

## ANÁLISIS INTERCULTURAL DE LOS CHATS EN UN ENTORNO COLABORATIVO

## INTERCULTURAL ANALYSIS OF CHATS IN A COLLABORATIVE ENVIRONMENT

María Luisa CARRIÓ PASTOR  
Universitat Politècnica de València  
[lcarrío@upv.es](mailto:lcarrío@upv.es)

### RESUMEN

*El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo en el que se han de tener en cuenta el entorno académico, social y cultural del aprendiz (Connor, 2004). En la actualidad, el entorno de aprendizaje se ha visto afectado por el uso cada vez más frecuente de la tecnología (Chapelle, 2002, 2003, Levy y Hubbard, 2005, Bax y Chambers, 2006, Dudeney, 2007, Felix, 2008, Butler-Pascoe, 2011). Los métodos tradicionales de enseñanza han dado paso poco a poco a métodos cada vez más autónomos y en los que se requiere una gran parte de auto-aprendizaje para poder utilizar los recursos a nuestro alcance de una forma dinámica y acorde a los medios accesibles por los aprendices. En este artículo, los objetivos que se plantearon fueron, por un lado, analizar los rasgos interculturales que se transmiten cuando se participa en un chat en lengua extranjera y, por otro, estudiar de qué forma una plataforma colaborativa facilita las interacciones entre los alumnos. Para ello, se recopilaron los chats de los alumnos de dos asignaturas de inglés como lengua extranjera (nivel B1) impartidas en una titulación de ingeniería de la Universidad Politècnica de Valencia durante los cursos académicos 2015-16 y 2016-17. Estos chats estaban compuestos de 18.560 palabras. Se analizaron las interacciones entre los alumnos para identificar aquellos rasgos interculturales que habían sido utilizados por los alumnos en los chats de forma colaborativa y se categorizaron, para con ello identificar qué tipo de rasgos interculturales se habían utilizado y su cantidad, y si la comunicación se realizaba de forma colaborativa y se categorizaron, para con ello identificar qué tipo de rasgos interculturales se habían utilizado, su número y si la comunicación se realizaba de forma efectiva, considerando los errores que realizaban. Los alumnos que participaban en el estudio podían tener como lengua materna el español o el catalán y este rasgo se tuvo en cuenta en la interpretación de los resultados. Finalmente se identificaron un 30% de expresiones de las lenguas maternas, así como invenciones de palabras o adaptaciones de palabras de las lenguas maternas. Una vez analizadas las interacciones, se comprobó que el uso de expresiones causadas por interferencias culturales no impidió la comunicación entre los alumnos.*

Palabras clave: chats; aprendizaje colaborativo; interculturalidad; rasgos lingüísticos

## ABSTRACT

*Learning a second language is a complex process in which academic, social and cultural environments of learners should be considered (Connor, 2004). Nowadays, learning environments have been affected by the more and more frequent use of technology (Chappelle, 2002, 2003, Levy and Hubbard, 2005, Bax and Chambers, 2006, Dudeney, 2007, Felix, 2008, Butler-Pascoe, 2011). Traditional teaching methods have been advancing towards more and more autonomous approaches and that require self-learning activities to use resources in a dynamic way, adapting them to learners. The objectives of this paper are, on the one hand, to analyse the intercultural characteristics that can be observed while participating in a chat in a foreign language. On the other hand, to study in which way a collaborative platform makes easier communication among learners. In order to answer the objectives, chats produced by learners enrolled in two subjects of English as a foreign language (level of the CEFR B1) taught in an engineering degree at Universitat Politècnica de València in the academic years 2015-16 y 2016-17. The total number of words of the chats was 18.560. The communicative interactions among students were studied to identify those intercultural characteristics used by learners in the chats in a collaborative way and then, classified. My intention was to identify the kind of intercultural characteristics used and their frequencies. Furthermore, it was also considered if the tasks were done in a collaborative way and the kind of errors most frequently done by learners. The mother tongue of the learners involved in the study could be Spanish or Catalan and this was taken into account in the interpretation of the results. Finally, it was identified that 30% of words were borrowings or calques, but communication among learners was successful.*

Key words: chats, collaborative learning, interculturality, linguistic features

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso complejo en el que se han de tener en cuenta el entorno académico, social y cultural del aprendiz (Connor, 1996, 2004). En la actualidad, el entorno de aprendizaje se ha visto afectado por el uso cada vez más frecuente de la tecnología como apuntan varios investigadores (Chapelle, 2001, 2003, Jones y Issroff, 2005, Levy y Hubbard, 2005, Bax y Chambers, 2006, Felix, 2008, Butler-Pascoe, 2011). Como consecuencia de todo ello, los métodos tradicionales de enseñanza han dado paso, poco a poco, a métodos cada vez más autónomos y mixtos, en los que se espera que los aprendices sepan gestionar su aprendizaje y utilizar los recursos que los docentes les ponen a su alcance para motivarles en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, no se ha de olvidar que el uso de la tecnología ha de realizarse por parte del docente como una nueva forma de acceder a los contenidos de la enseñanza o como complemento de las ideas o fundamentos a adquirir por el aprendiz.

Por ello, antes de implementar un método en el que se plantea el uso de la tecnología para facilitar el acceso a los alumnos o para motivarlos, se han de tener en cuenta varios aspectos, entre ellos la lengua materna de los alumnos, el ámbito cultural, la posibilidad del uso de la tecnología de los alumnos, su conocimiento de las herramientas, así como su habilidad para trabajar online de forma colaborativa. De lo contrario, algo que inicialmente se plantea como un avance positivo en la enseñanza de lenguas puede llegar a crear rechazo por parte del aprendiz.

En este artículo, los objetivos que se plantearon fueron, teniendo en cuenta lo comentado anteriormente, por un lado, analizar los rasgos interculturales que se transmiten cuando se participa en un chat en lengua extranjera y, por otro, estudiar de qué forma una plataforma colaborativa facilita las interacciones entre los alumnos. Por ello, se esgrimen las siguientes preguntas e investigación:

- ¿De qué manera se facilita el trabajo colaborativo en un grupo cuando sus miembros realizan tareas individuales?
- ¿Cómo perciben la interculturalidad los alumnos?

Para ello, se recopilaron los chats de los alumnos de dos asignaturas de inglés como lengua extranjera y se analizaron las interacciones entre los alumnos para identificar aquellos rasgos interculturales que habían sido utilizados por los

alumnos en los chats de forma colaborativa para con ello identificar qué tipo de rasgos interculturales se habían utilizado y si la comunicación se realizaba de forma colaborativa y efectiva, considerando los fallos interculturales que realizaban. Los alumnos que participaban en el estudio podían tener como lengua materna el español o el catalán y este rasgo se tuvo en cuenta en la interpretación de los resultados. Para el análisis del experimento realizado, primero se tuvieron en cuenta estudios previos realizados sobre el aprendizaje colaborativo y sobre el concepto de interculturalidad y su influencia en el aula.

El aprendizaje colaborativo tiene como fin que los aprendices logren alcanzar madurez y experiencia a través de su aprendizaje y que, sobre todo, se comuniquen con sus compañeros (Roschelle y Teasley, 1995, Burns, 1999, Storch, 2008; Liaw, Chen y Huang, 2008; Kessler, Bikowski y Boggs, 2012).

La comunicación entre alumnos en una lengua extranjera es de vital importancia para lograr motivación en el proceso de aprendizaje, así como para poder acelerar su adquisición y poder llegar a la meta de sus objetivos de forma colectiva y elaborar su propio material (Nunan, 1992, Carrió Pastor, 2006, 2008, 2009). Para llegara a alcanzar esta meta, la interdependencia y respeto mutuo de los componentes del grupo es esencial para obtener una propuesta coherente y avanzar en la adquisición de conocimiento (Carrió-Pastor y Perry, 2010). Los alumnos y los profesores forman un grupo que colabora y negocia en una clase dinámica con un fin último, es decir, avanzar en la adquisición de las habilidades comunicativas de una lengua (Carrió-Pastor y Skorczynska, 2015).

Para refutar lo dicho en el párrafo anterior, hemos de tener en cuenta que el método colaborativo se ha entendido tradicionalmente de dos formas. Por una parte, el método colaborativo implica que los profesores de distintas áreas colaboran para elaborar material o enseñar a alumnos una materia que incluye distintos tipos de conocimiento.

Por otra parte, el método colaborativo comprende que los alumnos trabajan entre pares o en grupos los ejercicios que se proponen en clase. En la primera modalidad, el alumno tiene un rol pasivo, siendo el profesor el que propone las actividades, mientras que, en la segunda, el alumno es activo y trabaja con otros compañeros para mejorar sus conocimientos, en tanto que el profesor se mantiene al margen de este proceso para procurar que los alumnos sean autónomos y aprendan de forma colaborativa. La diferencia estriba en el rol del profesor y del alumno, pudiendo obtener resultados de aprendizaje distintos en las dos modalidades.

Además, cuando se diseñan actividades que implican aprendizaje colaborativo, se han de tener en cuenta sus características. Hemos de distinguir entre aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje cooperativo se basa en la interdependencia positiva y la capacidad individual de aprendizaje de sus miembros (McCaffert, Jacobs y DaSilva Iddings, 2006), aunque algunos autores lo equiparan al aprendizaje colaborativo (Chung, 1991, Romney, 1997). Se diferencian en que el término más utilizado para la enseñanza primaria y secundaria entre pares es el aprendizaje cooperativo, mientras que el aprendizaje colaborativo se utiliza más en prácticas con alumnos universitarios.

En este estudio se ha tenido en cuenta que los alumnos universitarios de este estudio inician su aprendizaje entre pares desde una perspectiva cooperativa pero rápidamente se adaptan al aprendizaje colaborativo, ya que les parece más cómodo y las herramientas de las que disponen en sus clases les permiten interactuar de forma colaborativa.

Respecto al concepto de interculturalidad, se entiende en un contexto docente como la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico (Connor, 2004). Se ha de considerar que, en la docencia actual, la interculturalidad es un factor importante puesto que las diferentes formas de comprender y expresar las ideas son cuestiones relevantes antes de enseñar una lengua extranjera (Valero Garcés, 2003).

Uno de los aspectos esenciales en la enseñanza de lenguas al tener en cuenta el concepto de interculturalidad es la expresión multicultural. Este concepto se refiere a aquellas situaciones en las que los grupos o los individuos proceden de diferentes culturas, pero viven en un mismo espacio físico, independiente de cual sea su estilo de vida. Este hecho hace que cobren importancia aspectos como la importancia de comprender otras percepciones y formas de expresar la realidad, así como poder utilizar distintos enfoques o formas de enseñanza en el mismo contexto.

A todo ello se añade la idea que los métodos tradicionales de enseñanza han dado paso poco a poco a métodos cada vez más autónomos. Por ello, los docentes incorporan metodologías que requieren que los aprendices entiendan el concepto de auto-aprendizaje para poderlo aplicar de forma correcta y adquirir rápidamente los conceptos.

Una consecuencia indirecta es poder utilizar los recursos a nuestro alcance de una forma dinámica y acorde a los medios accesibles por los aprendices que trabajan en un entorno multicultural.

Una vez descritos los estudios que se han tenido en cuenta en este análisis, es decir, la tecnología, el aprendizaje colaborativo y el concepto de interculturalidad en el aula, se va a describir la metodología utilizada en este estudio, para, a continuación, mostrar los resultados obtenidos y finalmente poder contestar en las conclusiones a las preguntas de investigación y a los objetivos trazados.

## **2. PROCEDIMIENTO DEL ESTUDIO**

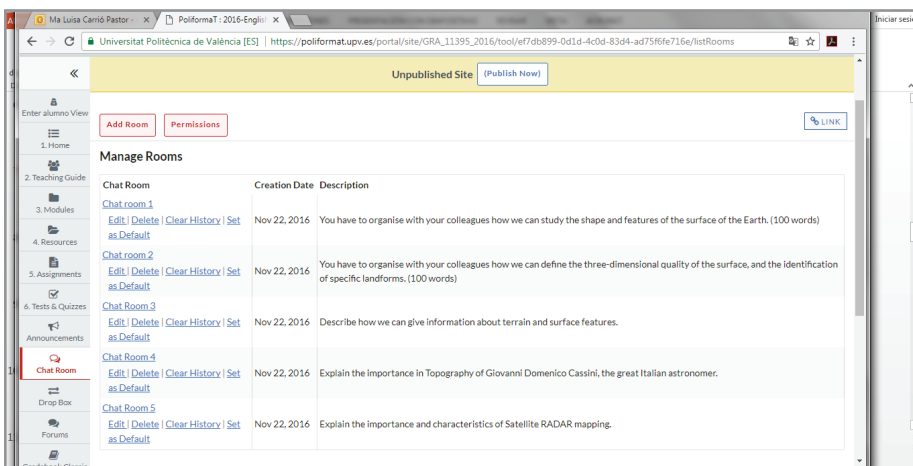
Para el análisis de la comunicación en un entorno virtual y colaborativo, se recopilaron diez chats de treinta alumnos de dos asignaturas de inglés como lengua extranjera (nivel B1) impartidas en una titulación de ingeniería de la Universidad Politécnica de Valencia durante los cursos académicos 2015-16 y 2016-17. El número total de palabras de los diez chats fue 18.560, que se analizaron para determinar los rasgos interculturales. Los alumnos involucrados en el estudio tenían como lengua materna el español o el catalán y se comunicaban en la lengua meta, que era el inglés.

Las interacciones de los chats se recopilaron de la plataforma de la UPV Poliforma-T que permite trabajos colaborativos, ya que los alumnos pueden participar en este tipo de actividades en el aula o fuera de ella. El experimento se dividió en dos etapas, la primera se dedicó a la instrucción sobre la tarea y la realización de los chats y la segunda al análisis de las interacciones colaborativas de los alumnos.

En la primera etapa del experimento, los alumnos se dividieron en grupos de tres aleatoriamente, aunque no se impidió que ellos mismos se agruparan con compañeros de su elección. La única condición para realizar esta actividad fue que debían de estar alejados físicamente en el aula para poder reproducir una comunicación remota en situaciones de trabajo colaborativo en empresas.

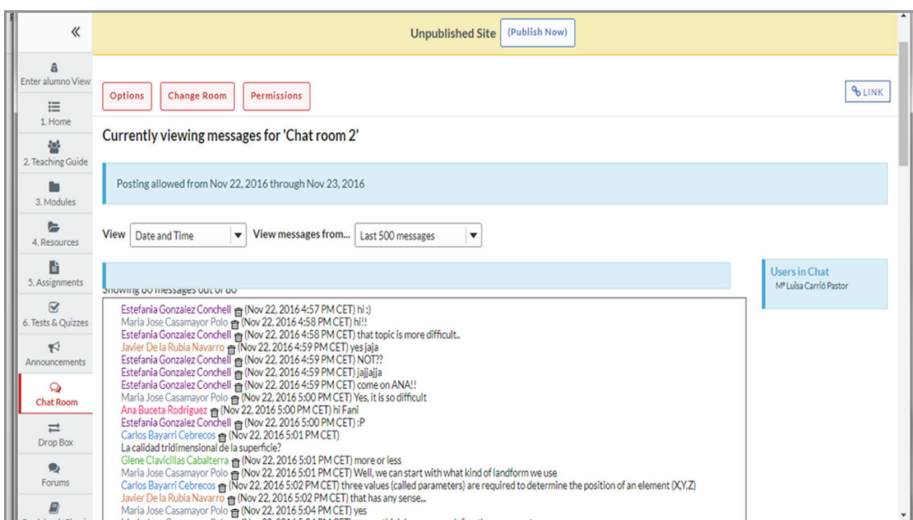
A continuación, el profesor dio instrucciones sobre la utilización del chat de Poliforma-T para la comunicación entre los miembros de cada sala como se le denomina a cada chat en la plataforma. Una vez los alumnos comprendieron el mecanismo de la actividad colaborativa, se le mostró al grupo varios problemas o ejercicios a realizar en conjunto para que, mediante el chat, logaran escribir una redacción utilizando Google docs.

Los temas a desarrollar por el grupo y la plataforma que se utilizó se pueden ver en la imagen 1:



**Imagen 1.** Captura de pantalla de la temática de la actividad en Poliforma-T. Fuente: elaboración propia.

Los alumnos, una vez comprendido el mecanismo y el tema sobre el que van a redactar una redacción, fueron instruidos que tenían que utilizar la lengua inglesa como única lengua vehicular permitida durante la actividad, de lo contrario se penalizaría. Los miembros de cada grupo definieron los contenidos del tema, lo estructuraron, planificaron cómo lo iban a escribir y distribuyeron las tareas entre los tres componentes a través de las salas de los chats de Poliforma-T, como se puede ver en la imagen 2:



**Imagen 2.** Captura de pantalla del chat en Poliforma-T. Fuente: elaboración propia.

En la segunda etapa del experimento, se analizaron las interacciones entre los alumnos para identificar aquellos rasgos interculturales que habían sido utilizados por los alumnos en los chats de forma colaborativa y se categorizaron, para con ello identificar qué tipo de rasgos interculturales lingüísticos se habían utilizado. Se tuvo en cuenta también su número y si la comunicación se realizaba de forma efectiva, considerando los fallos debidos a interferencias culturales que realizaban. Se identificaron los rasgos interculturales que se transmiten cuando se participa en un chat en lengua extranjera y se clasificaron en tres categorías:

- traducción de expresiones de la lengua materna,
- invención de palabras,
- adaptación de palabras de la lengua meta desde la lengua materna.

La actividad se evaluó teniendo en cuenta tres aspectos, la participación activa en el chat, el texto producido y la capacidad de comunicarse en un ambiente intercultural. Durante el proceso, el seguimiento del profesor fue esencial, ya que tuvo que observar el funcionamiento de los grupos e intervenir, si era necesario, para proporcionar ayuda en caso de alguna duda sobre la organización de los contenidos. Así mismo, tuvo que guiar a los alumnos para conseguir un funcionamiento eficaz de la actividad.

Al final del proceso de trabajo, el profesor evaluó los aspectos lingüísticos e interculturales de la redacción de cada grupo para poder valorar si la interculturalidad del aula había afectado de alguna forma en la producción de la tarea. Este aspecto se identificó como importante para tenerlo en cuenta en futuras actividades.

También se estudió, mediante el número de intervenciones de los alumnos, la forma en que una plataforma colaborativa y el uso del chat facilitan las interacciones entre los alumnos en una lengua extranjera. Una vez realizados estos análisis, se extrajeron los resultados y ejemplos para finalizar con las conclusiones del estudio que contestaron los objetivos y las preguntas de investigación.

### **3. RESULTADOS**

Una vez analizados los chats de los alumnos, se detectaron varios rasgos que se atribuyen a aspectos lingüísticos que son de naturaleza intercultural. En primer lugar, se puede observar que se utilizaron expresiones que provienen



de la traducción de la lengua materna del alumno, bien sea del español o del catalán, como se puede ver en el ejemplo [1]:

[1]. a) “*i’m* [I agree] agree with Silvia”; b) “easier becouse [*it*] is easy to find information”.

Se puede observar como en a) el aprendiz utiliza la forma ‘I am agree’, ya que lo traduce de la forma del español o catalán ‘estoy de acuerdo/ estic d’acord’ al inglés, en cuya lengua basta con utilizar un solo verbo, ‘agree’. En b), el aprendiz no incluye el sujeto de la proposición, ya que en la lengua materna no es necesario incluirlo, pero en el inglés se ha de incluir. El ejemplo [2] nos muestra que en ocasiones los participantes de la tarea colaborativa se inventaron palabras parecidas a las de su lengua materna cuando no la sabían en inglés. Ello se debe a que en actividades como los chats en las que los alumnos han de contestar rápidamente, deciden inventar una palabra que les parece adecuada para poder comunicarse.

[2]. “I’m open mind about the others [issues] *temings*”.

Como ejemplo de la tercera categoría encontrada como reflejo de la influencia intercultural, en el ejemplo [3] se puede observar que directamente, y para comunicarse rápidamente con los demás integrantes del chat, se utilizaron palabras de la lengua materna, conscientes de que los demás compañeros lo comprendían, incluso hacen referencia a que en español se dice de otra manera, es decir, son conscientes de estar utilizando palabras que no existen en inglés:

[3] “What is the name of the *máquina* [machine] that we have in the hall?”  
“The name of the machine in spanish is “*restituidor*”, [Restorer] but i don’t know how can i say it in English”.

En total, se identificaron un 30% de frases en las que se detectaron interferencias de las lenguas maternas en la lengua meta, así como invenciones de palabras o adaptaciones de palabras de las lenguas maternas en los chats. La cifra de interferencias interculturales no fue alta, ya que se trataba de alumnos con un nivel pre-intermedio de la lengua inglesa. La causa del uso de palabras o expresiones de la lengua materna fue mayoritariamente no recordar la palabra o expresión en la lengua meta y, por ello, prefirieron utilizar una expresión de la lengua materna para comunicarse.

No hubo distinciones en este estudio entre los alumnos cuya lengua materna era el español o los que su lengua materna era el catalán, los resultados fueron iguales, ya que muchas de las expresiones que se utilizaban como interferencia eran iguales en español y catalán.

Respecto a la motivación e interés de los alumnos involucrados en la actividad, se observó que su participación fue del 100%, todos los alumnos participaron activamente y ese tipo de actividad colaborativa les gustó, ya que contestaban rápidamente y todos finalizaron su actividad en el tiempo estipulado. Finalmente, deseo destacar que se observó que cuando alumnos con mejor nivel detectaban que un compañero se había expresado utilizando expresiones de su lengua materna, los otros compañeros del chat le proporcionaban la expresión o palabra correcta. En ocasiones, se ha observado que no hubiera interpretaciones incorrectas por parte de los otros miembros del equipo, el alumno que corregía la expresión puntualizaba que lo hacía para ayudar al resto. Esta actitud, en mi opinión, es un ejemplo de que los alumnos comparten sus conocimientos de forma más natural en las tareas colaborativas (Carrió-Pastor y Skorczynska, 2015), y con ello se lograba una mayor cooperación entre pares, así como un incentivo para mejorar, como se puede observar en el ejemplo [3]:

[3]. "A: I found different advantages and disadvantages, I write it at the document, but only ideas

A: I think we need it

B: *You mean you'll write it*

A: yes, thanks Victor ;)

B: Not to be *too nick picky, just trying to correct.*

C: yes

A: ok"

Como se observa en este ejemplo, la actividad del chat les permite comunicarse de manera relajada con un fin definido. Simula una conversación y ello les gusta ya que observan que sus compañeros interactúan. A pesar de las bromas y de los típicos errores al teclear, se observa que tienen interés en que su mensaje esté escrito correctamente. No recurren, sorprendentemente, a la corrección automática y cuando se dan cuenta de que algo lo han escrito mal, intervienen inmediatamente para rectificar. Se puede también observar que piden disculpas cuando son conscientes de que lo que han formulado no es correcto, pero no saben cómo mejorarlo. Si analizamos los fallos cometidos en los chats, se detectan errores de vocabulario, en el uso de tiempos verbales y en la formación de preguntas, que es un tipo de construcción al que deben recurrir frecuentemente para la planificación y reparto de tareas.

#### 4. CONCLUSIONES

Las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de este estudio fueron, por un lado, saber de qué manera se podría reforzar el trabajo colaborativo en un grupo, y por otro, cómo percibían la interculturalidad los alumnos y si ello era un óbice para la comunicación en la lengua meta.

Una vez analizados los chats hemos podido comprobar que existen interferencias interculturales de la lengua española y catalana cuando los alumnos se comunican en lengua inglesa. Estas interferencias se han categorizado en tres tipos: el uso de traducciones de la lengua materna del alumno, la invención de palabras basándose en el catalán o el español y el uso de palabras de su lengua materna.

Hemos comprobado que una vez analizadas las interacciones, se observó que el uso de expresiones causadas por interferencias culturales no impidió la comunicación entre los alumnos, pero que se debe tener en cuenta en la docencia y planificación de la asignatura, mediante acciones como la confección de una lista de interferencias interculturales que se les puede entregar a los alumnos para que las consulten en caso de duda, como, por ejemplo, el caso de *'I am agree'*.

Así mismo, hemos podido ver que una plataforma colaborativa facilita las interacciones entre los alumnos y los motiva, ya que se sugieren posibles temas, se intercambian opiniones, se presentan resultados de búsqueda en internet, se negocia el tema, se debaten sus ventajas y desventajas, etc. Este tipo de tarea colaborativa incentiva el uso de la lengua meta dentro del aula, ya que comunicarse de forma inmediata con los compañeros en otra lengua motiva al alumno. Un factor que se ha podido observar en este estudio que al ser conscientes los alumnos de la vigilancia del profesor procuraban utilizar la lengua inglesa de forma adecuada y no utilizar su lengua materna. En este sentido, la tarea colaborativa ha sido productiva y les ha motivado a pesar de saber que otro miembro del chat era el profesor.

Soy consciente de que este trabajo es una versión experimental que necesita de un corpus más grande para hacer estimaciones que sean vinculantes, así como un corpus con alumnos con diferentes lenguas maternas. Mi propósito en futuros análisis es ampliar el número de chats e incorporar análisis del discurso digital entre alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAX, S. y CHAMBERS A. (2006). «Making CALL work: towards normalisation». *System*, n.º 34(4), 465-479.
- BURNS, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUTLER-PASCOE, M. E. (2011). «The history of CALL: the intertwining paths of technology and second/foreign language teaching». *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1(1), 16-32.
- CARRIÓ PASTOR, M. L. (ed.) (2006). *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Valencia: Blau Verd.
- CARRIÓ PASTOR, M. L. (2008). «Learner-instructor collaborative design of content and language integrated writing activities». *International Journal of Applied Linguistics*, 156, 265-276.
- CARRIÓ PASTOR, M. L. (2009). «Enhancing learner-teacher collaboration through the use of on-line activities». En I. González-Pueyo, C. Foz-Gil, M. Jaime Siso & M. J. Luzón Marco, (eds.), *Teaching Academic and Professional English Online*. Berlin: Peter Lang.
- CARRIÓ-PASTOR, M. L. y PERRY, D. (2010). «The Collaborative Approach in Content and Language Integrated Learning». *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 69-81.
- CARRIÓ-PASTOR, M. L. y SKORCZYNSKA, H. (2015). «Collaborative learning and communication technologies in teaching business English». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 178, 32-37.
- CONNOR, U. (2004). «Intercultural rhetoric research: Beyond texts». *Journal of English for Academic Purposes*, n.º 3, 291-304.
- CONNOR, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAPELLE, C. A. (2003). *English language learning and technology. Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Nueva York: John Benjamins Publishing.
- CHAPELLE, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CHUNG, J. (1991). «Collaborative learning strategies: The design of instructional environments for the emerging new school». *Educational Technology*, 32(12), 15-22.
- FELIX, U. (2008). «The unreasonable effectiveness of CALL: what have we learned in two decades of research? ». *ReCALL*, 20(2), 141-161.
- JONES, A. y ISSROFF, K. (2005). «Learning technologies: Affective and social issues in computer-supported collaborative learning». *Computers & Education*, 44, 395-408.
- KESSLER, G., BIKOWSKI, D. y BOGGS, J. (2012). «Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects». *Language Learning & Technology*, 16(1), 91-109.
- LEVY, M. y HUBBARD, P. (2005). «Why call CALL “CALL”?». *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- LIAW, S. S., CHEN, G. D. y HUANG, H. M. (2008). «User's attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge Management». *Computers & Education*, 50, 950-961.
- MCCAFFERTY, S. G., JACOBS, G. M. y DASILVA IDDINGS, A. C. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (ed.) (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROMNEY, J. C. (1997). «Collaborative learning in a translation course». *Canadian Modern Language Review*, 54, 48-67.
- ROSCHELLE, J. y TEASLEY S. D. (1995). «Construction of shared knowledge in collaborative problem-solving». En C. O'Malley, (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning*, pp. 69-97. Berlin: Springer-Verlag.
- STORCH, N. (2005). «Collaborative writing: Product, process, and students' reflections». *Journal of Second Language Writing*, 14, 153-173.
- VALERO GARCÉS, C. (2003). «El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro». *Encuentro*, 13, 238-250.