

Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno*

Design and implementation of open educational resources through telecollaboration: analysis of their contribution to the development of generic competencies in Portuguese and Chilean university students

Luis Vicente Gómez García

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal & MITA (Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas) GIR/USAL

lgomes@ipcb.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9623-3989>

Elva Morales-Robles

Universidad de Salamanca & MITA (Multiculturalidad, Innovación y Tecnologías Aplicadas) GIR/USAL

elvamorales@usal.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8682-231X>

Margarida Morgado

Instituto Politécnico de Castelo Branco-Portugal & CETAPS Research Centre (FCT)

marg.morgado@ipcb.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3651-3030>

DOI: 10.17398/1988-8430.42.263

Fecha de recepción: 13/02/2024

Fecha de aceptación: 15/01/2025

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



OPEN  ACCESS

Gómez García, L. V.; Morales-Robles, E. y Morgado, M. (2025). Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno, *Tejuelo*, 42, 263-292.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.263>

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación Erasmus+ (K2) INCOLLAB (Interdisciplinary Learning and Teaching, <https://incollabeu.wixsite.com/project/about>) durante el período 2019-2022. (Project number: 2019-1-CZ01-KA203-061163).

Resumen: Las instituciones de enseñanza superior (IES) han ido adaptándose a las políticas planteadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que priorizan la adquisición de competencias transversales para responder a las demandas de un mercado laboral cada vez más global y digital. En este contexto se presenta el recurso educativo abierto (REA) “Introducción a la temática de género”, surgido en el marco del proyecto Erasmus+ INCOLLAB. Con la implementación en telecolaboración de este REA se pretenden identificar las competencias genéricas adquiridas por el alumnado participante y averiguar las dificultades experimentadas a la hora de desarrollarlas. Se optó por un diseño de estudio de caso para el que se realizaron grupos focales en dos IES (en Portugal y en Chile). Esta experiencia de innovación didáctica, además de favorecer la adquisición de competencias genéricas, ayuda a identificar las dificultades que impiden un desarrollo adecuado competencial, permitiendo así articular una propuesta de mejora en su diseño instruccional.

Palabras clave: enseñanza superior; innovación pedagógica; igualdad de género; recursos educativos abiertos, telecolaboración.

Abstract: Higher education institutions (HEIs) have been gradually adapting to the policies proposed by the European Higher Education Area (EHEA), in which the acquisition of generic or transversal skills is shown to be a priority in responding to the demands of a labour market, increasingly global and digital. In this context, the open educational resource (OER) “Introduction to gender issues” is presented, a didactic proposal that emerged within the framework of the Erasmus+ INCOLLAB project. The objectives pursued with the use of international virtual exchanges within the module “Introduction to gender issues” are to assess the gain in general competences acquired by the participating students from Portugal and Chile, as well as to identify the difficulties experienced when developing these competences. A case study design was chosen for which focus groups were held in two HEIs, (in Portugal and Chile). This experience of didactic innovation, in addition to promoting the acquisition of general competences that are especially relevant in today's society, helps to identify the difficulties that prevent the adequate development of certain skills, thus allowing us to articulate a proposal for improvement in the design of the materials that make up the OER.

Keywords: higher education; pedagogical innovation; gender equality; open educational resources; telecollaboration.

I

ntroducción

El proceso de Bolonia (1999), que supuso la implantación de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), produjo significativos cambios a nivel estructural y curricular en las instituciones de enseñanza superior (IES). Uno de ellos incidió en los modelos de formación, materializado en la masiva adopción, por parte de los docentes universitarios, del enfoque de aprendizaje basado en competencias (Alonso-Saez y Arandia-Loroño, 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2014). Centrada en responder a las demandas de un mercado laboral global, diverso y tecnológico, la formación por competencias persigue que los aprendizajes, además de ser duraderos y transferibles, atiendan al desarrollo profesional del alumnado (Alonso-Saez y Arandia-Loroño, 2017; Matarranz, 2021; Poblete et al., 2016; Rodríguez-Izquierdo, 2014).

La formación por competencias en la enseñanza superior ha pasado de centrarse de forma casi exclusiva en la adquisición de las competencias específicas —las propias de una determinada área de

conocimiento (Bellocchio, 2010)— a prestar atención a la identificación y al desarrollo de las competencias genéricas, aquellas que, al “transferirse fácilmente entre empleos y sectores laborales” (Morgado, 2020, p 8), capacitan al alumnado para enfrentar con éxito las demandas de los actuales mercados globales, de gran movilidad laboral y de equipos de trabajo multiprofesionales y multinacionales (Bartual y Turmo, 2016; Gómez et al., 2018; Matarranz, 2021; Palma, 2019).

En la actualidad existe consenso en el sentido de que la adquisición de ambas competencias, específicas y genéricas o transversales, es fundamental para un “desempeño profesional eficiente y responsable” (Rodríguez-Izquierdo, 2015, p. 85). Sin embargo, queda aún mucho camino por recorrer para conseguir en el alumnado de educación superior un efectivo desarrollo de las competencias genéricas, que aparecen simplemente listadas en guías académicas, sin una adecuada integración en los currículos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018; López et al., 2018) debido, sobre todo, a que se siguen conceptualizando “más como objetivos a asumir que como consecuencias de un planteamiento estratégico-metodológico de los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación” (Mateo y Vlachopoulos, 2013, p. 186).

Así lo confirman los resultados obtenidos en los grupos de focales con profesorado de enseñanza superior efectuados en el proyecto Erasmus+ INCOLLAB (Morgado, 2020), que coinciden con diversas investigaciones (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2018; Martínez et al., 2019; Montagud-Mascarell y Gandía-Cabedo, 2015) en la necesidad de indagar sobre la formación en competencias genéricas en educación superior, tanto a nivel programático —integrando efectivamente estas competencias en los planes de estudios universitarios—, como didáctico —creando e implementando materiales y metodologías de enseñanza y evaluación innovadoras que favorezcan su adquisición.

Para paliar estas deficiencias en la formación por competencias, se han llevado a cabo diversas experiencias de innovación didáctica en educación superior, sobre todo en contextos de aprendizaje de idiomas,

comunicación profesional e integración de idiomas y contenidos¹ “Content and Language Integrated Learning / Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (en adelante CLIL / AICLE) (Bassani y Buchem, 2019; Espejel et al., 2022; Guadamillas, 2017; Helm, 2015; O’Dowd, 2021; O’Dowd y Dooly Owenby, 2020; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla y Haba, 2016; Sevilla-Pavón, 2018; Sevilla-Pavón y Haba-Osca, 2017; Villegas-Paredes et al., 2022; Vinagre, 2014, 2016) en las que se recurre a la telecolaboración o intercambio cultural en línea, para activar y desarrollar competencias en estudiantes de educación superior. Los resultados obtenidos son realmente positivos en lo referente a la adquisición de competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales, si bien menos fructíferos en lo que concierne al desarrollo de las genéricas o transversales.

En analogía con estos estudios, en esta investigación se concibe la telecolaboración como un conjunto de actividades didácticas sistemáticamente planificadas, que requieren por parte del alumnado el empleo de tecnologías digitales, tanto para la comunicación y gestión de la información, como para la construcción de productos compartidos (Gómez et al., 2020). Ahora bien, la mera inclusión del alumnado en equipos de trabajo conectados mediante tecnologías digitales no garantiza la constitución de verdaderas comunidades de aprendizaje virtual. Como evidencian recientes investigaciones (Baroni et al., 2019; Engel y Onrubia, 2013; Espejel, 2017; Garcés y O’Dowd, 2020; Morgado, 2020; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla-Pavón, 2018) resulta fundamental llevar a cabo una meticulosa planificación de los aspectos organizativos, pedagógicos y tecnológicos que conforman este tipo de prácticas para, aprovechando las potencialidades de los ambientes virtuales y del trabajo colaborativo, conseguir que el alumnado alcance un nivel de “conversación sustantiva” (Area y Guarro, 2012) que de pie a la construcción de conocimiento compartido.

¹ CLIL/ AICLE es un enfoque integrado para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y contenido, que parte de la utilización de una segunda lengua para promover el dominio tanto de contenido como de lenguaje, por lo que se requiere un cambio de paradigma en las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

El potencial de la telecolaboración como herramienta pedagógica favorecedora de la adquisición de competencias se confirma en los resultados obtenidos en las propuestas de innovación didáctica mencionadas. Sin embargo, estas investigaciones no profundizan en la identificación y/o análisis de los factores que dificultan el adecuado desarrollo de competencias transversales en el alumnado de educación superior. Del mismo modo, y aunque estos estudios ofrecen recomendaciones para llevar a cabo una eficaz telecolaboración, en ninguno de ellos se presentan ejemplos específicos de mejora en el diseño de los materiales didácticos empleados.

Por lo tanto, en este estudio de caso se examinan las percepciones que un grupo de estudiantes portugueses y chilenos tienen sobre la adquisición y desarrollo de competencias genéricas tras su participación en una experiencia de telecolaboración efectuada en el marco del proyecto Erasmus+ INCOLLAB, a partir de dos objetivos específicos:

- Averiguar las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas que han desarrollado los participantes en el REA “Introducción a la temática de género”;
- Identificar las dificultades percibidas a la hora de desarrollar estas competencias genéricas.

Así mismo, y con base en los resultados obtenidos, se presenta una propuesta de mejora en el diseño de las tareas de aprendizaje de “Introducción a la temática de género”, cuya finalidad es favorecer un más adecuado desarrollo de competencias genéricas en el alumnado que complete este REA.

1. Contexto y diseño del REA

El REA² “Introducción a la temática de género”, implementado en la modalidad de *e-learning* durante el mes de noviembre de 2020, en plena pandemia Covid19, fue completado por un total de 21 alumnos/as: 11 del grado de psicología de una Universidad de la ciudad de Copiapó, en Chile, y 10 de una licenciatura en gestión y lenguas extranjeras aplicadas al comercio de una IES del centro de Portugal. Fueron llevadas a cabo un total de seis sesiones de aulas tele colaborativas, con una duración media de una hora y cuarenta y cinco minutos, a través de la plataforma de videoconferencias *Colibrí Zoom* (<https://videoconf-colibri.fccn.pt/doc/about>).

En el diseño de este REA se han adoptado estrategias didácticas caracterizadas por favorecer la adquisición de competencias genéricas de especial relevancia en la actualidad, como el trabajo cooperativo, la gestión de la información, la motivación, la competencia digital (uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC)³ o la habilidad para adaptarse y trabajar en contextos interculturales. Por su parte, para la implementación de “Introducción a la temática de género” se recurre a la tele colaboración o intercambio intercultural en línea, con el objetivo de constituir una comunidad de aprendizaje virtual en la que el alumnado interactúe de forma reflexiva, crítica y analítica sobre fundamentos teóricos de género que repercuten en su vida cotidiana. A continuación, se presentan algunos de los

² Un Recurso Educativo Abierto, REA, es, de acuerdo con la Unesco, <https://es.unesco.org/naveguemosporlainclusion/recursos> “cualquier tipo de material educativo de dominio público o de licencia abierta”. Estamos, pues, ante materiales para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que pueden ser redistribuidos, readaptados y reutilizados, puesto que son publicados bajo una licencia de propiedad intelectual abierta (Hodgins, 2006; McGreal, 2012). Además, y de acuerdo con Morgado (2020), el diseño y distribución de REA es especialmente recomendable en el contexto de la educación superior, debido a que favorecen tanto la implantación de comunidades de práctica globales basadas en un modelo de aprendizaje compartido y abierto, como la creación de itinerarios de aprendizaje flexibles y autodirigidos.

³ Se refiere al conjunto de herramientas, recursos y procesos tecnológicos que permiten la creación, gestión, intercambio y acceso a la información, así como la comunicación mediante dispositivos electrónicos y redes digitales.

objetivos de aprendizaje que, mediante el desarrollo de las competencias referidas, se pretenden alcanzar:

- Comprender, relacionar y describir los conceptos fundamentales que configuran la perspectiva de género, en especial las categorías de sexo y género, los roles y los estereotipos.
- Identificar y analizar, de manera crítica y reflexiva, los roles y estereotipos que producen situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, tanto a nivel general como en sus ámbitos específicos.
- Comprender, relacionar y expresar ideas, conceptos y terminología del área temática de género en lengua española.

Para el diseño de los materiales que conforman “Introducción a la temática de género” se partió de la concepción constructivista del aprendizaje, que se puede sintetizar en la siguiente afirmación de Rubia-Avi y Guitert-Catasús, “Aprendemos socialmente, puesto que nuestro aprendizaje es lingüístico, por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se construyen en referencia a lo que el grupo social acuerda” (2014, p. 10). Por eso, todas las tareas de aprendizaje de este REA han sido delineadas con la intención de fomentar una continua comunicación entre el alumnado, ya que se considera que a través de una conversación sustantiva se puede conseguir un mejor dominio de los conceptos críticos asociados a la perspectiva de género que se abordan (Area y Guarro, 2012).

Además de promover una interacción significativa, y con el objetivo de que el alumnado construya productos de conocimiento compartido, en el diseño de las tareas de aprendizaje de “Introducción a la temática de género” se ha adoptado el esquema organizativo propio del aprendizaje por proyectos (Pozuelos, 2007). Así, para completar cada tarea, los equipos de trabajo deben necesariamente seguir las siguientes fases: elaboración o propósito, preparación o planificación, ejecución y evaluación (García-Ruiz y González, 2013).

A la hora de diseñar las tareas de aprendizaje del REA, se intentó provocar la necesidad de que los equipos de trabajo recurriesen, de forma autónoma, a tecnologías digitales síncronas y asíncronas, tanto para interactuar y cooperar como para resolver las tareas y/o construir sus productos compartidos, siguiendo así los postulados del *computer supported collaborative learning* (CSCL) (Hernández-Sellés et al., 2020; Rubia-Avi y Guitert-Catasús, 2014).⁴

2. Diseño metodológico

2.1. Definición del estudio de caso

En esta investigación se optó por un diseño de estudio de caso intrínseco, puesto que se centra en el análisis del caso en sí mismo (Stake, 1998). El motivo de la elección es el interés por comprender tanto las posibilidades como las dificultades de las estrategias didácticas implementadas en el “Introducción a la temática de género” a través de las personas que completaron, en la modalidad *e-learning*, este REA. Estamos, por lo tanto, ante un caso típico, dado que examinamos a varios individuos con un nexo común: su participación en la experiencia de intercambio tele colaborativo anteriormente descrita.

2.2. Técnica de recogida de datos

Se empleó la técnica de recogida de datos de grupos de focales para, además de indagar en los significados que las personas interpretan en el tema de discusión, analizar cómo negocian esos significados (Flick, 2004). Para este estudio de caso se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), a saber, finalizado el módulo se realizó la invitación a todas las personas que cumplieran con los siguientes criterios:

⁴ Los principios didácticos —constructivismo, trabajo por proyectos y tele colaboración— adoptados en el diseño de las tareas de aprendizaje del REA “Introducción a la temática de género” se pueden observar en el siguiente enlace <https://incollabeu.wixsite.com/project/output-2>.

- Haber cursado el módulo “introducción a la temática de género”.
- Aceptar participar de manera voluntaria y anónima.

Una vez aplicados los criterios descritos, se constituyeron dos grupos focales, uno por cada IES. En total, la muestra (ver tabla 1) estuvo constituida por 12 estudiantes (11 mujeres y 1 hombre), de los cuales 8 mujeres pertenecían a una IES en Portugal, de una licenciatura en gestión y lenguas extranjeras aplicadas al comercio, y 3 Mujeres y 1 hombre a una IES de Chile, de un grado de psicología.

Tabla 1

Producción editorial por materias

Grupo	País	Titulación	Sexo	Tamaño
G1	Portugal	Secretariado	8 mujeres	8
G2	Chile	Psicología	3 mujeres 1 hombre	4

Fuente: elaboración propia

De entre las cuestiones que orientaron las discusiones de los grupos focales, las cuatro siguientes nos proporcionaron información sobre los objetivos de este estudio de caso:

1. ¿Cuáles son las competencias y/o habilidades que habéis adquirido durante vuestra participación en el REA “Introducción a la temática de género”?
2. ¿En qué ha contribuido esta experiencia didáctica a vuestro desarrollo profesional?
3. ¿Cuáles han sido los mayores problemas/ dificultades que habéis tenido a la hora de completar las tareas de “Introducción a la temática de género”?
4. ¿Cuáles han sido las principales ventajas y desventajas del trabajo en equipo a través de tecnologías digitales?

El contenido de la información recabada fue videograbado como forma de registro para su posterior transcripción, previa entrega de un consentimiento informado vía *on-line* a las personas participantes.

2.3. Procedimiento de análisis de datos

Para el desarrollo de esta investigación se optó por el empleo de la técnica de Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI), debido a que nos permite obtener una descripción detallada sobre cómo las experiencias particulares son vividas y entendidas (Duque y Aristizábal, 2019). Así, el análisis de los datos recopilados en esta investigación se realizó siguiendo las siguientes etapas (Duque y Aristizábal, 2019):

- Comentarios iniciales: Se efectúa una lectura interactiva de las transcripciones de entrevistas. Posteriormente se realizarán anotaciones en cada una de las líneas que representan aspectos interesantes y significativos (riqueza semántica), generando una interpretación de datos verbales.
- Identificación de temas emergentes: Términos o frases que resumen lo mencionado en los comentarios iniciales, solo que expresan un lenguaje más técnico, intentando relacionar lo que el participante refiere con las categorías establecidas, o bien generando nuevas.
- Agrupamiento de los temas: Los temas emergentes son trasladados a un documento específico, apoyados en el *software ATLAS.ti*. Seguidamente se busca una relación entre cada tema, agrupándolos a partir de similitudes conceptuales o temáticas. Con el propósito de dotar de rigor científico al proceso de asignación de temas emergentes, se desarrolló a través de un trabajo simultáneo entre dos personas del equipo de investigación un "juicio de expertos" (Flick, 2015), lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento. Cuando había falta de acuerdo, se recurre a la opinión de un experto más del equipo de investigación.

Además, se recurrió a la triangulación teórica (León y Montero, 2015) para el desarrollo de las categorías conceptuales. Después del análisis, por un lado, de las aportaciones generadas por los equipos interdisciplinarios de investigación del proyecto INCOLLAB respecto a investigaciones sobre desarrollo de competencias genéricas o

transversales en educación superior, y por otro, del contenido de los grupos de focales efectuados, se decidió que el modelo de competencias del proyecto “*Tuning Educational Structures in Europa Project*” en su fase I y II (González y Wagenaar, 2004; 2006) resultaba el más adecuado para la organización en categorías de los datos obtenidos.⁵

- Elaboración de la tabla de temas: Presentación ordenada de temas que se agrupan en categorías. A cada categoría se le asigna un marcador cuya función es permitir el análisis y hallar la fuente textual de la que es extraída. Por ejemplo, en G1:18, G1 corresponde al primer grupo de discusión, al tiempo que 18 es la línea de la transcripción de la entrevista en que aparece la cita textual. Gracias a estos marcadores, se podrá retornar a la transcripción y analizar el extracto en contexto, concediendo credibilidad a los resultados obtenidos.

Como herramienta para procesar la información, la segmentación e identificación de unidades de significado, así como su posterior categorización, se utilizó el programa informático *ATLAS.ti* versión 7.5 para *Windows*.

⁵ De entre los diversos sistemas de categorías existentes para analizar las competencias genéricas, se optó por el resultante del proyecto “*Tuning Educational Structures in Europa Project*” tanto por ser el más adecuado a los datos obtenidos en los *Focus Group*, como por ser un documento de referencia en el EEES, cuya vigencia se comprueba observando su similitud con otros modelos más recientes como el de *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies* <https://rm.coe.int/16806ccc07> o el de la *Web future of Works report* <https://www.muchskills.com/blog/skills-employers-looking-for-till-2025>.

“*Tuning Educational Structures in Europa Project*” categoriza las competencias genéricas o transversales fundamentales en el alumnado del EEES en 3 tipos: instrumentales, referidas a las capacidades cognitivas, metodológicas, técnicas y lingüísticas; interpersonales, aquellas que se relacionan con las habilidades de relación e integración social, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos tanto específicos como multidisciplinares; sistémicas, que hacen referencia a cualidades individuales, como por ejemplo la autonomía o la motivación.

3. Resultados

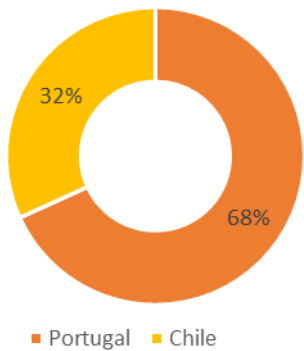
Los resultados obtenidos, tanto los referidos a las competencias genéricas desarrolladas por el alumnado participante, como los relativos a las dificultades que han impedido un adecuado desarrollo de las competencias referidas, se presentan en función de las categorías utilizadas para el análisis de contenido: competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas.

En primer lugar, se realiza una recuperación de la narración de los discursos que recoge, en datos numéricos y a través de gráficos y tablas, las frecuencias de las categorías y subcategorías establecidas. A continuación, se reproducen fragmentos del contenido de los discursos, como evidencia empírica de la información analizada.

Se recopilaron un total de 263 citas, de las cuales más del 60% están vinculadas al grupo focal de Portugal. Por su parte, los resultados del análisis de contenido por grupo focal de las tres categorizaciones consideradas para analizar las narraciones se presentan en la tabla dos. Se observa en ella que los discursos de ambos grupos focales reflejan un comportamiento muy similar: el mayor porcentaje de citas está asociado con las competencias interpersonales ($G1 = 40,4\%$ y $G2 = 51,1\%$), seguidas por las instrumentales y las sistémicas. También se verifica paralelismo entre los dos grupos en los porcentajes de dificultades percibidas, con las competencias instrumentales e interpersonales mostrando valores muy por encima de las sistémicas.

Gráfico 1

Porcentaje del total de citas, según país



Fuente: elaboración propia

Tabla 2

Categorización de competencias percibidas según el grupo focal

Grupo focal	Competencias percibidas	Contribución al desarrollo de habilidades	Dificultades percibidas	Total	Total, porcentaje
G1	Instrumentales	50	18	68	35,2
	Interpersonales	58	20	78	40,4
	Sistémicas	55	6	61	31,6
Total		163	44	207	107,3
G2	Instrumentales	16	5	21	46,7
	Interpersonales	18	5	23	51,1
	Sistémicas	15	3	18	40
Total		49	13	62	137,8

Fuente: elaboración propia

En la tabla tres se presentan los resultados obtenidos en cada una de las subcategorías de análisis, lo que permite identificar los porcentajes obtenidos por cada una de las competencias genéricas mencionadas en los discursos, discriminados entre los que refieren contribuciones en el desarrollo de estas, y los que aluden a los problemas o dificultades en su adquisición.

Tabla 3
Categorías y recurrencia numérica de subcategorías de las competencias percibidas

Competencias percibidas	Subcategoría	Contribución al desarrollo de habilidades	Dificultades percibidas	N	%
Instrumentales	Organización y planificación	11	13	24	9,1
	Comunicación oral-escrita	8	0	8	3
	Uso de las TIC	9	10	19	7,2
	Gestión información	27	1	28	10,6
	Lengua extranjera	9	1	10	3,8
Interpersonales	Trabajo cooperativo	27	5	32	12,2
	Interacción social	26	14	40	15,2
	Habilidades para trabajar en contexto virtual	3	2	5	1,9
	Habilidad para trabajar en contexto intercultural	15	3	18	6,8
Sistémicas	Autoconfianza	3	0	3	1,1
	Trabajo autónomo	8	0	8	3
	Capacidad de adaptación	12	7	19	7,2
	Motivación	17	10	27	10,3
	Compromiso	16	6	22	8,4
Total		191	72	263	100

Fuente: elaboración propia

La competencia genérica de interacción social es la que mayor porcentaje de citas alcanza en los discursos del alumnado, con el 15,2% del total de alusiones. A continuación, aparecen el trabajo cooperativo, la motivación, y la gestión de la información, que superan el 10% de

referencias. En tercer lugar, se encuentran las competencias de organización y planificación, compromiso, capacidad de adaptación, habilidad para trabajar en contexto intercultural y uso de las TIC, todas ellas con porcentajes que oscilan entre el 6 y 9 por ciento. El resto de las competencias documentadas en los discursos del alumnado no superan el 4 por ciento: comunicación oral y escrita, lengua extranjera, habilidades para trabajar en contexto virtual, autoconfianza y trabajo autónomo.

Los datos obtenidos nos permiten, así mismo, determinar el número de testimonios sobre las contribuciones positivas que el intercambio virtual ha supuesto para el desarrollo de las competencias mencionadas. Así, las competencias de trabajo cooperativo, de gestión de la información y de interacción social son las que cuentan con mayor número de alusiones acerca de su adecuado desarrollo gracias al intercambio, al obtener entre 26 y 27 citas. A continuación, aparecen la motivación, el compromiso y la habilidad para trabajar en contexto intercultural, que se sitúan entre las 15 y las 17 referencias. Por su parte la capacidad de adaptación, y la organización y planificación superan las 10 alusiones, al tiempo que el resto de las competencias genéricas documentadas no alcanzan la decena de alusiones.

Respecto a los resultados relativos a los problemas que afectan al desarrollo competencial del alumnado destaca, en primer lugar, la alusión a 13 y 14 dificultades relacionadas con la adquisición de las competencias de organización y planificación e interacción social, respectivamente. En segundo lugar, se identifican 10 referencias con problemas habidos a la hora de poner en juego las competencias de uso de las TIC y motivación. Con un porcentaje aún significativo de dificultades, aparecen la capacidad de adaptación, el compromiso y el trabajo cooperativo, siendo documentadas 7, 6 y 5 referencias respectivamente. Otras competencias genéricas obtienen porcentajes muy bajos, como es el caso de la habilidad para trabajar en contexto virtual o la habilidad para trabajar en contexto intercultural. Cabe referir, por último, que no se han encontrado en los discursos menciones acerca de dificultades en el desarrollo de tres competencias: trabajo autónomo, autoconfianza y comunicación oral-escrita.

Como evidencia empírica de la información analizada, se reproducen, en las tablas cuatro, cinco y seis, fragmentos de los discursos de los participantes en los grupos focales que ilustran su percepción acerca del desarrollo de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, tras su participación en la experiencia de tele colaboración.

Tabla 4

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias instrumentales percibidas por los participantes

Competencia Instrumental percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Organización y planificación	G1:18 Yo por ejemplo si tengo que entregar un trabajo el próximo jueves, unos días antes empiezo a trabajar [...] Yo me preocupo cuando tengo un trabajo, días antes lo planifico, debo tener las cosas preparadas, en especial cuando tengo un plazo, [...]
Uso de las TIC.	G2:51 La de <i>kahoot</i> me pareció super entretenida, aunque al inicio tuvimos problemas, nos costó, pero lo logramos. Sirve para hacer la clase más didáctica, creo que nos motiva.
Gestión de la información	G1:96 Con este tipo de trabajo acabamos por retener mejor la materia y la información. En mi caso el hacer pesquisa hace que sepamos mejor la materia, la información.
Lengua extranjera	G1:5 Era una plusvalía hablar en español regularmente, porque hablando es como aprendemos mejor. Además, ellos (los chilenos) tienen formas diferentes de expresarse que los españoles, ellos no ponen jejeje sino eso de <i>sic sic sic</i> .

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias interpersonales percibidas por los participantes

Competencia Interpersonal percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Trabajo cooperativo.	G1:78: Sería injusto decir que fue solo mi interés, claro que no, no hice nada sola, ambas partes trabajamos, nunca hice nada sola. Así que el trabajo resultó gracias a mi esfuerzo y al esfuerzo de ellos [...]

Habilidades para trabajar en contexto virtual	G2:16 [...] Igual, creo que es importante sentir esos nervios de hablar en público sobre algo que tú estás aprendiendo, en modalidad <i>online</i> , porque después vamos a tener que presentar nuestra tesis, y creo que esto nos viene bien para tener mayor dominio.
Habilidad para trabajar en contexto intercultural	G2:21: A mí me gustó mucho, pero creo que los compañeros de Portugal querían hacer las actividades muy estructuradas y como que no fluía bien la actividad. Creo que en estas actividades se debe tener apertura para conocer a la otra persona más que realizar la actividad académica. Es vivir la experiencia de conocer a una persona que vive otra realidad, otra cultura.
Interacción social	G2:31 Era muy grato poder hablar con las compañeras, sobre todo por la cuarentena no hablamos mucho con otras personas y no nos podemos juntar, entonces era como un espacio para socializar con otras personas más allá de trabajar las actividades académicas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Evidencias empíricas sobre desarrollo de competencias sistémicas percibidas por los participantes

Competencia sistémica percibida por las personas participantes	
Subcategoría	Evidencia empírica
Capacidad de adaptación	G2:49 Sí, sobre todo para nosotros, como estudiantes de psicología, es importante aprender a adaptarnos tanto en la elaboración de trabajos como para interactuar con otras personas [...]
Motivación	G2:39 Yo estaba súper motivado, además me tocó con dos compañeras que eran súper motivadas para trabajar, trabajaban muy bien, mejor que los compañeros de acá (risas). El trabajo con las compañeras superó mis expectativas. Hablábamos hartito, eran muy buenas.
Compromiso	G1:50: Tenemos objetivos que cumplir, nos guste o no, hay que hacer el trabajo.
Trabajo autónomo	G2:52 A mí lo que me gustó de estas actividades es que como que recae más el trabajo en nosotros, entonces somos nosotros los que tenemos que poner de nuestra parte para que funcione mejor, tener más apertura. G1:94 Así tenemos más autonomía y me motiva mucho más tener esa autonomía que simplemente nos manden hacer tareas. Además, presentamos nuestro propio trabajo.

Fuente: elaboración propia

En la tabla siete, se reproducen tres fragmentos de discursos del alumnado que contienen percepciones negativas sobre la experiencia de intercambio virtual que, como se puede comprobar, afectan directamente al adecuado desarrollo de algunas de las competencias genéricas más referidas en los discursos del alumnado: la de organización y planificación, la de interacción social (las que alcanzan mayor frecuencia de alusión) y la de compromiso (la cuarta competencia más mencionada).

Tabla 7

Problemas identificados en el desarrollo de competencias genéricas

Problemas identificados percibidos por los participantes	
Competencia y Subcategoría	Evidencia empírica
C. Instrumental/ organización y planificación	G1: 77 Yo al inicio leía los documentos y veía de nuevo qué había que hacer antes de la reunión del equipo, y a menudo ellos no sabían qué documentos eran cuáles, no habían preparado la reunión y teníamos que explicarles y esperar [...]
C. Interpersonal/ interacción social:	G1:20 Me gustaría decir: yo trabajé con X, pero X es muy vergonzoso, nunca vi su cara, él sí vio la mía, y así trabajamos muchas veces juntos, en el trabajo de cuatro, en parejas... eso, que nunca vi su cara [...]
C. Sistémica/ compromiso	G2:63 El mayor problema es el nivel de responsabilidad de la persona con la que vamos a trabajar, es totalmente diferente una persona que no está tan empeñada como uno mismo de una que no tiene interés en hacer el trabajo.
C. Sistémica/ compromiso	G.2:18 Tú estabas desmotivada por el cambio de grupo, pero aun así trabajaste, mientras que ella también estaba desmotivada, pero en cambio dejó de trabajar. Eso es poco profesional.

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

De acuerdo tanto con la cantidad de alusiones documentadas como por el contenido de los testimonios obtenidos, se ha conseguido que el alumnado participante desarrolle algunas de las competencias pretendidas con la implementación de “Introducción a la temática de

género”, en especial las de interacción social, trabajo cooperativo, uso efectivo de las TIC, motivación y habilidad para trabajar en contextos interculturales. Se observa que son estas mismas competencias las que mayores porcentajes de adquisición alcanzan en experiencias similares de intercambio virtual en educación superior (Bassani y Buchem, 2019; Espejel et al., 2022; Guadamillas, 2017; Hernández-Sellés et al., 2020; O’Dowd, 2021; Sevilla y Haba, 2016; Sevilla-Pavón y Nicolaou, 2022; Villegas-Paredes et al., 2022), confirmándose así el enorme potencial de la telecolaboración para una efectiva adquisición de competencias genéricas.

Sin embargo, algunas competencias que no habían sido establecidas como fundamentales en el proceso de diseño de este REA, como la organización y la planificación o el compromiso, obtienen significativas frecuencias en los discursos del alumnado, lo que sorprendió al equipo docente responsable. Ahora bien, el no obtener correspondencia entre las competencias genéricas esperadas y las desarrolladas, parece ser algo frecuente en enseñanza superior. Así, como muestran los resultados obtenidos en los grupos de discusión con el profesorado de enseñanza superior en las investigaciones de López et al., (2018) y Morgado (2020), las mayores dificultades respecto al tratamiento curricular y didáctico de las competencias transversales se encuentran en determinar qué competencias genéricas debe adquirir el alumnado, así como en establecer una relación unívoca entre tareas de aprendizaje y desarrollo de determinadas competencias genéricas o transversales.

Por su parte, el hecho de que las competencias genéricas que presentan mayores dificultades en su desarrollo sean las de organización y planificación, interacción social, motivación y compromiso, capacidad de adaptación o la habilidad para trabajar en contexto intercultural, se corresponde con lo sucedido en otras experiencias didácticas basadas en la telecolaboración (Gómez et al., 2020; Guadamillas, 2017; Helm, 2015; Sadler y Dooly, 2016; Sevilla y Haba, 2016). Aunque en estos estudios no se analizan las dificultades en relación con el desarrollo de determinadas competencias genéricas de las personas participantes, sino tan solo los problemas ocurridos durante

el intercambio virtual, la falta de compromiso de algunos/as participantes, los problemas de comunicación intercultural, el nivel de interdependencia o la organización del trabajo grupal, aparecen recurrentemente como los factores que perjudican el proceso y los resultados de aprendizaje.

Para determinar qué elementos han impedido el adecuado desarrollo de las competencias genéricas identificadas en esta experiencia y, a partir de su análisis, articular una mejora en el diseño del REA “Introducción a la temática de género”, se examinan los cuatro discursos del alumnado participante que contiene la tabla siete.

En el primero de ellos, el inconveniente que dificultó el desarrollo de la competencia de organización y planificación fue la falta de acuerdo respecto a qué documentos debía revisar cada miembro del equipo de trabajo interdisciplinar antes de comenzar la reunión *online*. En el segundo testimonio se muestra otro desacuerdo, que repercute en el desarrollo de la competencia de interacción social. Se trata de problemas acerca de las normas de interacción virtual síncrona: mientras que un miembro del equipo siempre usó audio y video en las reuniones, otro tan solo empleó el audio. Los dos últimos fragmentos extraídos de los discursos coinciden en considerar el deficiente desarrollo de la competencia sistémica de compromiso en alguno de los integrantes del grupo como el mayor obstáculo a la hora de trabajar eficazmente en equipo.

Los desacuerdos respecto a las normas de interacción y la distribución del trabajo en equipo, que afectan, respectivamente, al desarrollo de las competencias de interacción social y de organización y planificación, unidos al escaso compromiso de algunos participantes en la experiencia de telecolaboración, pueden ser contrarrestados mediante la introducción en el diseño del REA de dos actividades previas, consistentes en establecer acuerdos tanto para las sesiones intergrupales como para el trabajo intragrupal.

La primera actividad de refuerzo de “Convenio de convivencia”, cuyo objetivo es mejorar la interacción en las sesiones intergrupales, se

puede llevar a cabo con recurso a diversas TIC. Comienza con una lluvia de ideas entre todos los participantes sobre normas para la interacción en las sesiones del gran grupo, así como acerca de la elaboración, presentación y evaluación de las tareas grupales, siendo todas las propuestas recogidas en la plataforma *Tricider*. A continuación, se discuten las aportaciones realizadas, en una sesión mediante videoconferencia (*Zoom*, *Meet*...) y se edita un documento compartido (*Google drive*, *One drive*...) en el que se trabaja, de forma asíncrona, hasta llegar a una versión consensuada del mismo, denominada, “Convenio de convivencia” que, anexo a las guías didácticas de cada actividad de “Introducción a la temática de género”, constituirá la hoja de ruta para las sesiones intergrupales.

Los resultados obtenidos en este estudio permiten ofrecer unos consejos a los/as docentes para implementar más efectivamente esta actividad. Así, al efectuar la lluvia de ideas, se puede facilitar la intervención del alumnado mediante la enumeración, en forma de tópicos, de los problemas identificados en esta experiencia a la hora de desarrollar las competencias de organización y planificación, interacción social, y compromiso. El docente, de este modo, puede dirigir la discusión grupal hacia el establecimiento de unas reglas claras sobre el uso de las cámaras, las funciones de cada miembro de los equipos antes de las reuniones, la necesidad de fomentar la responsabilidad y el compromiso en el trabajo grupal, lo que ayudaría a conseguir un “Convenio de convivencia” más completo.

Con la segunda actividad de refuerzo, titulada “Nuestro grupo, nuestras reglas” se pretende establecer unas normas de organización interna de los grupos de trabajo que promuevan una interacción eficaz entre sus miembros. En primer lugar, cada grupo, autónomamente, discute, consensua y redacta (en un documento compartido *Google drive*, *One drive*...) un acuerdo que contemple la planificación interna del trabajo y la distribución de roles, entre otros aspectos. Todos los grupos publican en un tablero *Padlet* sus acuerdos, que, tras los comentarios de los profesores/as y compañeros/as, pueden ser modificados. La versión final de cada grupo contendrá unas casillas

para registrar el cumplimiento de cada ítem, y será entregada al profesor/a al completar cada actividad del REA.

El análisis de los factores que más recurrentemente dificultaron el desarrollo de las competencias necesarias para el trabajo en equipo ayuda a identificar una serie de aspectos susceptibles de mejorar la organización interna de los grupos, que el docente encargado de implementar esta segunda actividad puede sugerir a los miembros de cada grupo durante el proceso de redacción de acuerdos. Así, y respecto a la planificación y organización, conviene fomentar la reflexión acerca de la necesidad de acordar un sistema de trabajo que contemple tanto el reparto de tareas previo y posterior a las reuniones, como las bases para el trabajo conjunto. En lo referido a la interacción, vale la pena recordar la importancia de incluir un acuerdo sobre los medios de comunicación virtual, síncronos y/o asíncronos, que se van a emplear, así como la frecuencia de su uso. Además, el compromiso de los miembros del grupo puede aumentar si a cada miembro del grupo se le otorga un rol, un cargo o una función. Se recomienda, por último, que el docente acompañe todas las fases de redacción y revisión de los acuerdos, concediendo tiempo para llevar a cabo esta tarea y proporcionado *feedback* sobre aquellos aspectos mejorables.

El análisis de algunos de los discursos más frecuentes sobre dificultades en el desarrollo de competencias ha permitido plantear una mejora en el diseño instruccional de “Introducción a la temática de género”, que, tanto a nivel de actividades de aprendizaje como en ayudas para el profesor-tutor virtual, refuerza los factores organizativos, pedagógicos y tecnológicos de este REA, tal y como recomiendan diversos autores (Baroni et al., 2019; Engel y Onrubia, 2013; Garces y O’Dowd, 2020; Hernández-Sellés et al., 2020; Morgado, 2020; Sadler y Dooly, 2016).

Los resultados obtenidos en este estudio permiten confirmar el potencial de la telecolaboración internacional para la formación por competencias que se pretende en el EEES, puesto que alcanzan las mayores frecuencias de alusión algunas de las competencias genéricas que se asumen como fundamentales para un eficaz desempeño

ciudadano y profesional en nuestras sociedades diversas y globalizadas: la interacción social, el trabajo colaborativo, la gestión de la información o la habilidad para trabajar en contextos interculturales.

Además, el hecho de que se hayan conseguido identificar algunas de las limitaciones que, para el desarrollo de determinadas competencias genéricas, supone la adopción de este enfoque didáctico y, a partir de su análisis, se haya mejorado el diseño instruccional del REA “Introducción a la temática de género”, abre nuevas perspectivas en la investigación educativa basada en la tele colaboración en contextos de integración entre idiomas y contenidos curriculares (CLIL/AICLE), enseñanza de lenguas extranjeras o prácticas interdisciplinarias, entre las que destaca la necesidad de atender en el diseño de tareas de aprendizaje tanto a los aspectos que favorecen como a los que entorpecen el desarrollo de competencias específicas.

Esta experiencia de innovación didáctica basada en la tele colaboración, al englobar el trabajo en equipos internacionales, la autonomía, el recurso a la tecnología, la integración multidisciplinar y las metodologías activas centradas en el alumno, ha propiciado la creación y el mantenimiento de una comunidad virtual donde el nivel de interactividad ha sido muy elevado, lo que ha dado pie a la construcción de conocimiento compartido, tanto a nivel de alumnado como a nivel docente, como se evidencia en el desarrollo del REA “Introducción a la temática de género”.

“Introducción a la temática de género” acompaña las transformaciones en los patrones educativos en educación superior, y dejando atrás la fragmentación disciplinar, la falta de colaboración docente y la desconexión con la práctica, se configura como un recurso educativo abierto, flexible, interactivo, interdisciplinar y personalizable que puede ser implementado en modalidad presencial, *online* o mixta, o incluso para el auto aprendizaje, abarcando así diversos escenarios de enseñanza y aprendizaje, lo cual permite al alumnado seleccionar sus propios itinerarios de aprendizaje.

La principal limitación del estudio de caso fue la estrategia de muestreo seguida. Como consecuencia del confinamiento y movilizaciones estudiantiles en Chile, no fue posible proceder al levantamiento de información con elementos propuesto por Patton (2002, citado por Flick, 2015), como por ejemplo la variación máxima, y con ello poder evitar sesgos en la información recabada. No obstante, se considera relevante para futuros estudios poder establecer el levantamiento de información en diversos momentos, considerando estrategias de muestreo que posibiliten el análisis de este tipo de proyectos de innovación didáctica y con ello dimensionar la utilidad para los distintos contextos formativos y profesionales. Del mismo modo, el hecho de que esta investigación se haya desarrollado mediante una experiencia didáctica en dos contextos concretos y el reducido número de participantes limitan la generalización de los datos obtenidos a otras muestras.

Para que la formación universitaria responda a las demandas de la sociedad actual, digitalizada, globalizada y en constante transformación se necesita más investigación empírica sobre los resultados obtenidos en experiencias de innovación pedagógica que, como sucede en este trabajo, contemplen tanto el diseño como el desarrollo y la evaluación de prácticas docentes, recursos educativos y procesos de aprendizaje. El equipo responsable de este estudio considera que toda estrategia de mejora en la calidad de la enseñanza por competencias en el EEES requiere de colaboración interdisciplinar entre docentes, investigación educativa y evaluación de los efectos de las experiencias de innovación didáctica.

Referencias bibliográficas

Alonso-Saez, I., y Arandia-Loroño, M. (2017). 15 años desde la Declaración de Bolonia. Desarrollo, situación actual y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 199-213.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.256>

Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 11.

Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: Fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, Monográfico, Article Monográfico. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>

Baroni, A., Dooly, M., García, P. G., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O'Dowd, R., Rienties, B., y Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. Research-publishing.net.

Bartual, M. T., y Turmo, J. (2016). Educación superior y competencias para el empleo. El punto de vista de los empresarios. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1211-1228. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47645

Bassani, P. S., y Buchem, I. (2019). Intercambios virtuales en educación superior: Desarrollo de las habilidades interculturales a través de la colaboración en línea. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite.377771>

Bellocchio, M. (2010). *Educación basada en competencias y constructivismo: Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. ANUIES.

Duque, H., y Aristizábal, E. T. A. (2019). Análisis fenomenológico Interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), Article 25. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>

Engel, A., y Onrubia, J. (2013). Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje. *Culture and Education*, 25(1), 77-94. <https://doi.org/10.1174/113564013806309082>

Espejel, O. (2017). La presencia social, docente y cognitiva en la comunicación mediada por computadora en un proyecto de telecolaboración interuniversitario en el ámbito de español lengua

extranjera [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/482210>

Espejel, O., Concheiro, P., y Pujolà, J.-T. (2022). TikTok en la enseñanza de español LE/L2: Telecolaboración y competencia digital. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 19-35. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2091843>

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.

Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.

Garces, P., y O'Dowd, R. (2020). Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy. *Journal of Studies in International Education*, 25, 102831532093232. <https://doi.org/10.1177/1028315320932323>

García-Ruiz, R., y González, N. (2013). El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 4(7), 106-128.

Gómez García, L.V., Silveira, P., y Morgado, M. (2018). *Las Competencias de Comunicación Intercultural en la Empresa Global y su Desarrollo en el Aula de Español Para Fines Económicos y Comerciales*. 103-195. <https://doi.org/10.29007/4bs6>

Gómez García, L. V., Morales-Robles, E., y Morgado, M. (2020). Telecolaboración y desarrollo efectivo de competencias de comunicación intercultural en el aula de español para fines económicos y comerciales. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 32, 37-54. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.37>

González, J. M., y Wagenaar, R. (2004). *Tuning Educational Structures in Europa Project I*. (p. 340) [Institucional]. Comisión Europea, Universidad de Deusto.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia* (Institucional II; p. 424). Comisión Europea, Universidad de Deusto.

Guadamillas, M. V. (2017). Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: Un estudio de caso. *Apertura*, 9(1),8-21. <https://doi.org/10.32870/Ap.v9n1.1016>

Helm, F. (2015). The Practices and Challenges of Telecollaboration in Higher Education in Europe. *Language Learning*, 19(2), 197-217.

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., y González-Sanmamed, M. (2020). Interaction in computer supported collaborative learning: An analysis of the implementation phase. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00202-5>

Hodgins, H. W. (2006). The Future of Learning Objects. *Educational Technology*, 46(1), 49-54.

León, O. G., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación. Las tradiciones cuantitativas y cualitativas* (4ª). McGraw-Hill.

López, M. del C., León, M. J., y Pérez, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), Article 2. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

Martínez, P., González, C., y Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: Un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), Article 1. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>

Matarranz, M. (2021). El Espacio Europeo de Educación Superior y su sello de calidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27728>

Mateo, J., y Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338>

McGreal, R. (2012). The need for Open Educational Resources for ubiquitous learning. *2012 IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops*, 679-684. <https://doi.org/10.1109/PerComW.2012.6197600>

Montagud-Mascarell, M. D., y Gandía-Cabedo, J. L. (2015). *Adquisición de competencias, actividades formativas y resultados del*

aprendizaje: Evidencia empírica en el Grado en Finanzas y Contabilidad. <https://doi.org/10.15581/004.28.79-116>

Morgado, M. (2020). *Interdisciplinary Learning and Teaching. Digital Collaborative Methodological Guidelines* (p. 55) [Institucional]. EU-funded project INCOLLAB-Interdisciplinary Learning & Teaching: Collaborative Approaches. Project number 2019-1-CZ01-KA203-061163.

https://issuu.com/aagipaal/docs/guidelines_interdisciplinary_learning_and_teaching

O'Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>

O'Dowd, R., y Dooly Owenby, M. (2020). Intercultural communicative competence through telecollaboration and virtual exchange. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, 2nd ed (pp. 361-375). Routledge.

Palma, M. (2019). Movilidad y dimensión social: Fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia Resumen estructurado. *ACE: Architecture, City and Environment*, 14(40), 231-246. <https://doi.org/10.5821/ace.14.40.6770>

Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: Un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), Article 1. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias* (1ª). Cooperación educativa.

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: Valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), Article 1. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598

Rubia-Avi, B., y Guitert-Catasús, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 10-14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>

Sadler, R., y Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401-413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>

Sevilla, A., y Haba, J. (2016). “Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo”: Telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 263-284. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54088>

Sevilla-Pavón, A. (2018). Diseño de tareas telecolaborativas para el aprendizaje de idiomas con cuentos del mundo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), Article 2. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20783>

Sevilla-Pavón, A., y Haba-Osca, J. (2017). “Learning from real life and not books”: A gamified approach to Business English task design in transatlantic telecollaboration. *Ibérica*, 33, 235-260.

Sevilla-Pavón, A., y Nicolaou, A. (2022). Artefact co-construction in virtual exchange: ‘Youth Entrepreneurship for Society’. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1642-1667. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825096>

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Villegas-Paredes, G., Canto, S., y Rodríguez, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 97-118. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446>

Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 41, 2-22.

Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 787-802.