

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# La docencia en la Enseñanza Superior

Nuevas  
aportaciones  
desde la  
investigación  
e innovación  
educativas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**La docencia en la  
Enseñanza Superior.  
Nuevas aportaciones  
desde la investigación  
e innovación educativas**

**Octaedro**   
Editorial

*La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Profa. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Profa. Dra. Mariana Gonzalez Boluda, Universidad de Birmingham

Prof. Dr. Alexander López Padrón, Universidad Técnica de Manabí

COMITÉ TÉCNICO:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2020

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-18348-11-2

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## 108. Potencial de investigación del aprendizaje colaborativo de inglés profesional en entornos virtuales

Candel Mora, Miguel Ángel; Carrió Pastor, María Luisa; Casañ Pitarch, Ricardo

*Universitat Politècnica de València*

### RESUMEN

La enseñanza de lenguas extranjeras es una de las áreas más beneficiadas del uso de entornos de colaboración virtual. La versatilidad de las soluciones tecnológicas y las múltiples posibilidades de diseño de experiencias didácticas con estas herramientas, incrementadas al compás de la evolución tecnológica, abren nuevas vías de investigación para la exploración de nuevas perspectivas. La revisión de la literatura revela una escasez de estudios sobre la enseñanza del inglés profesional y académico, por lo que este estudio trata de cubrir ese vacío e identificar las principales posibilidades didácticas e investigadoras de la implantación de un proyecto de telecolaboración con estudiantes de ingeniería. Por tanto, el objetivo de este trabajo es identificar las claves y el potencial del aprendizaje en entornos virtuales centrado en la enseñanza de lenguas de especialidad basado en el proyecto de innovación docente “Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa para estudiantes de ingeniería a través de colaboración virtual en proyectos internacionales.” Entre las conclusiones más destacadas están el incremento en precisión, fluidez lingüística y autonomía del alumno, así como el aumento de la conciencia intercultural y habilidades de comunicación intercultural en línea, y diferentes resultados relacionados con la adquisición de competencias transversales como el trabajo en equipo, el conocimiento de problemas contemporáneos, la planificación y gestión del tiempo y otras competencias instrumentales específicas.

**PALABRAS CLAVE:** telecolaboración, entorno virtual de aprendizaje, educación superior, inglés profesional y académico.

### 1. INTRODUCCIÓN

Las posibilidades didácticas de la utilización de entornos de colaboración virtual para el aprendizaje se han estudiado en los últimos 30 años desde diferentes puntos de vista y enfoques como la alfabetización digital y el uso de la tecnología en el aula, la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la adquisición de competencias comunicativas y competencias interculturales, o la dimensión social de la interacción de los participantes en proyectos de telecolaboración (Belz, 2002; Helm, 2015; O’Dowd, 2007; Chappelle y Sauro, 2017; Guth y Thomas, 2010; Ware, 2018). Diversos autores destacan que, a pesar de la variada tipología de proyectos de telecolaboración, las soluciones tecnológicas utilizadas y las diferencias en los diseños de estos proyectos, son los resultados deseables los que, en última instancia, marcan la hoja de ruta en el diseño de estas experiencias didácticas (Guth y Helm, 2012; Helm y Guth, 2016; O’Dowd y Ware, 2009).

La literatura sobre la explotación de proyectos de telecolaboración incluye estudios sobre diferentes áreas temáticas como estudios empresariales (Fondo y Withanachchi, 2019; Lindner, 2006), marketing (Lee, 2001), la formación de profesores (Dooly y Sadler, 2013; Pérez Cañado, 2010; Vinagre, 2017), o los estudios de traducción (Krajka y Marczak, 2017), aunque cabe destacar que la mayor parte de la literatura versa sobre los beneficios de la participación en proyectos de este tipo para la

formación en lenguas extranjeras (Cunningham, 2019; Dooly 2017; Helm, 2015; Lewis y O’Dowd, 2016; O’Rourke y Stickler, 2017; O’Dowd, 2018;). En este campo de enseñanza de lenguas, una revisión más detallada de la bibliografía revela una escasez de estudios orientados a la enseñanza de lenguas profesionales y académicas por lo que este estudio trata de cubrir ese vacío y se centra en la identificación de las principales posibilidades didácticas e investigadoras de la implantación de un proyecto de telecolaboración llevado a cabo con estudiantes de ingeniería en un entorno de una universidad politécnica.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es identificar las claves y el potencial para la investigación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales centrado en la enseñanza de lenguas de especialidad basado en la experiencia del proyecto de innovación docente financiado por la Universitat Politècnica de València titulado “Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa para estudiantes de ingeniería a través de colaboración virtual en proyectos internacionales.” Para conseguir este objetivo, se ha hecho un seguimiento detallado del progreso del proyecto de telecolaboración con una duración de un cuatrimestre y de las interacciones entre estudiantes españoles (Universitat Politècnica de València, UPV) con estudiantes finlandeses (Häme University of Applied Sciences, HAMK). Mediante el estudio de las diferentes tareas basadas en proyectos realizadas en torno a la disciplina de la sostenibilidad y el medio ambiente, la producción escrita y audiovisual de los participantes y el procesado de diferentes encuestas y cuestionarios, se han obtenido diferentes tipos de datos para respaldar las claves del potencial de investigación del aprendizaje colaborativo para la enseñanza de lenguas profesionales y académicas en estos entornos virtuales.

## **2. MÉTODO**

### **2.1. Descripción del contexto y de los participantes**

El proyecto se desarrolló durante los meses de septiembre y diciembre de 2019, dentro de la asignatura *Inglés B2* del Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial de la UPV. Participaron 69 estudiantes: el grupo experimental estaba compuesto por 35 estudiantes directamente activos en el proyecto de telecolaboración, y el grupo de control constaba de 34 estudiantes de la Universitat Politècnica de València matriculados en la asignatura de *Inglés B2*. Todos los participantes eran estudiantes de ingeniería industrial de segundo curso con edades comprendidas entre 20 y 24 años. El grupo experimental contaba con 22 estudiantes de la UPV y 13 de la HAMK de Finlandia.

La asignatura de *Inglés B2* tiene una carga docente de 6 ECTS, de los cuales, 1,5 se destina a prácticas de laboratorio. Los conocimientos evaluados se presentaron en clase y practicaron durante el semestre en las sesiones de teoría y práctica de la asignatura (4,5 ECTS), que fueron comunes para ambos grupos. La diferencia entre ambos grupos fue el modo de tratar las prácticas de laboratorio. Mientras que el grupo de control asistió y participó en el laboratorio de lenguas habitual de la asignatura, el grupo experimental participó en el proyecto colaborativo. Se estimó que la duración aproximada de este proyecto era equivalente a las 15 horas de trabajo del laboratorio, con lo que el tiempo de dedicación fue el mismo para los dos grupos.

### **2.2. Instrumentos**

A pesar de que ambas instituciones cuentan con plataformas de colaboración y de gestión de la docencia, se optó por utilizar las herramientas de Google (*Classroom, Hangouts, Blogger, Drive, y Docs*) para garantizar el acceso de todos los estudiantes. La comunicación de los profesores con los estu-

diantes, así como la publicación de información, instrucciones y recursos se hizo desde *Classroom*. Para la coordinación entre grupos de estudiantes a nivel individual y la realización de la videoconferencia final se utilizó *Hangouts*. Y, por último, *Blogger* fue la herramienta elegida para la creación del trabajo final del proyecto y la publicación de los blogs de los estudiantes. Para la administración de pruebas de nivel iniciales, pruebas de seguimiento y cuestionarios, los profesores participantes en el proyecto hicieron uso de la herramienta *Google Forms* de *Docs*.

### 2.3. Procedimiento

Una vez establecida la coordinación entre los profesores de la UPV y los profesores de la HAMK en Finlandia, el proyecto se estructuró en cinco fases:

- Fase 1: Formación de grupos
- Fase 2: Formación sobre lenguas de especialidad
- Fase 3: Trabajo en grupo
- Fase 4: Valoración de los grupos
- Fase 5: Evaluación (por profesores y por estudiantes)

La primera fase fue la creación de grupos de cuatro estudiantes, dos de cada institución, elegidos de forma aleatoria, con un total de 12 grupos. Por cuestiones organizativas, aunque la mayoría de grupos constaba de cuatro miembros, dos de los grupos contaron con tres estudiantes.

La segunda fase consistió en la formación. Tanto el grupo experimental como el grupo de control recibió un seminario de dos horas de duración sobre el lenguaje específico del reciclaje y la sostenibilidad. A partir de este momento, las clases presenciales transcurrieron con la combinación de contenidos de inglés general e inglés específico habitual en este nivel.

En la tercera fase, los estudiantes participantes en el proyecto recibieron las instrucciones para coordinarse con los miembros de su grupo y gradualmente realizar un trabajo de investigación sobre la forma de abordar el reciclaje en cada uno de los países (España y Finlandia) hasta llegar al objetivo final que consistió en la realización de un blog multimedia donde presentaban los resultados del trabajo de campo realizado.

En la cuarta fase, los alumnos cumplieron diferentes rúbricas y encuestas en las que valoraban tanto las dificultades de realización del proyecto como los aspectos más relevantes del trabajo en equipo.

La última fase, la de evaluación, se llevó a cabo mediante una videoconferencia en la que cada grupo exponía los resultados publicados en el blog y tanto los profesores asistentes como los estudiantes de los demás grupos cumplimentaban una rúbrica en la que valoraban diferentes aspectos de las presentaciones de sus compañeros.

El trabajo final del proyecto consistía en la creación de un blog que examinaba los sistemas de reciclaje, recuperación y reprocesamiento de materiales en los campus de origen, identificar problemas potenciales, y ofrecer soluciones a estos problemas. Las instrucciones detallaban que cada participante debía contribuir con al menos 4 entradas en el blog, dos escritas y dos orales en video. Los componentes de grupo debían reunirse por medio de videoconferencia al menos en 3 ocasiones durante esta fase. Para la fase de evaluación, los grupos debían evaluar el blog del otro grupo en una reunión y posteriormente realizar otra en la que se reunían con el otro grupo y les daban orientación sobre cómo mejorarlo. La evaluación se realizaba sobre 5 puntos para el contenido, originalidad, lenguaje, y calidad, con un total de 20 puntos sobre 100 para su evaluación final. Tras esta reunión y evaluación, los alumnos disponían de una semana para mejorar el blog y presentarlo conjuntamente y

públicamente de manera oral ante los profesores de ambas instituciones a través de videoconferencia. La defensa del blog en público tenía un valor de 50 puntos sobre 100, evaluándose en ese momento los mismos aspectos anteriormente evaluados por otro grupo de estudiantes (20) y las destrezas orales individuales de estos durante su presentación (30). Finalmente, los 30 puntos restantes se otorgaban de acuerdo al grado de cumplimiento con las instrucciones del proyecto: realizar todas las reuniones obligatorias y subir un informe y video de cada una de estas.

**Tabla 1.** Rúbrica de evaluación de blogs.

Contenido	Originalidad	Corrección lingüística	Calidad visual	Presentación final en videoconferencia		Total
				Valoración profesores-estudiantes	Cumplimiento de pautas del proyecto	
5%	5%	5%	5%	50%	30%	100%

### 3. RESULTADOS

Los resultados del proyecto se obtuvieron fundamentalmente de los test realizados para medir el progreso general de la competencia comunicativa en lengua inglesa por parte de los estudiantes, comparando al grupo experimental con el grupo de control. Ambos grupos realizaron un test inicial durante la primera quincena del mes de septiembre y otro final durante la primera quincena de diciembre. El test de nivel inicial constaba de 25 preguntas basadas en los niveles A1 y C1 del MCER (Council of Europe: 2001), que habitualmente se utiliza en la asignatura para la organización de los grupos a principio de curso. El test final consistía en el mismo número de preguntas y parámetros que el inicial, para valorar la mejora desde el inicio de curso.

**Tabla 2.** Resultados Aprendizaje de Lengua Extranjera General (B2).

L.E. General	Test Inicial	Test Final	Diferencia Progreso	Variación % Progreso
G. Experimental	7,10	7,44	+0,34	+4,83%
G. Control	6,27	6,45	+0,18	+2,81%
Diferencia Grupos	+0,83	+0,99	+0,16	+2,02 (VP: 48,84%)

Como se puede observar en la Tabla 2, los resultados del test inicial fueron ligeramente superiores en el grupo experimental (7,1) que en el grupo de control (6,27). Sin embargo, la diferencia media entre el test inicial y el final del grupo experimental fue de +0,34, mientras que el grupo de control progresó +18, con lo que la diferencia de 0,16 entre ambos grupos, casi el doble a favor del grupo experimental, el resultado más destacable.

Mediante otro test de inglés para fines específicos también se evaluó el conocimiento sobre el lenguaje relacionado con el reciclaje y el inglés profesional en contextos multiculturales con sus respectivos test finales.



**Tabla 3.** Resultados Aprendizaje de Lengua Extranjera Especifica: Reciclaje.

L.E. Reciclaje	G. Experimental	G. Control	Diferencia	Variación %
Test	8,37	7,06	+1,31	+18,56%

Tal como se aprecia en la Tabla 3, en la prueba sobre conocimientos de lenguas de especialidad, el grupo experimental obtuvo una nota media de 8,37, mientras que el grupo de control 7,06, con una diferencia de 1,31 puntos a favor del grupo experimental lo que implica una variación porcentual de 18,56%.

### **3.2. Posibilidades de ampliación de la investigación en proyectos de intercambio virtual para la enseñanza de lenguas**

Como se ha descrito en apartados anteriores, la finalidad principal de este proyecto colaborativo se centraba en proporcionar a los estudiantes un entorno virtual para desarrollar su competencia comunicativa en inglés para fines específicos sobre un tema de interés como el reciclaje, la recuperación y el reprocesado de materiales en un contexto profesional internacional. La hipótesis inicial consistía en que la participación en un proyecto telecolaborativo con estudiantes de diferentes universidades y países ayudaría a nuestros estudiantes a mejorar su competencia en inglés. No obstante, durante las primeras fases del proyecto se identificaron diferentes escenarios para complementar la explotación de la implementación del entorno virtual de aprendizaje que, una vez iniciado, podrían ser incorporados para la obtención de datos y posterior procesamiento. Una vez diseñado el proyecto, los profesores llegamos a la conclusión que, dado el esfuerzo de coordinación de instituciones, participantes, dedicación y establecimiento de la plataforma, simplificar el proyecto en el aprendizaje de lenguas limitaría el potencial de esta experiencia.

La investigación en telecolaboración virtual se puede desarrollar en varias dimensiones, diferentes perfiles de participantes y con diferentes objetivos. En la literatura consultada se identifican diversos patrones de estudios que van desde el estudio de los efectos de la tecnología y la misma plataforma sobre la que se ha desarrollado la experiencia (Helm y Guth, 2010; Lewis y O'Dowd, 2016; Chapelle y Sauro, 2017; Dooly, 2017; Dooly y Sadler, 2013; Guth, y Thomas, 2010); los retos y dificultades de la telecolaboración para la enseñanza de lenguas (Pérez-Cañado, 2012; Dooly, 2008; Guth, y Helm, 2012; Helm y Guth, 2016; O'Dowd, 2007; Tudini, 2010); la explotación de la dimensión social (Belz, 2002); el desarrollo de la competencia intercultural (Belz, 2003; Çiftçi, y Savaş, 2018); o el estudio del grado de alfabetización digital adquirido por los participantes (Helm, 2014; Spires y Bartlett, 2012). Todo esto refleja la complejidad de identificar un único foco investigador: así en ocasiones se estudia tanto desde el punto de vista del profesor (O'Dowd, 2007; Dooly y Sadler, 2013), como desde el punto de vista del estudiante (Lee y McLoughlin, 2007; Guth, y Helm, 2012; Canto y Jauregui, 2017).

Partiendo de la revisión inicial de la bibliografía sobre la enseñanza de lenguas mediante el aprendizaje colaborativo, otros muchos aspectos del aprendizaje revelan su interés investigador como la autonomía del alumno, la conciencia intercultural, las habilidades de comunicación intercultural en línea, la alfabetización digital y habilidades blandas (soft skills), como habilidades de trabajo en equipo, creatividad, comunicación interpersonal, pensamiento crítico, habilidades sociales, adaptabilidad y automotivación (O'Dowd y Ware, 2009). De hecho, en algunas definiciones de telecolaboración, como la de Guth y Helm (2010: 14), se destaca la dificultad de separar el objetivo de enseñanza de



lenguas con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, por ejemplo: “telecollaboration is generally understood to be Internet-based intercultural exchange between people of different cultural/national backgrounds, set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence (as defined by Byram 1997) through structured tasks”.

Por tanto, resulta difícil asignar una categoría específica a un proyecto de telecolaboración para la enseñanza de lenguas puesto que es durante el propio desarrollo del proyecto, y sobre todo al finalizar, cuando alguna de las contribuciones anteriores destaca sobre las demás. Por ejemplo, cuando los estudiantes participantes poseen diferentes habilidades y experiencia en intercambios en red, o cuando los profesores que coordinan el proyecto identifican una dificultad concreta que se ha solucionado gracias a la comunicación en red.

En el entorno universitario, el ideal de experiencia de telecolaboración se realiza entre centros con planes de estudio o intereses similares que desean establecer vínculos de intercambio. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de todas las instituciones tras la implantación de Bolonia, no siempre es factible encontrar instituciones extranjeras con perfiles similares, debido, por ejemplo, a las diferentes organizaciones de las facultades, diferentes calendarios académicos, o diferentes metodologías docentes. Por ello, las instituciones participantes en proyectos de telecolaboración sobre enseñanza de lenguas en educación superior suelen centrarse en aspectos comunes como la comunicación intercultural, las habilidades de comunicación o el estudio de la competencia intercultural para sacar el máximo rendimiento a la colaboración en red (Helm y Guth, 2010).

El contexto de la enseñanza de lenguas de especialidad en universidades politécnicas resulta, por tanto, el enclave ideal para la elección de estos aspectos comunes puesto que la enseñanza de inglés para fines específicos (ESP) se centra fundamentalmente en las necesidades de los alumnos y el carácter instrumental de la lengua con metodologías eclécticas y técnicas derivadas de diferentes métodos docentes y la experiencia propia del docente. Por tanto, la versatilidad y las posibilidades de enseñanza en entornos virtuales hacen que los proyectos de telecolaboración sean un recurso óptimo para la enseñanza de lenguas para fines específicos. En ESP, la metodología elegida determina el aprendizaje de los contenidos del programa docente, es decir, los procesos de aprendizaje a desarrollar, cómo relacionar el contenido con actividades o tareas, teniendo en cuenta la naturaleza de los alumnos, el tiempo requerido o su secuenciación. Por consiguiente, según los principios de la enseñanza de inglés para fines específicos (Robinson, 1991) la metodología utilizada contribuye a que el alumno desarrolle su capacidad de resolver problemas relacionados con su especialidad para obtener el resultado deseado.

Algunas de las prácticas metodológicas en ESP como el uso de materiales auténticos, la resolución de problemas como las actividades comunicativas y aprender haciendo o *learning by doing* (Jordan 1997:124) son a su vez elementos clave en proyectos de intercambio virtual o telecolaboración. Pero, sobre todo, resulta clave la puesta en práctica del aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*), por medio del cual los alumnos alcanzan más fácilmente el éxito si llevan a cabo acciones y tareas basadas en la resolución de problemas. Al igual que en la enseñanza en entornos virtuales, en la enseñanza de inglés para fines específicos la flexibilidad es un elemento decisivo, y al igual que con los avances tecnológicos, con el paso del tiempo, los conocimientos de los alumnos tienen que renovarse para estar al día.

Además de la literatura sobre aprendizaje colaborativo y la enseñanza de inglés para fines específicos, parte de este proyecto de intercambio virtual se fundamenta en el modelo sobre desarrollo de competencias digitales de Spirey y Bartlett (2012), en el que la alfabetización digital no solo consiste

en el conocimiento y aplicación de la tecnología para fines determinados, sino que además requiere que el usuario sea capaz de expresarse y comunicar las acciones realizadas a través del uso de estas herramientas. En este proyecto, la lengua meta es el inglés y las herramientas digitales utilizadas consisten en foros de discusión mediante videoconferencia y foros basados en la comunicación escrita. En conjunto, estas herramientas facilitan que los alumnos desarrollen habilidades profesionales en lengua extranjera como participar en reuniones, negociaciones, trabajar en equipo, o presentar información de manera oral y escrita a través de un blog.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos en esta experiencia ponen de manifiesto que el proyecto de telecolaboración ha sido beneficioso para el desarrollo de la competencia lingüística en inglés entre los estudiantes participantes. Este proyecto pretendía ayudar a que los estudiantes desarrollaran su competencia lingüística en inglés (B2 MCER) y adquirieran formas de lenguaje específicas relacionadas con la sostenibilidad y el reciclaje, y para fines profesionales en contextos multiculturales. Los resultados muestran que los estudiantes que participaron en el proyecto progresaron más que el grupo de control; y también obtuvieron mejores resultados en el test de lengua específica sobre sostenibilidad y reciclaje (+18,56%). Una de las justificaciones del rendimiento del grupo experimental es que a sus participantes se les aplicó un enfoque colaborativo en el que la lengua meta y sus formas específicas se han utilizado como herramienta de trabajo para la creación de un blog y su contenido.

La creación de un blog ha conllevado que los alumnos tuvieran que realizar diversas tareas de investigación para desarrollar el contenido de su blog (uso de materiales auténticos), plantear soluciones a problemas reales relacionados con el reciclaje (resolución de problemas) a través de un proceso comunicativo real en lengua inglesa (actividades comunicativas).

Además del incremento en precisión y fluidez lingüística, esta experiencia ha implicado la activación de aspectos como la autonomía del alumno, la conciencia intercultural y las habilidades de comunicación intercultural en línea, el trabajo en equipo, el conocimiento de problemas contemporáneos, la planificación y gestión del tiempo y otras competencias instrumentales específicas.

A modo de conclusión, este trabajo ha pretendido contribuir al estudio de los retos y dificultades de la telecolaboración para la enseñanza de lenguas, el desarrollo de la competencia intercultural, y el estudio del grado de alfabetización digital adquirido por los participantes. Los resultados obtenidos consolidan las ventajas de la aplicación de este tipo de proyectos en el aprendizaje de inglés para fines específicos, y alienta la investigación con diferentes variables como el número de participantes y nacionalidades, y la inclusión de diferentes dimensiones como el aprendizaje de aspectos no estrictamente lingüísticos.

#### **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de innovación docente “Desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa para estudiantes de ingeniería a través de colaboración virtual en proyectos internacionales” financiado por el Vicerrectorado de Estudios y Calidad Educativa de la UPV: Convocatoria Aprendizaje + Docencia 2019. Proyectos de Innovación y Mejora Educativa.

#### **5. REFERENCIAS**

Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99.

- Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, 6(1) 60–81.
- Canto, S. y Jauregi, K. (2017). Language learning effects through the integration of synchronous on-line communication: The case of video communication and Second Life. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 21–54.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çiftçi, E. y Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL*, 30(3), 278–298.
- Cunningham, D. J. (2019). Telecollaboration for content and language learning: A Genre-based approach. *Language Learning & Technology*, 23(3), 161–177.
- Dooly, M. (2017). Telecollaboration”. En C. A. Chapelle, y S. Sauro, (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Dooly, M. (Ed.). (2008). *Telecollaborative language learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. y Sadler, R. (2013). Filling in the gaps: Linking theory and practice through telecollaboration in teacher education. *ReCALL*, 25(1), 4-29.
- Fondo, M. y Withanachchi, S. (2019). Crossing borders in business and economics classrooms: Implementing telecollaboration to advance diversity and 21st century skills. *Proceedings of the International Association for Business and Society* 30, 110-118.
- Guth, S. y Helm, F. (2012). Developing multiliteracies in ELT through telecollaboration. *ELT Journal*, 66(1), 42–51.
- Guth, S. y Thomas, M. (2010). Telecollaboration with Web 2.0 Tools. En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century*, (pp. 39-68). Bern: Peter Lang.
- Guth, S. y Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century*. Bern: Peter Lang
- Helm, F. (2014). Developing digital literacies through virtual exchange. *Elearning Papers*, 38, 1-10.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19(2), 197-217.
- Helm, F. y Guth, S. (2010). The multifarious goals of telecollaboration 2.0: Theoretical and practical implications, En F. Helm y S. Guth (Eds.), *Telecollaboration 2.0: Languages, literacies and intercultural learning in the 21st century* (pp.69-106). Bern: Peter Lang.
- Helm, F. y Guth, S. (2016). Telecollaboration and language learning, En F. Farr y L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krajka, J. y Marczak, M. (2017). Telecollaboration projects in translator education - design, implementation and evaluation. En E. Smyrnova-Trybulska (Ed.), *Effective development of teachers' skills in the area of ict and e-learning*. Cieszyn: University of Silesia - NOA.
- Lee, K. S. (2001). Using telecollaboration for self-regulated thinking skills: Instruction with regular and gifted learners. *High Ability Studies*, 12(2), 235-247.
- Lee, M. y McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 4(10), 1-17.

- Lewis, T. y O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: a systematic review. En R. O'Dowd y T. Lewis (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 21–66). New York: Routledge.
- Lindner, R. (2016). Developing communicative competence in global virtual teams: A multiliteracies approach to telecollaboration for students of business and economics. *CASALC Review*, 1, 144-156.
- O'Dowd, R. (Ed.). (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Rourke, B. y Stickler, U. (2017). Synchronous communication technologies for language learning: Promise and challenges in research and pedagogy. *Language Learning in Higher Education*, 7(1), 1–19.
- O'Dowd, R. y Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173-188,
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNI Collaboration in moving forward. *Research-publishing.net, Journal of Virtual Exchange*, 1(1), 1-23.
- Pérez, M. L. (2010). Using virtual learning environments and computer mediated communication to enhance the lexical competence of pre service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning* 23(2), 129–152.
- Pérez-Cañado, M. L. (Ed.). (2012). *Competency-based language teaching in higher education*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Nueva York, NY: Prentice Hall.
- Spires, H. A. y Bartlett, J. (2012). *Digital literacies and learning: Designing a path forward*. Raleigh, N. C.: The William & Ida Friday Institute for Educational Innovation.
- Tudini, V. (2010). *Online second language acquisition: Conversation analysis of online chat*. London, UK: Continuum.
- Vinagre, M. (2017). Developing teachers' telecollaborative competences in online experiential learning. *System*, 64, 34-45.
- Ware, P. (2018). Telecollaboration. En J. I. Lontas, y TESOL International Association (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Oxford: John Wiley & Sons.