evaluar los paisajes observados a partir de los conceptos de aculturación. La resolución implica pensar colaborativamente para tomar decisiones en equipo y evaluar lo aprendido.

Presencia Social

Como se explicó antes, desde cierta perspectiva, el uso de herramientas digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje puede equipararse con la presencia social pues crea identidad grupal, facilita la comunicación, y ayuda a construir ambientes de confianza. El uso de Google Drive permite la comunicación abierta y, aunque es cierto que los estudiantes toman decisiones de viva voz y presencialmente, el ambiente colaborativo en línea les permite tomar otro tipo de decisiones, como con quien formar un equipo o a quién hacerlo responsable de determinada tarea. Esto se vuelve importante cuando deben producir un texto juntos, por ejemplo. La comunicación abierta también se establece con el docente pues las herramientas de edición que ofrece Google Drive favorecen un diálogo constante, virtual o sincrónico, que, además, devuelve la autoridad al estudiante pues lo hace responsable de aceptar o rechazar las sugerencias del profesor. La comunicación constante también se favorece a través de las herramientas de mensajería que ofrece Google Drive, mismas que permiten enviar correos o mensajes instantáneos al grupo. Los estudiantes también optan por escribirse mensajes en el cuerpo del documento para recordar tareas, asignar responsabilidades o hacerse preguntas.

La herramienta de Google Drive también facilita la cohesión del grupo de formas tanto sutiles como notorias. Entre las formas sutiles, es posible notar la motivación de cohesión en ciertas intervenciones. La herramienta hace posible que todos lean los textos mientras se están produciendo; en ocasiones, los estudiantes interrumpen la escritura de alguien para añadir sus ideas o por simples fines lúdicos. También se establecen reglas no escritas como no borrar los contenidos de los demás; siempre comenzar una intervención escribiendo el nombre de los integrantes y dejando el propio al final; resolver los comentarios del docente lo más pronto posible para no entorpecer la lectura global del documento, etc. Algunos elementos de cohesión más notorios tienen que ver con la selección de fuentes y colores para la escritura; nombrar a los equipos; utilizar imágenes representativas del grupo, o añadir materiales útiles para todos.

El uso de Google Voyager tiene un mayor impacto sobre la categoría personal/afectiva pues permite crear sentido de forma individual y colectiva a la vez que involucra emociones en la elección y análisis de cada paisaje cultural. Los estudiantes exploraban las imágenes y se detenían en principio en aquello que en mayor medida les emocionaba. Una de las imágenes, el Buda Tian Tian de Hong Kong, está acompañada de 1600 de pequeñas esculturas de papel maché que representan pandas. Se trata de una exposición itinerante que busca hacer conciencia sobre el número real de pandas silvestres. Las figuras de pandas parecen estar emprendiendo el ascenso hacia la escultura del Buda. En conjunto, la imagen creó una conexión emocional con algunos estudiantes que pudieron sensibilizarse a la falta de pandas reales en un entorno del que son endémicos. Por otro lado, Google Voyager permite apreciar la enormidad de las esculturas del Buda frente a distintos elementos del paisaje y también ofrece una perspectiva sobre los peregrinajes y la devoción en torno a estas figuras. Algo similar ocurrió con la imagen del Gran Buda de Leshán en China; a partir del agrandamiento de la imagen los estudiantes pudieron

reaccionar a las distintas formas de devoción de la figura del Buda y contrastarlo con la actitud de los turistas culturales. Para los estudiantes fue más fácil entender la relevancia de la figura del Buda a partir de la conexión afectiva con las imágenes y la geografía cultural.

Implicaciones y aprendizajes

El análisis de la actividad anterior permite reconocer la interconexión de las tres presencias planteadas por Garrison (2016). La presencia docente no es responsable única del diseño y la organización del aprendizaje, la tecnología en sí misma juega un papel decisivo y constituye una agencia que delimita los alcances o incluso propone nuevas posibilidades de aprendizaje. Encontrar la imagen de los pandas fue fortuito al momento en el que el equipo de Google fotografio al Buda Tian Tian en Hong Kong, pero para los propósitos de la actividad, resultó de una importancia mayúscula en la conexión emocional de los estudiantes. Adicionalmente, el uso de Google Drive permite distribuir la presencia docente entre distintos actores en el grupo en momentos en los que se hace necesario tomar decisiones, dialogar o construir textos.

Por su parte, la presencia cognitiva no es del todo guiada por la presencia docente; las herramientas tecnológicas también colaboran en el establecimiento de rutas de análisis o temas de discusión. Por ejemplo, la posibilidad de aumentar la imagen permite apreciar detalles que no parecen relevantes para los propósitos de la actividad pero que requieren integrarse al conocimiento que se está construyendo. En el caso del Gran Buda de Leshán en China, los estudiantes pudieron observar distintas formas de interactuar con la estatua por parte de los visitantes y reflexionar sobre el turismo cultural y su impacto en las tradiciones. En última instancia, las herramientas digitales empleadas para esta actividad hicieron necesario que los estudiantes integraran información desde diversos medios y fuentes para llegar a una resolución colaborativa.

Finalmente, la presencia social representada por las herramientas tecnológicas brinda una estructura para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. No obstante, sin la presencia docente y cognitiva, las herramientas solo pueden generar sentido en el estudiante de forma individual y, por tanto, no favorecen la construcción del conocimiento ni el pensamiento colaborativo. Aun cuando las herramientas digitales mostraron tener un impacto en sí mismas, esto se debe a la correlación entre las tres presencias, hecho que da intencionalidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de esta actividad señalan una necesaria reflexión sobre el rol del profesor. La presencia docente es más una función que una identidad fija; con ello se hace posible compartir la responsabilidad con diversos actores en la experiencia de aprendizaje. Distribuir la autoridad y crear comunidades que aprenden juntas son requisitos esenciales en el ámbito de la educación global. El docente no es llamado a controlar sino a diseñar continuamente y en forma colaborativa: en principio con los estudiantes, pero también con las tecnologías digitales.

Las competencias globales implican una consideración dialógica de la comunidad local frente a la comunidad global. Con ello, se requiere un posicionamiento pedagógico que haga frente a las necesidades específicas del contexto en consideración a las demandas globales. Desde México, este posicionamiento es necesariamente crítico y debe buscar una mayor participación y agencia por parte de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. El concepto de Sur Global nos agrupa como región con problemáticas similares y que comparte un pasado de dominio y sujeción. Ante este paradigma, la búsqueda de agencia en el aprendizaje puede facilitarse en un entorno digital en el cual los estudiantes tengan verdaderas oportunidades de sostener diálogos interculturales en condiciones de equidad. Los entornos digitales plantean un

paradigma de aprendizaje democrático siempre que se acompañen de las tres presencias descritas por Garrison (2016).

Conclusión

El curso de Perspectivas globales ofrece un entorno de aprendizaje colaborativo en el cual interactúan las presencias docente, cognitiva, y social. El análisis de una actividad de aprendizaje que integra todos los objetivos del curso permite observar que las presencias, en su conjunto, favorecen el desarrollo de las competencias globales al fortalecer la colaboración, el diálogo y la construcción del conocimiento. A pesar de que el curso se ofrece presencialmente, los estudiantes utilizan las herramientas digitales para conectarse con el mundo y entre ellos. La colaboración no se presenta como un requisito sino como una necesidad derivada de la acción emprendida para resolver la actividad en cuestión. Aprender juntos en un proceso de negociación y diálogo constante es esencial también desde el paradigma de la educación activa. La coordinación de las tres presencias moviliza el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma democrática y autónoma y construye una comunidad de indagación con perspectiva global.

La educación superior en México cuenta con un patrimonio de gran valor educativo: la comunidad. Como cultura colectiva (Hofstede, 2011), los mexicanos podemos sacar mayor partido del aprendizaje colaborativo si se enfatiza el desarrollo de las competencias globales desde un modelo de indagación, es decir integrando la presencia cognitiva hacia el posicionamiento crítico y el diálogo. Por otro lado, reflexionar sobre el papel del docente permitirá comenzar a operacionalizar este cambio; la presencia docente no es inherente a la persona que la asume ya que en determinados momentos se comparte con estudiantes e incluso con la tecnología. Por último, las herramientas tecnológicas pueden abrir paso a mayor participación e involucramiento de los estudiantes en ámbitos globales superando sesgos,

dinámicas de poder y esquemas de tutelaje. Las herramientas digitales ofrecen una estrategia de soporte para un aprendizaje democrático, colaborativo, y crítico: requisitos esenciales para el desarrollo de competencias globales.

Referencias

- Álvarez, C., & Urbano, D. (2013). Diversidad cultural y emprendimiento. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(1).
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. *Review of research in education*, 19(1), 3-49.
- Hunter, W. D., White, G., & Godbey, G. (2006). What does it mean to be globally competent? *Journal of Studies in International Education*, 10, 267-285.
- Lewis, P. (1979). Axioms for reading the landscape. *The interpretation of ordinary landscapes*, 23, 167-187.
- Nussbaum, M. C. (2007). Cultivating humanity and world citizenship. *Future Forum*. 37.
- Pais, A., & Costa, M. (2017) An ideology critique of global citizenship education, *Critical Studies in Education*, DOI: [10.1080/17508487.2017.1318772](https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1318772)
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174.
- Schawb, K. (2016). The fourth industrial revolution: What it means and how to respond. *The world economic forum* [en línea]. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>
- UPAEP. (2018). Modelo educativo UPAEP U50. *La formación de líderes que transformen a la sociedad*. Puebla: UPAEP, 38-47.
- Villarreal, J. P., & Cerna, L. M. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios gerenciales*, 24(109), 87-103.

Paul, R. & Elder, L. (1996). Three categories of questions. *The foundation for critical thinking*. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/pages/three-categories-of-questions-crucial-distinctions/482>

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 8.