



TRABAJO FIN DE MÁSTER EN:

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y
LA COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y
EL TRATAMIENTO DE LAS LENGUAS

**Proyecto Intercultural
Telecolaborativo para la enseñanza y
aprendizaje de lenguas extranjeras:
diseño, implementación y análisis.**

Autora: Leonor Quirós Márquez
Tutor: Dr. Manuel Francisco Rábano Llamas
Facultad de Filología
UNED
Convocatoria: Septiembre 2019
Curso académico: 2018/2019

Agradecimientos:

A Cris, por darme a conocer este Máster y estar siempre dispuesta a ayudar.

A mis compañeras de eTwinning, por contagiarme su ilusión y hacer esto posible.

A mi familia y esposo, por confiar siempre en mí.

A mi tutor, por su dedicación y profesionalidad.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo valorar el impacto de un proyecto eTwinning en el contexto de educación secundaria. Para ello, hemos analizado el diseño e implementación del proyecto *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, con la intención de determinar si este tipo de iniciativas son una herramienta adecuada para integrar el uso de las TIC en el aula de idiomas y para incrementar la motivación del alumnado mediante el trabajo colaborativo. Además, indagaremos en las posibles interconexiones entre Competencia Comunicativa y Competencia Intercultural. A través del método de investigación-acción participativa y de diversas herramientas de recogida de datos, someteremos a análisis el proyecto realizado para conocer su impacto y el grado de consecución de los objetivos propuestos. Este análisis nos permitirá realizar propuestas de mejora para acciones futuras.

Palabras clave: proyecto intercultural telecolaborativo, telecolaboración, eTwinning, competencia comunicativa intercultural, tecnologías de la información y comunicación.

Abstract: This study aims at assessing the impact of an eTwinning project in the context of secondary education. To that end, the design and implementation of the project *Cool routes: We learn by travelling* have been analysed in order to determine whether this type of initiatives are an appropriate tool to integrate the use of ICT in the language classroom and to increase students' motivation through collaborative work. The possible connections between Communicative Competence and Intercultural Competence will also be looked into. The project will be analysed through the participatory action research approach and several data collection tools in order to assess its impact and to measure the attainment of the study objectives. This analysis will lead to suggestions for improvement for future actions.

Keywords: Telecollaborative Intercultural Projects, Telecollaboration, eTwinning, Intercultural Communicative Competence, Information and Communication Technologies.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	8
2. OBJETIVOS.....	11
3. MARCO TEÓRICO.....	12
3.1. La Competencia Comunicativa.....	13
3.2. La Competencia Intercultural	17
3.3. El papel de las TIC en la enseñanza de idiomas: pasado, presente y futuro.....	23
3.4. Los Proyectos de Intercambio: el programa eTwinning.....	29
3.5. Los Proyectos de Intercambio Telecolaborativo y el desarrollo de la Competencia Intercultural.....	38
4. PROYECTO INTERCULTURAL TELECOLABORATIVO <i>RUTAS MOLONAS: APRENDEMOS VIAJANDO</i> . DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.	42
4.1. Introducción	42
4.2. Contexto.....	44
4.3. Objetivos.....	46
4.4. Actividades	46
4.5. Aspectos metodológicos y herramientas TIC	48
4.6. Temporalización	52
4.7. Evaluación	54
5. METODOLOGÍA	58
5.1. Fases de la Investigación Acción Participativa.....	59
5.2. Herramientas de recogida de datos	66
6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.....	68
6.1. Diario de aprendizaje del alumnado y diario del profesor.....	68
6.2. Rúbricas de observación	78
6.3. Análisis de los elementos de la cultura.....	87
6.4. Encuesta y cuestionario al profesorado participante.....	95
7. CONCLUSIONES	101
7.1. Repaso a los objetivos de la indagación	101
7.2. Limitaciones y acciones futuras.....	106

8. BIBLIOGRAFÍA.....	110
9. WEBGRAFÍA.....	116
10. ANEXOS.....	117

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Comparativa de proyectos totales en eTwinning y proyectos en España	10
Figura 2: Esquema comparativo del sistema educativo francés y español.....	43
Figura 3: Capturas de pantalla del Twinspace del proyecto.....	50
Figura 4: Captura de pantalla de parte del muro de Padlet con los productos finales.....	51
Figura 5: Capturas de pantalla de la guía turística elaborada por el alumnado de Rota.....	52
Figura 6: Participación previa del alumnado en otros proyectos de intercambio virtual/no virtual	69
Figura 7: Ejemplo de la inclusión de los vídeos de presentación en la guía turística	81
Figura 8: Infografías en inglés creadas por el alumnado para el proyecto.....	81
Figura 9: Resultados de la observación de la actividad de grabación de vídeos de presentación.....	82
Figura 10: Notas finales de actividad de grabación de vídeos de presentación	83
Figura 11: Resultados de la observación de la actividad de creación de infografías	84
Figura 12: Notas finales de actividad de creación de infografías.....	85
Figura 13: Resultado de Arte como elemento de la cultura en las guías turísticas	90
Figura 14: Resultado de Entretenimiento como elemento de la cultura en las guías turísticas.....	91
Figura 15: Resultado de Humanidades como elemento de la cultura en las guías turísticas	92
Figura 16: Resultados de Tradición y Turismo como elementos de la cultura en las guías turísticas.....	93
Figura 17: Resultados globales de los elementos de la cultura tratados en las guías turísticas.....	94
Figura 18: Respuestas a las afirmaciones 1-5 de la encuesta	96
Figura 19: Respuestas a las afirmaciones 6-10 de la encuesta	97
Figura 20: Respuestas a las afirmaciones 11-15 de la encuesta	98

LISTADO DE SIGLAS

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

BYOD: *Bring Your Own Device*

CALL: *Computer-Assisted Language Learning*

CC: Competencia Comunicativa

CCI: Competencia Comunicativa Intercultural

CI: Competencia Intercultural

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*

IAP: Investigación-Acción Participativa

MALL: *Mobile-Assisted Language Learning*

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

PIT: Proyecto Intercultural Telecolaborativo

SNA: Servicio Nacional de Apoyo

TFM: Trabajo Fin de Máster

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) pretende describir y analizar el proceso de diseño e implementación de un Proyecto Intercultural Telecolaborativo (en adelante PIT) denominado *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, realizado a través de la plataforma eTwinning durante el curso académico 2017-2018.

En una sociedad en las que las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) están a la orden del día y en la que estamos expuestos a una gran cantidad de información, necesitamos desarrollar nuevas pedagogías que se adapten a los cambios tecnológicos que estamos viviendo. El avance de las nuevas tecnologías y la irrupción de Internet en la vida diaria no han dejado indiferentes a las escuelas y, por consiguiente, a la enseñanza de idiomas. Las nuevas generaciones han crecido rodeadas de móviles, portátiles y *tablets*, herramientas que forman parte de su día a día. Es por ello que los docentes del siglo XXI tenemos el deber y la responsabilidad de acercar el conocimiento a nuestro alumnado de manera diferente a la que la escuela del siglo XX ha venido haciendo.

En la sociedad del siglo XXI los roles de los profesores y de los alumnos han cambiado. Los alumnos dejan de ser agentes pasivos que reciben órdenes del profesor para hacerse responsables de su propio aprendizaje y colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos tienen las herramientas y la capacidad de crear, modificar y compartir contenido, así como de explorar, experimentar y descubrir por sí mismos.

Del mismo modo, el papel del profesor ya no consiste en transmitir información y controlar lo que los estudiantes hacen. Ahora, los profesores dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, motivan al alumnado y les anima a involucrarse en el mismo; diseñan y desarrollan actividades y proyectos teniendo en cuenta los intereses y preferencias de sus estudiantes; participan y se involucran en el desarrollo de las actividades; proporcionan a los alumnos los recursos y las herramientas necesarias para obtener ayuda y apoyo lingüístico; investigan de manera constante y continua nuevas metodologías y enfoques y, además, evalúan no sólo lo que los alumnos aprenden, sino también todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que están involucrados, para poder realizar los cambios necesarios e ir adaptado el proceso a las características específicas del contexto.

Además de los roles de los profesores y de los alumnos, las experiencias de aprendizaje también han cambiado. En un segundo plano quedaron los reproductores de

CD y las pizarras de tiza, para dar la bienvenida a los proyectores, a las pizarras y libros digitales y a Internet, con todas las posibilidades y retos que plantean, y con todos los contenidos multimedia que permiten incorporar al aula de idiomas. Además, los dispositivos móviles, en su inmensa mayoría con acceso a Internet, nos permiten transportarnos a cualquier rincón del mundo. Videollamadas, chats, mensajería instantánea, redes sociales, podcasts, archivos multimedia, aplicaciones que permiten hacer prácticamente de todo y, todo ello, en la palma de nuestra mano.

Una mirada hacia el futuro de la educación ha de contar con las nuevas tecnologías. El profesorado es responsable de diseñar actuaciones pedagógicas que conciban la educación como la oportunidad de realizar cambios significativos en la forma de entender y actuar en el mundo. Las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance la oportunidad de superar los límites físicos del aula, de combinar los contextos formales e informales de aprendizaje, de convertirnos en creadores de contenidos, de potenciar la competencia de aprender a aprender y de hacer al alumnado responsable de su propio aprendizaje.

En definitiva, es nuestro deber como profesores e impulsores del cambio cuestionar qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Partiendo de estas tres preguntas e intentando contextualizarlas en relación con la actitud positiva hacia la lengua inglesa que existe entre mi alumnado, la cual se debe a la existencia en Rota de una Base Naval hispano-estadounidense que tiene como resultado una fuerte presencia de ciudadanos procedentes de Estados Unidos y un elevado número de locales que trabajan en contacto con la cultura estadounidense, nace mi interés en la participación en un PIT.

Este PIT será la herramienta con la que se pretenda integrar el uso de las TIC en el aula de inglés de secundaria, incrementar la motivación del alumnado por medio del trabajo colaborativo, fomentar un uso real de la lengua, permitirles conocer nuevas culturas para que el alumnado pueda desarrollar su propia identidad cultural y superar los estereotipos culturales, además de conseguir un enriquecimiento personal y profesional por parte del profesorado, quien estará en contacto con otros profesionales y podrá reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera constructiva y positiva.

El profesorado de lenguas extranjeras ha tenido muy presente, especialmente desde finales de los años 60 del siglo pasado con el nacimiento del *Communicative Approach* de la mano de lingüistas como Hymes (1972) o Halliday (1973), que el objetivo a la hora de enseñar un idioma es desarrollar la Competencia Comunicativa (en adelante CC) del

alumnado; en este TFM exploraremos en qué consiste esa CC y además nos centraremos en otro concepto que deriva de la misma: la Competencia Intercultural (en adelante CI). Para desarrollarlas y conocer en qué medida se relacionan, analizaremos el PIT objeto de este TFM.

La herramienta que hemos utilizado para llevar a cabo este intercambio ha sido el programa eTwinning, que es una iniciativa de la Comisión Europea con la que se pretende promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar. El programa eTwinning cuenta en la actualidad (Figura 1) con un total de 648218 profesores participantes, 204643 centros escolares involucrados y 84783 proyectos activos (Portal de eTwinning, 2019).

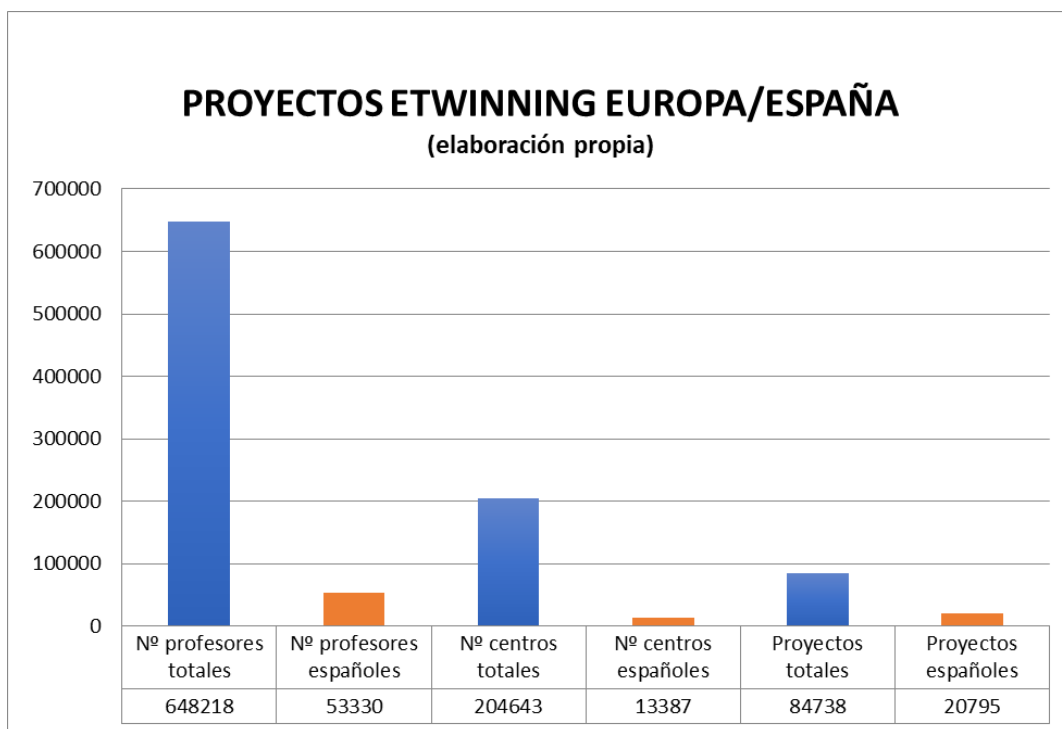


Fig. 1: Comparativa de proyectos totales en eTwinning y proyectos en España.

A lo largo del presente TFM, describiremos y profundizaremos en el diseño y la implementación del PIT llevado a cabo en un contexto concreto, y lo someteremos a análisis para poder extraer conclusiones y redactar una serie de propuestas de mejoras para posibles proyectos futuros.

2. OBJETIVOS

El presente TFM tiene como finalidad principal analizar el PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando* llevado a cabo en el curso académico 2017-2018 en un grupo de 1º ESO del IES Arroyo Hondo de Rota (Cádiz) en colaboración con otro socio español y dos socios franceses y cuyo producto final consiste en la creación de diferentes guías turísticas (una por socio participante) elaboradas a partir del material creado por el alumnado. Veremos cómo se ha desarrollado dicho proyecto y de qué manera se ha integrado en el trabajo diario del aula de inglés. A través de este análisis nos planteamos dos objetivos principales:

- Determinar si un PIT es una herramienta adecuada para integrar el uso de las TIC en el aula de inglés de secundaria y para incrementar la motivación del alumnado a través del trabajo colaborativo.
- Indagar, mediante el PIT llevado a cabo, sobre las posibles interconexiones entre CC y CI y la idoneidad de este tipo de intercambios para desarrollarlas.

Dentro de los dos objetivos principales planteados, podemos plantear varios objetivos específicos:

- Analizar el tratamiento de la cultura por parte de los centros participantes en los materiales elaborados en el PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando* qué se ha incluido en las guías y qué se ha considerado cultura (tradiciones y costumbres, arquitectura y monumentos, geografía, naturaleza, gastronomía, festividades, religión, etc.).
- Valorar el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) del alumnado a través del intercambio realizado.
- Valorar el uso de eTwinning como herramienta para la realización de proyectos interculturales.
- Analizar y valorar las fortalezas y debilidades del PIT llevado a cabo.
- Realizar propuestas de mejora a partir del análisis del PIT.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado presentaremos el marco teórico en el que se encuadra nuestro TFM, el cual pretende someter a análisis el PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, desarrollado en una clase de 1º ESO de lengua inglesa a través de la plataforma eTwinning durante el curso académico 2017-2018. En este proyecto también participaron un grupo de 2º ESO del IES Clara Campoamor (Ceuta), un grupo equivalente a 1º ESO del *Centre Scolaire Notre Dame* (Nevers, Francia) y un grupo equivalente a 4º ESO del *Lycée Charles de Gaulle* (Dijon, Francia).

Esta indagación se centra en la valoración del uso de un PIT como herramienta didáctica en el aula de inglés de secundaria a la hora de integrar el uso de las TIC e incrementar la motivación del alumnado a través del trabajo cooperativo, además de indagar en las posibles interconexiones entre CC y CI. Teniendo en cuenta estos dos objetivos principales y el resto de objetivos específicos anteriormente señalados, además de las herramientas empleadas en nuestra indagación, el marco teórico se centrará en los siguientes aspectos:

- La evolución del término CC: cómo surgió el término, cómo ha sido definido por varios autores relevantes y cómo ha evolucionado el concepto hasta la actualidad, para conocer su impacto en la enseñanza de idiomas.
- La CI: analizaremos varias definiciones de autores clave y sus componentes y consideraremos en qué medida la CI deriva de la CC; también diferenciaremos entre interculturalidad y multiculturalidad.
- El papel de las TIC en la enseñanza de idiomas: haremos un breve recorrido por el pasado, presente y futuro de las TIC en el aula de idiomas, para conocer el impacto de las mismas y descubrir cómo han ido evolucionando, además de poder situar el origen de los intercambios interculturales y del uso de los dispositivos móviles en el aprendizaje de idiomas, ya que el móvil ha sido una de las herramientas principales empleadas por el alumnado para elaborar el producto final del PIT.
- Los diferentes tipos de proyectos de intercambio: recorreremos brevemente la historia de los intercambios interculturales para detenernos en los denominados intercambios de tercera generación o modelos de intercambios telecolaborativos, basados en la web social que ha emergido tras la popularización de la Web 2.0 y de herramientas como las redes sociales, los blogs o las wikis. Nos detendremos en el

ejemplo de eTwinning, para conocer sus orígenes y la importancia que ha adquirido en la actualidad a nivel europeo, además de destacar algunos de sus beneficios a corto y largo plazo.

- Los PIT y el desarrollo de la CI: exploraremos conceptos como la alteridad, la reflexividad o la consciencia cultural, y trataremos de descubrir en qué medida el conocimiento y la comprensión de otras culturas y el diálogo intercultural modelan nuestra propia naturaleza y nos hacen ser conscientes de las diferencias (conocimiento), además de enseñarnos a apreciarlas (actitud). A partir de aquí, valoraremos el papel que juegan los intercambios interculturales telecolaborativos como herramienta para fomentar un diálogo intercultural más allá, aunque también, del componente lingüístico inherente a la CC, que analizaremos a continuación.

3.1. La Competencia Comunicativa

Los objetivos en la didáctica de lenguas extranjeras han ido evolucionando a lo largo de la historia. Trujillo (2001) recoge el análisis que hace Stern sobre esta evolución y distingue tres tipos de objetivos: social (el lenguaje como comunicación), artístico-literario (el lenguaje como medio para la creación y apreciación artística) y filosófico (análisis del lenguaje) (Stern, 1992: 61, citando a Kelly, 1969). Trujillo (2001) afirma que estos tres objetivos (comunicativo, artístico y metalingüístico) “reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio)” (p. 3).

Desde el siglo XVII hasta principios del XX la enseñanza de lenguas extranjeras estaba influida por los métodos de enseñanza de las lenguas clásicas como el latín y el griego y, por lo tanto, respondían al objetivo del lenguaje como material de expresión artística (método gramática-traducción) (Trujillo, 2001). Más tarde, a partir de los años 20, los métodos estructuralistas fomentaron el estudio sistemático del lenguaje (lenguaje como objeto de estudio). Fue a partir de los años 60 cuando comienza el auge del enfoque comunicativo, es decir, del lenguaje como instrumento de comunicación social (Cerezal, 1997). Se asume, desde entonces, que aprender un idioma consiste en ser capaz de comunicarse con los individuos que hablan dicho idioma, por lo que el objetivo de la enseñanza de idiomas es capacitar al aprendiente para que pueda llevar a cabo una comunicación real y sea capaz de negociar el significado. Es aquí cuando surge la idea de la CC y su creciente importancia en la enseñanza de idiomas.

Sin duda alguna, el concepto de competencia es uno de los más controvertidos en lingüística general y aplicada. Lejos de querer hacer un análisis exhaustivo del término, nos limitaremos a hacer un breve recorrido por diferentes autores relevantes que han contribuido a la definición del término y a la delimitación de sus componentes, para conocer cuál es la versión más actual del término aportada por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (en adelante MCER) y, a partir de aquí, buscar las conexiones con la denominada CI.

Chomsky (1965) fue el primer lingüista en distinguir entre *competence* y *performance* en su obra *Aspects of the Theory of Syntax*: de un lado, el primer término, la competencia, alude al conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua, mientras que el segundo, la actuación, se refiere al uso real de la lengua en situaciones concretas. A partir de esta dicotomía, diversos autores arrojarán más luz al concepto de competencia y añadirán o modificarán sus diferentes componentes. Hymes (1972), criticó la ausencia de elementos socioculturales en las definiciones propuestas por Chomsky, pues afirmó que se trata no sólo de producir enunciados gramaticalmente correctos, sino que también sean socialmente apropiados. Para ello, estableció cuatro criterios para medir si (y en qué medida) una determinada expresión es formalmente posible, es factible, es apropiada en un contexto dado y se da en la realidad. Parafraseando a Hymes (1972), la CC está relacionada no sólo con saber cuándo hablar y cuándo no, sino también saber de qué hablar, con quién, cuándo y en qué forma. Estas observaciones abrieron paso al concepto de CC.

Otros autores (Halliday, 1973) introdujeron la noción de las funciones del lenguaje, haciendo una división entre macrofunciones y microfunciones. Las primeras se refieren a las funciones universales, verdaderas, constantes y subyacentes a toda forma de lenguaje, sea cual sea el ámbito cultural; las segundas son aquéllas que corresponden al uso concreto y real del habla. Por su parte, Widdowson (1978) hace una distinción entre dos aspectos de la actuación (*performance*): *use* (uso pragmático de la lengua) y *usage* (reglas gramaticales). Este autor señaló que los enfoques tradicionales no tenían en cuenta el uso de la lengua en la comunicación y estableció una teoría basada en el discurso, según la cual la efectividad de la comunicación está determinada por el discurso, es decir, una estructura ha de ser, no sólo gramaticalmente correcta, sino también apropiada en un contexto determinado.

Dos autores que contribuyeron significativamente a la hora de definir la CC y la delimitación de sus componentes fueron Canale y Swain (1980). Estos autores definieron la comunicación como el intercambio y la negociación de significado entre individuos a través de símbolos verbales y no verbales, tanto de manera oral como escrita, y con procesos de producción y comprensión; de otro lado, definieron la CC como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para la comunicación; finalmente, establecieron cuatro componentes de la CC: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

La negociación de significado también fue enfatizada por Savignon (1983), quien aporta un enfoque interaccional según el cual la CC implica la negociación de significado entre dos o más individuos que comparten un sistema de símbolos, abarca tanto el lenguaje escrito como el lenguaje oral, está influida por el contexto y por los conocimientos previos y la experiencia de los participantes y, por último, es relativa, y no absoluta, ya que su éxito depende de la cooperación de todos los participantes.

Finalmente, el número de componentes puede variar según los autores (Van Ek, 1986; Bachman, 1990). Mientras algunos, que proporcionaron una visión más completa de la CC y enfatizaron el desarrollo personal y social del individuo, definieron un modelo de CC con seis elementos (la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva, la competencia estratégica, la competencia sociocultural y la competencia social), los cuales se solapan y son interdependientes; otros propusieron un modelo de habilidad lingüística comunicativa con sólo tres componentes básicos: la competencia lingüística (las capacidades de naturaleza organizativa y pragmática necesarias para la comunicación), la competencia estratégica (capacidades metacognitivas en las que se apoya la adquisición de una lengua) y los mecanismos psicofisiológicos (que resultan imprescindibles para el uso comunicativo del lenguaje).

Una de las visiones más actuales y completas de la CC es la ofrecida por el MCER, documento de obligada consulta a la hora de tratar cuestiones relativas al aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito europeo. Su redacción fue una respuesta a la necesidad de proporcionar una base común en Europa para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes o manuales, entre otros, con el objetivo de vencer las barreras producidas por la diversidad de sistemas educativos en Europa que limitan la comunicación entre los diferentes profesionales de las lenguas modernas.

El MCER adopta un enfoque orientado a la acción, según el cual los usuarios que aprenden una lengua extranjera son considerados como agentes sociales que han de desempeñar una serie de tareas lingüísticas y no lingüísticas (esto es, cualquier acción intencionada que un individuo lleva a cabo para obtener un resultado específico a la hora de resolver un problema, cumplir una obligación o conseguir un objetivo) en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Este enfoque define cualquier forma de uso y de aprendizaje de una lengua de la siguiente forma:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (MCER, 2002: 9).

La palabra competencia aparece en varias ocasiones, y se distingue entre competencias, competencias generales y CC. Las primeras son definidas por el MCER como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las competencias generales son aquellas que no están directamente relacionadas con la lengua, pero que pueden utilizarse para llevar a cabo acciones de todo tipo, incluso actividades lingüísticas. Estas competencias generales se dividen en cuatro sub-competencias: conocimiento declarativo (saber), destrezas y habilidades (saber hacer), competencia existencial (saber ser) y capacidad de aprender (saber aprender). Las trataremos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Finalmente, la CC es la que permite a una persona actuar haciendo uso específicamente de medios lingüísticos. El MCER desengrana los componentes que forman parte de la CC en el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de estos componentes se dividen, a su vez, en otras sub-competencias.

Con respecto a la competencia lingüística, ésta incluye los conocimientos y destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, así como otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente se relaciona con el alcance y calidad de los conocimientos, la organización cognitiva y la forma en la que se almacenan los mismos

y con su accesibilidad. Dentro de la competencia lingüística podemos encontrar las siguientes: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

La competencia sociolingüística se refiere a la dimensión sociocultural del uso de la lengua y se relaciona con la habilidad de comprender y producir mensajes en contextos sociolingüísticos teniendo en cuenta factores tales como las normas y el objetivo de la interacción o el estatus de los participantes. Esta competencia se divide en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registros y el dialecto y acento.

Finalmente, la competencia pragmática es aquella que está relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos y con el dominio del discurso, la cohesión y coherencia, la identificación de tipos de textos, la ironía y la parodia. Esta competencia se divide en dos, de un lado la competencia discursiva (la capacidad de combinar estructuras y significado para producir mensajes coherentes) y la competencia funcional (capacidad de usar el lenguaje para expresar microfunciones y macrofunciones y el conocimiento de los esquemas de interacción).

3.2. La Competencia Intercultural

Como podemos extraer de todos estos autores y sus diversas definiciones de la CC, enseñar una lengua no se reduce a enseñar su vocabulario y su gramática, sino que hay que ser capaz de elaborar enunciados que tengan sentido y que permitan comunicar un mensaje real y negociar el significado. Algunos autores han incluido en sus definiciones de CC el concepto de negociación del significado (Canale y Swain, 1980; Savignon, 1983). En este sentido, es pertinente destacar que los enfoques más tradicionales ya establecían una relación entre lengua y cultura y que, desde esos postulados, “y aún sin ser conscientes de ello, el simple hecho de presentar fórmulas lingüísticas distintas a las propias, llevaba consigo una carga cultural y afectiva importante en el proceso, casi siempre inconsciente, de negociación del significado” (Rábano, 1997: 271).

De la misma manera, otros autores (Trujillo, 2001) también resaltan que la propia definición de la CC ya incorporaba consideraciones sobre el carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje. Sin embargo, la complejidad del término ha propiciado que se haya hecho una interpretación simplista, de manera que muchas veces ha quedado reducido a ciertos aspectos lingüísticos y funcionales. Es por ello que estas sub-competencias han

quedado olvidadas en la práctica docente, de ahí que elementos como el registro, el contexto, los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura no estén presentes en la clase de idioma.

En esta línea (Paricio, 2014), también se critica que, desde los años 70, con el auge de los enfoques comunicativos, haya imperado una visión puramente lingüística en la enseñanza de idiomas, centrada en la consecución de la CC, pero obviando la dimensión cultural de las lenguas y reduciéndola a un papel puramente anecdótico; sin embargo, en la actualidad, muchos programas y currículos hacen referencia a la importancia del aprendizaje intercultural y, de manera más reciente, de la denominada CI.

Son diversos los autores que han definido el término CI. Kramsch (1998) ya señaló la necesidad de añadir un componente más a la definición de CC, es decir, la CI, como resultado de la complejidad de lenguas y culturas en un mundo globalizado como el de hoy. Sin embargo, la definición de la CI es diversa, y su evaluación es difícil y compleja (Vinagre, 2014). Uno de los autores más conocidos a la hora de definir la CI es Byram (1997), quien afirma que la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural descritas por Van Ek (1986) se pueden considerar como antecesoras del concepto de CI. Este autor define la CI como la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena, y propone un modelo de CCI de gran aceptación entre los investigadores y profesores de lenguas formado por cinco principios interdependientes (Byram, Gribkova y Starkey, 2002):

- Actitudes interculturales (*savoir être*): actitudes de curiosidad y apertura y habilidad para relativizar los valores, creencias y comportamientos de uno mismo para ser capaz de imaginar cómo pueden ser vistos por aquellos que tienen diferentes valores, creencias y comportamientos.
- Conocimiento (*savoirs*): conocimiento de grupos sociales y sus prácticas tanto en la cultura propia como ajena. Este conocimiento consta de dos componentes principales: conocimiento de los procesos sociales y conocimiento de las ilustraciones de esos procesos y productos. El último componente incluye conocimiento sobre cómo uno mismo es percibido por la cultura ajena.
- Destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*): habilidad para adquirir nuevo conocimiento de la cultura y prácticas culturales y habilidad para

hacer uso del conocimiento, las actitudes y las destrezas a pesar de las limitaciones de la interacción y comunicación en tiempo real.

- Destrezas de interpretación y relación (*savoir comprendre*); capacidad del hablante para interpretar, explicar y relacionar hechos y documentos de otra cultura con la cultura propia).
- Conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*): capacidad para evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y ajena.

Este modelo de CCI con cinco saberes está muy relacionado con la visión que aporta el MCER del componente intercultural. En el apartado anterior ya hemos visto el enfoque orientado a la acción propuesto por el MCER y cómo habla de las competencias generales y de las competencias comunicativas (estas últimas divididas en tres sub-competencias). Sin embargo, algunos autores (Paricio, 2014) señalan que son las competencias generales de MCER las que remiten de manera más específica a la dimensión intercultural. En esta línea, en el MCER se afirma que “[h]ay que tener en cuenta que el desarrollo de la competencia comunicativa comprende otras dimensiones que no son estrictamente lingüísticas (por ejemplo, la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender, etc.)” (MCER, 2002: 7).

Como ya vimos en el apartado anterior, el MCER divide las competencias generales en cuatro elementos. Ahora profundizaremos un poco más en estos cuatro elementos:

- El conocimiento declarativo (saber), el cual se divide en el conocimiento del mundo o cultura general, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. El conocimiento del mundo comprende el conocimiento de los lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, además del conocimiento factual del país o países donde se habla el idioma objeto de estudio (características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas); y las clases de entidades y sus propiedades y relaciones. El conocimiento sociocultural incluye la vida diaria; las condiciones de vida; las relaciones personales; los valores, creencias y actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales y, finalmente, el comportamiento ritual. Por último, la consciencia intercultural, la cual es fruto del conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la

comunidad objeto de estudio (similitudes y diferencias); esta consciencia intercultural abarca la conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos; también supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, con frecuencia en forma de estereotipos.

- Las destrezas y habilidades (saber hacer) se dividen en dos: las prácticas y las interculturales. Las primeras se corresponden con destrezas sociales, de la vida, profesionales y de ocio. Las destrezas y habilidades interculturales incluyen la capacidad de relacionar entre sí la cultura origen y la cultura extranjera, la sensibilidad cultural, la capacidad de asumir un papel de intermediario entre ambas culturas y hacer frente de manera eficaz a los malentendidos y situaciones de conflicto y la capacidad de superar relaciones estereotipadas.
- La competencia existencial (saber ser), que incluye las actitudes, las motivaciones, los valores las creencias, los estilos cognitivos y los factores de personalidad.
- La capacidad de aprender (saber aprender), que refleja la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes (pudiendo modificar los previos si fuera necesario). Podemos distinguir diversos componentes: la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Otra autora que también toma el marco conceptual de Byram (1997) de la CCI es Sercu (2005), quien, además, la vuelve a relacionar con la CC. Esta autora distingue tres componentes de la CI: conocimientos, destrezas/comportamientos y actitudes/rasgos (Sercu, 2005, cit. en Paricio, 2014). También podemos entender la CI (Guilherme, 2000, cit. en Paricio, 2014) como la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes de la propia.

Finalmente, la CI ha sido definida de manera general de dos formas diferentes (Oliveras, 2000: 35, cit. en Trujillo, 2001): de un lado, “consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad”; la segunda definición presenta la CI como “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular”.

Trujillo (2001) advierte que la primera definición implica el riesgo de la simulación del hablante nativo, mientras que la segunda trata de reducir el etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas y modificar la actitud del aprendiz hacia opciones más abiertas y positivas, por lo que trata de recuperar el discurso de las actitudes en la educación lingüística, elemento importante y con frecuencia olvidado en favor de los componentes lingüísticos. Por lo tanto, ambos enfoques resultan insatisfactorios por dos razones principalmente. De un lado, presentan una visión estática de la cultura, enfrentando la cultura del aprendiz con la del idioma objeto de estudio; de otro lado, ambas definiciones parten de la creencia de que aprender una lengua extranjera tiene como objetivo la asimilación-integración.

Sin embargo, el carácter dialógico e interactivo del contexto de la enseñanza de idiomas se presenta como un contexto ideal para el desarrollo de una concepción más compleja y de mayor valor educativo de la CI, la cual puede definirse como “el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas, percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas” (García y Granados, 1999: 73, cit. en Trujillo, 2001).

Según esta definición, sería necesario traer a la clase de idiomas esa diversidad, fomentando, tanto la pluralidad de contenidos, como de métodos de transmisión, y promoviendo la conciencia cultural y el análisis crítico. Se va, por lo tanto, más allá de la competencia sociocultural, pues no se trata de una mera transmisión de conocimientos relacionados con la cultura meta, sino de un diálogo constante con individuos de otra comunidad. Esta definición supera las limitaciones de las dos anteriores e incorpora a la enseñanza de lenguas extranjeras un valor educativo que se había perdido en favor de la importancia del componente lingüístico, que es la relación de las lenguas extranjeras con otras áreas curriculares, es decir, el carácter interdisciplinar de la lengua extranjera, la cual la diferencia de otras materias, puesto que posee un carácter instrumental.

Algunos autores (Trujillo, 2001) destacan que este carácter instrumental de los idiomas es el que permite que, a través de ellos, podamos aproximarnos a cualquier área curricular. Este carácter instrumental es, precisamente, la piedra angular del denominado enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, también conocido por sus siglas en inglés CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). Este enfoque hace uso de la lengua extranjera para enseñar parte de una determinada área del

currículo (Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.) con un doble objetivo: el aprendizaje de contenidos y, simultáneamente, el aprendizaje de una lengua extranjera. En los últimos años, el enfoque AICLE se ha convertido en la seña de identidad de los centros bilingües y plurilingües en Andalucía.

Otros autores (Hidalgo, 2005; Paricio, 2014) también defienden este diálogo constante con individuos de otra comunidad, pues la educación intercultural no puede limitarse a la tolerancia, comprensión y respeto hacia otras culturas, sino que también ha de haber una predisposición al intercambio entre cultura propia y cultura ajena a través de la reflexión. Así es como este intercambio intercultural contribuye a un mejor conocimiento de la cultural propia y de la de los demás; debemos, por lo tanto, diferenciar el término intercultural del término multicultural.

Mientras el primer término (Hidalgo, 2005) hace referencia a la yuxtaposición de varias culturas diferentes en un mismo espacio, el segundo va más allá de esta coexistencia e implica relación, intercambio y enriquecimiento mutuo de las distintas culturas, lo cual supone el reconocimiento y valoración de cada una de las culturas que conviven en un marco de igualdad. En una sociedad multicultural, las culturas que coexisten no tienen relación entre ellas o podrían tener una relación de conflicto, por lo que sus individuos mantendrán un estado de indiferencia o de tolerancia hacia varias culturas; en la sociedad intercultural, por el contrario, sus individuos sí que establecen relaciones interactivas entre las diferentes realidades que conviven, lo que implica una continua renegociación de los roles y espacios.

Otros dos conceptos que contrastan con la interculturalidad son el etnocentrismo y el relativismo cultural. El primero sitúa la cultura propia como la cultura verdadera y de referencia según la cual se juzgan a las demás, con el consiguiente desprecio al resto de culturas; el segundo hace referencia a la aceptación de las creencias, costumbres y ética de cada cultura en tanto que éstas tienen sentido dentro de cada comunidad. Hidalgo (2005) advierte del peligro de estas dos actitudes y subraya que con ellas volvemos a caer en la misma dinámica de ausencia de enriquecimiento mutuo propia de la multiculturalidad: mientras que con el etnocentrismo se ignora el resto de culturas existentes en base a que la propia es la mejor, con el relativismo cultural se corre el peligro de aceptar dentro de una comunidad los aspectos desigualitarios o que atentan contra los derechos humanos, en tanto que se consideran propios de una determinada cultura.

Por último, la adquisición de la CI se trata de un proceso que no tiene fin y que no siempre alcanza un nivel óptimo; lo cual no obsta para llegar a ser un mediador intercultural con éxito (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Esto se debe a varias razones: en primer lugar, es imposible anticiparse o adquirir todo el conjunto de conocimientos necesarios para interactuar con personas de otras culturas; en segundo lugar, las culturas están en continuo cambio (las identidades y valores sociales de una persona van cambiando a lo largo de toda la vida) y en un mismo país pueden confluir diversos idiomas y culturas; en tercer y último lugar, cualquier lengua puede utilizarse como lengua franca con cualquier persona de cualquier país, así que resulta imposible anticiparse a la totalidad de conocimientos que el aprendiz necesitaría.

3.3. El papel de las TIC en la enseñanza de idiomas: pasado, presente y futuro

Si hay algo que caracteriza al siglo XX es la irrupción de las nuevas tecnologías y su aplicación en el ámbito de la educación y, más concretamente, en el caso que nos ocupa, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los autores Dudeney y Hockly (2012) hacen un interesante recorrido en el impacto que las TIC han tenido en la enseñanza de inglés como lengua extranjera y se sitúan en el presente para explicar qué depara el futuro. Como no podía ser de otra manera, comienzan con la era de *Computer-Assisted Language Learning* (en adelante CALL). Warschauer (1996) distingue tres fases de CALL, pero insiste en que la existencia de una nueva fase no implica rechazar los métodos y programas de la anterior, sino más bien una incorporación de los mismos. Aunque exista discrepancia en la denominación de estas fases y pueda variar incluso dentro del mismo autor en según qué publicaciones (Bax, 2002), seguiremos en esta ocasión la mencionada división en tres fases:

- *Behaviouristic CALL*: Concebida en los años 50, esta fase se implementó en la década de los 60 y 70 y, como su nombre indica, está basada en las teorías conductistas de la época. Se caracteriza por ejercicios de *drill and practice*, es decir, ejercicios repetitivos sobre aspectos de la lengua objeto de estudio. El ordenador se utiliza como vehículo para presentar el material al alumnado. Las razones que sustentaban estas prácticas era la creencia de que la exposición de manera repetida al mismo material es beneficioso e incluso esencial para aprender y de que un ordenador resulta un instrumento ideal para realizar este tipo de ejercicios de repetición, puesto que puede proporcionar un feedback inmediato y

permite trabajar a cada alumno a su ritmo. Las limitaciones de esta fase (Dudeny y Hockly, 2012) se deben a las limitaciones del hardware y de programación de la época. Esta etapa es denominada en publicaciones posteriores (Warschauer, 2000) *Structural CALL*.

- *Communicative CALL*: A finales de los 70 y a principios de los 80, empezó a rechazarse las teorías conductistas en favor de los enfoques comunicativos. El foco ahora está en el uso natural y real de la lengua y en la adquisición de la gramática de manera implícita. No se trata de dar una única respuesta como válida, si no de aceptar la variedad de respuestas del alumnado y de crear un ambiente en el que la L2 se utilice de manera natural. Gracias a los avances tecnológicos, las interacciones y los mecanismos de feedback se hacen más sofisticados; el ordenador desempeña un papel como tutor, pues fomenta la producción del lenguaje por encima del reconocimiento del mismo, además de servir como estímulo para la realización de actividades centradas en la producción escrita, en el pensamiento crítico y en la práctica del idioma en contexto (Dudeny y Hockly, 2012).
- *Integrative CALL*: Esta etapa está marcada por dos importantes avances tecnológicos de la última década del siglo XX: los ordenadores multimedia y el nacimiento de Internet. Algunos autores (Dudeny y Hockly, 2012) señalan que el foco está ahora en las cuatro destrezas del lenguaje, en el incremento de las interacciones entre el alumnado y en un mayor énfasis en la comunicación mediada por ordenador.

Dudeny y Hockly (2012) señalan que fue en la década de los 80, gracias a los avances en hardware y al nacimiento de ordenadores personales más baratos con monitores a color, cuando los ordenadores pudieron explotar su capacidad para albergar materiales multimedia (imagen y sonido). Esto permitió el desarrollo de CD-ROM educativos que incorporaban ejercicios adicionales y material multimedia, de manera que muchos libros de texto empezaron a incorporar este tipo de recursos en CD-ROM. De la misma forma, algunas instituciones educativas comenzaron a invertir en salas de ordenadores. No fue hasta la década de los 80 cuando CALL comenzó a popularizarse en el estudio de inglés como lengua extranjera. Otro aspecto a tener en cuenta es el surgimiento de los corpus, los cuales también tuvieron un fuerte impacto en los libros de texto y en los diccionarios, pues permitían ofrecer al alumnado no sólo vocabulario real y en uso, sino también ejemplos

reales del uso de palabras y expresiones, lo cual resaltó la importancia de las colocaciones. A día de hoy, muchos diccionarios y libros de textos vienen acompañados de CD-ROM con actividades propias de las etapas tempranas de CALL.

La siguiente etapa propuesta, denominada “el gran cambio (“the great shift”)

 (Dudeny y Hockly, 2012: 536), tiene como protagonista la difusión a gran escala de las redes y de Internet a finales de los 90. En esta etapa, destacan los siguientes cambios e innovaciones en la clase de inglés como lengua extranjera:

- Los intercambios culturales entre alumnos de diferentes partes del mundo. Nos centraremos en el siguiente apartado en estos intercambios, ya que constituyen la pieza fundamental del presente TFM.
- La aparición de actividades más comunicativas y adaptadas al enfoque por tareas, como es el caso de las WebQuests.
- La creación de sitios web para profesores de inglés, provistos de foros de alumnos y estudiantes, así como la publicación de otros recursos y materiales para profesores, como es el caso de los libros con recursos para profesores.
- La aparición de grupos de discusión en línea para profesores, no sólo para debatir sobre educación en sí, sino también para resolver problemas relativos a la aplicación de las nuevas tecnologías en la enseñanza. Estos grupos han ido transformándose a medida que las herramientas tecnológicas que los hacen posibles han ido evolucionando, tomando así forma de comunidades profesionales que abarcan todos los aspectos de la enseñanza.
- Los cursos de formación a distancia para profesores y el desarrollo de comunidades de aprendizaje virtuales.
- El paso de la estática Web 1.0, creada por expertos, a la denominada Web 2.0., más creativa y dirigida por los propios consumidores. La consecuencia principal es que las herramientas de las Web 2.0 permiten a usuarios no expertos en programación y diseño web producir recursos y materiales. Así surgen los blogs y las wikis colaborativas, lo que tiene como resultado prácticas más creativas en la clase.
- La introducción en las aulas de las pizarras digitales. Si bien aún queda por determinar si éstas realmente han supuesto una mejora en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo de la metodología, sí es cierto que han supuesto una renovación de los materiales digitales y de las versiones de software de los libros de

textos, los cuales han tenido que adaptarse a las posibilidades que ofrecen esta nueva herramienta. La principal ventaja que han aportado las pizarras digitales ha sido la explotación dentro del aula de la gran riqueza de recursos audio-visuales que se pueden encontrar en la red.

- En último lugar, nos encontramos con el surgimiento de las redes sociales, como LinkedIn o Facebook, y de los microblogs, como Twitter. Estas herramientas han permitido poner en contacto a comunidades de educadores de todo el mundo, algo que tradicionalmente era imposible debido a las limitaciones económicas y de tiempo que suponían la asistencia a cursos y conferencias presenciales. Estas redes sociales forman parte del día a día del profesorado y han incrementado las oportunidades de crear debate y de compartir materiales e ideas.

Este recorrido por la evolución de las TIC finaliza en el futuro de la tecnología en la enseñanza de inglés. Si bien es difícil predecir el futuro, se pueden diferenciar tres tendencias en el ámbito de la educación general que podrían aplicarse a la enseñanza de idiomas (Dudeney y Hockly, 2012): el aprendizaje móvil, la realidad aumentada y el aprendizaje basado en juegos.

En cuanto a la primera, *Mobile-learning* o también denominado *Mobile-Assisted Language Learning* (en adelante MALL), se trata del uso de dispositivos móviles, principalmente *smartphones*, aunque en los últimos años también se ha añadido el uso de *tablets* o *iPads*, en el aprendizaje de una lengua extranjera, pues existe una creciente tendencia por parte de las escuelas a invertir en *netbooks* y en *tablets* en lugar de hacerlo en aulas equipadas con ordenadores de mesa; además, los proyectos que hacen uso de este tipo de dispositivos móviles están en alza.

Las implicaciones que esto conlleva en la creación de materiales para la enseñanza de inglés parecen obvias (Dudeney y Hockly, 2012): cada vez las editoriales y las instituciones educativas desarrollan más aplicaciones enfocadas al uso de *smartphones* para el aprendizaje de una lengua extranjera. A todo esto, se le suma el cada vez mayor número de libros de texto electrónicos que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de descargarse materiales y de incorporarlos a un entorno de aprendizaje virtual, de forma que puedan tener un fácil acceso a ellos fuera de los límites de la clase. El profesor puede así introducir el denominado *blended learning*, que es el aprendizaje semipresencial, es decir, el aprendizaje que combina el e-learning con encuentros presenciales.

Ya que en nuestro PIT el uso del móvil ha tenido una especial relevancia, puesto que ha sido una de las herramientas empleadas por el alumnado para llevar a cabo diferentes actividades, vamos a describir de manera más detenida en qué consiste este denominado aprendizaje móvil. Para las autoras Palalas y Hoven (2016), “MALL should be viewed not as a subset but rather an extension of CALL that comes with its own characteristics, affordances, opportunities and limitations, just like an offspring that inherits many yet not all features of the parents and evolves into a distinctive organism” (p. 50).

En los últimos años hemos vivido una revolución en la telefonía móvil con la aparición del denominado teléfono inteligente o *smartphone*. Cada vez son más las personas que poseen uno o incluso varios de estos dispositivos, y cada vez desde edades más tempranas. Además, el mundo de las aplicaciones (*apps*) ha revolucionado la manera en la que interaccionamos con los demás y la manera en la que percibimos la realidad e interaccionamos con ella. Existen innumerables aplicaciones para ayudarnos a mantenernos en forma, para hacer fotos y customizarlas, para jugar, para comunicarnos con familiares y amigos, para navegar en las redes sociales, para ver series y películas, para consultar los horarios de diferentes medios de transportes, para reproducir música, para cocinar, para conocer a gente o para compra una amplia gama de productos (desde ropa a mobiliario, pasando por comida o por billetes de avión). El mundo de las aplicaciones está en auge y, como no podía ser de otra manera, las aplicaciones educativas y más específicamente para aprender una lengua, también han sabido encontrar un hueco dentro de la enseñanza de idiomas.

El atractivo de los dispositivos móviles no sólo reside en el uso de estas aplicaciones para el aprendizaje de idiomas, sino también en las propias prestaciones que ofrecen los móviles. Los móviles nos permiten hacer fotos, grabar sonido e imágenes y nos permiten hacerlo desde cualquier sitio y en cualquier momento. El aprendizaje móvil no es sinónimo de aprender con un dispositivo móvil, sino que se trata de la experiencia y del resultado de aplicar el uso de móviles en la construcción del conocimiento o en el desarrollo de destrezas en diferentes contextos, para lo cual es fundamental la interacción social (Palalas y Hoven, 2016). En este sentido, el aprendizaje móvil (Crompton, 2014) consiste en “learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices” (p. 8). MALL, por lo tanto, no se reduce al aprendizaje

de lenguas con un dispositivo móvil desde cualquier sitio y en cualquier momento; MALL trata más bien de reinventar el aprendizaje de idiomas al sacarle el máximo partido a los dispositivos móviles y al descubrir su potencial fuera de los límites físicos del aula de idiomas.

Retomando las tendencias futuras en el ámbito de la educación, continuamos con la realidad aumentada, que consiste en ver el entorno físico real a través de un dispositivo móvil, el cual le añadirá una información gráfica específica. Existen varios proyectos (Dudeney y Hockly, 2012) que desarrollan materiales y que ofrecen la oportunidad de integrar el aprendizaje de una lengua en la vida diaria del aprendiz, a través de la superposición de información en los objetos y en los lugares que visiona desde su dispositivo móvil.

Finalmente, y en estrecha conexión con esta tendencia hacia la realidad aumentada, se encuentra el aprendizaje basado en juegos. Si hace ya décadas que existen los sitios web con juegos para el aprendizaje de idiomas, en los últimos años ha incrementado el número de juegos cada vez más sofisticados disponibles para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera que hacen uso de la tecnología 2D y 3D.

Dudeney y Hockly (2012) concluyen que gracias al cada vez mayor acceso a Internet y al crecimiento de las comunidades y herramientas de la Web 2.0, el alumnado y profesorado no sólo tienen acceso a una gran riqueza de materiales, sino que también pueden participar en comunidades de aprendizaje y crear sus propios contenidos en línea. A todo se le suma la cada vez mayor autonomía del aprendiz y la oportunidad de expandir el aprendizaje de una lengua extranjera fuera de los límites tradicionales del aula. Es por ello que estos autores consideran que el papel del profesorado en la enseñanza de idiomas, de algún modo, continúa siendo el mismo: el papel de facilitador y guía en el proceso de aprendizaje, pues ha de proporcionar al alumnado los mejores materiales y los enfoques más adecuados, en consonancia con aquellos que los avances tecnológicos ponen en la actualidad a nuestro alcance.

En el recorrido que acabamos de hacer por el papel que han desempeñado las TIC en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, se mencionan los intercambios culturales como una de las innovaciones dentro de la etapa denominada “el gran cambio”.

Ya que la presente indagación se centra en un PIT, vamos a dedicar un apartado a conocer la historia de los intercambios interculturales y cuáles son las tendencias en la actualidad.

3.4. Los Proyectos de Intercambio: el programa eTwinning

O'Dowd (2012) hace un breve recorrido por la historia de los intercambios interculturales y sitúa su origen en las redes de aprendizaje de las que fueron pioneros Célestin Freinet en Francia en los años 20 y Mario Lodi en Italia en los años 60. Mientras el primero hizo uso de las tecnologías y medios de comunicación disponibles en la época para elaborar un periódico de su clase en el norte de Francia con el uso de una impresora para luego intercambiarlo con clases de otras partes del país, el segundo creó también un periódico de estudiantes en colaboración con otros estudiantes en la distancia.

Fue en la década de los 90, con el surgimiento de Internet como herramienta para el aprendizaje, cuando los intercambios interculturales en línea fueron de las primeras actividades en ser exploradas por los profesionales de la enseñanza de idiomas, aunque el coste de los equipos y la falta de un acceso fiable a Internet en los centros educativos hacían que estas actividades de intercambio fueran escasas; a mediados de los años 90 aparecen los primeros informes de intercambios *e-tandem* e informes del uso de herramientas de comunicación en línea para llevar a cabo actividades de comunicación intercultural (O'Dowd, 2012). El intercambio *e-tandem* es un intercambio lingüístico colaborativo entre estudiantes nativos que se produce a través de medios digitales y en el que los participantes reciben feedback que les ayuda a mejorar el aprendizaje de la lengua objeto; el papel del profesor pasa a un segundo plano en este tipo de intercambios ya que son los alumnos los que se corrigen entre sí, lo cual fomenta la autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, O'Dowd (2012) señala que muchos de estos intercambios no eran sino intercambios superficiales a través del correo electrónico, en los que la información se intercambiaba sin ningún tipo de desafío a la reflexión por parte de los estudiantes sobre su propia cultura o sobre los estereotipos de la cultura de la lengua meta. Se diferenció, por lo tanto, entre contacto intercultural y aprendizaje intercultural. A finales de la década de los 90, empezaron a surgir proyectos y actividades en línea más complejos y estructurados en los que los socios participantes trabajaran conjuntamente para producir páginas web o presentaciones en base a comparaciones de sus culturas.

En los últimos años se ha popularizado el modelo de intercambio denominado *Cultura*, en el que se hace uso de materiales (películas, textos o recursos en línea entre otros) de las dos culturas implicadas en el intercambio para compararlos y ayudar a los estudiantes involucrados a construir de manera gradual y bajo la supervisión del profesorado, su conocimiento y comprensión de los valores, actitudes y creencias de su propia cultura, en contraste con la cultura de la lengua meta. Por lo tanto, el papel del profesor es más importante, ya que es quien guía al alumnado en los debates y los ayuda en los análisis y en las comparaciones de ambas culturas.

En un intento de organizar el tipo de tareas que se pueden utilizar en un intercambio, seleccionamos una clasificación de 12 tipos de actividades telecolaborativas (O'Dowd y Ware, 2009) agrupadas en tres categorías: actividades de intercambio de información (en las que los alumnos han de intercambiar información sobre su vida personal, escuelas, ciudades o aspectos de sus culturas), actividades de comparación y análisis (en las que no sólo se comparte información, sino que se analiza y compara de manera crítica ambas culturas) y actividades colaborativas (en las que además de compartir e intercambiar información, hay que crear algún producto o llegar a alguna conclusión de manera conjunta). Si bien parece que existe una progresión en el nivel del tipo de tareas, no necesariamente hay que relacionar los tipos de tareas con diferentes niveles de competencia en la lengua, pues lo que realmente importa es la manera en la que se formula la actividad en sí, la cual variará según el nivel de los alumnos.

Finalmente encontramos (O'Dowd, 2012) una tercera “generación” o modelo de intercambios telecolaborativos que reflejan una interpretación más flexible de cómo los intercambios interculturales en línea se han adaptado al contexto contemporáneo de enseñanza de lenguas extranjeras. Otros autores lo describen como Telecolaboración 2.0, modelo basado en la web social que ha emergido tras la popularización de la Web 2.0 y de herramientas como los blogs, las wikis o las redes sociales. Este nuevo modelo se caracteriza por una comunicación menos textual y más multimodal, en la que se amplía el espectro de posibles socios colaboradores y las formas de interacción y en la que los alumnos asumen mayor responsabilidad en el intercambio (Guth y Helm, 2010, cit. en O'Dowd, 2012).

El tipo de intercambio que nos ocupa en este TFM, un intercambio eTwinning, pertenece a esta última línea. A continuación, expondremos en qué consiste eTwinning

y analizaremos diferentes datos relevantes acerca de la implantación de proyectos a través de esta plataforma.

Los orígenes de los proyectos eTwinning se remontan a la Decisión 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual de eLearning (2004-2006) con el objetivo general de fomentar la utilización eficaz de las TIC en los sistemas europeos de educación y formación. Se trataba de fomentar una educación de calidad y de adaptar los sistemas educativos y de formación a las necesidades de una sociedad del conocimiento y del modelo europeo de cohesión social. Esta iniciativa propuso cuatro líneas de acción centradas en los siguientes ámbitos (García y Romero, 2013):

- Fomentar la alfabetización digital.
- Crear campus virtuales europeos.
- Establecer hermanamientos electrónicos de centros escolares de enseñanza primaria y secundaria y fomentar la formación del profesorado (eTwinning).
- Realizar acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico.

Es, por lo tanto, la tercera línea de acción la que da lugar a los proyectos eTwinning. Dicha acción se puso en marcha el 14 de enero de 2005 y trataba de reforzar y fomentar la creación de redes de centros escolares a través de un proyecto europeo de hermanamientos de centros escolares que les permitiera entablar colaboraciones pedagógicas y fomentar así el aprendizaje de idiomas y el diálogo intercultural, sensibilizando sobre el modelo de sociedad multilingüe y plurilingüe. En 2007, se integró en el Programa de Aprendizaje Permanente, pero como acción descentralizada, por lo que no necesariamente es coordinada por las Agencias Nacionales del Programa de Aprendizaje Permanente. Desde 2014, forma parte de Erasmus+, programa de la Unión Europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. Es así como eTwinning empieza a tomar un papel más relevante y se convierte en la plataforma online de preferencia para la acción KA2 (Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas).

eTwinning está dirigido a todos los niveles educativos previos a la etapa universitaria, por lo que engloba todas las áreas, materias y familias profesionales desde la

Educación Infantil, Primaria y Secundaria, además de las enseñanzas de régimen especial. Los idiomas de trabajo son los que los socios establezcan en el proyecto.

El número de países que participan en la actualidad son 36: Albania, Alemania, Austria, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Bélgica, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Macedonia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Serbia, Suecia y Turquía. En marzo de 2013, como consecuencia de la Política de Vecindad Europea, eTwinning se amplió a varios países vecinos. Esta extensión se denominó eTwinning Plus y la integran 7 países: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Jordania, República de Moldavia, Túnez y Ucrania.

El portal eTwinning está disponible en 28 idiomas y ofrece información sobre proyectos, acreditación, desarrollo profesional, así como noticias de la comunidad eTwinning y artículos sobre métodos pedagógicos y prácticas ejemplares. eTwinning live es el espacio común donde el profesorado puede buscar centros educativos y otros profesionales y contactar con ellos para seguir sus actividades. Este espacio permite acceder a las actividades presenciales o digitales y crear una actividad propia, así como organizar proyectos en cooperación con dos o más docentes y sus estudiantes. Además, este espacio también permite acceder a encuentros didácticos (cursos en línea breves e intensivos sobre temática diversa y que ayudan a generar ideas y a fomentar el desarrollo de habilidades), a seminarios en línea (videoconferencias en directo que permiten debatir sobre diversos temas entre el profesorado) y a grupos de eTwinning (espacios virtuales para conversar y trabajar con otros docentes). Finalmente, Twinspace es la plataforma segura desde donde trabaja el profesorado implicado en un proyecto y que solo es visible al profesorado que participa en el mismo, aunque también es posible invitar a los estudiantes para que cooperen con el resto de estudiantes de los centros participantes.

La coordinación de eTwinning en Europa la lleva el Servicio Central de Apoyo en Bruselas, que está dirigido por la European Schoolnet, una asociación internacional formada por 34 Ministerios de educación europeos. En cada país miembro, la coordinación le corresponde al Servicio Nacional de Apoyo (en adelante SNA), que en el caso de España se sitúa en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del

Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Hay un total de 38 SNA.

Según el SNA (2012), eTwinning se estructura bajo tres principios básicos, los cuales contribuyen a que se dé cobertura al desarrollo de las competencias básicas del sistema educativo actual:

- La dimensión europea, ya que el elevado número de países de pleno derecho que forman parte de eTwinning proporcionan una gran variedad de lenguas, culturas y una gran riqueza de aprendizajes.
- El trabajo en colaboración, base fundamental de un proyecto eTwinning, pues todos los componentes de un proyecto deben estar organizados entre sí.
- El uso de las TIC, ya que los proyectos eTwinning se presentan como un buen medio de integración de las TIC en el ámbito educativo.

La implantación de un proyecto eTwinning en un centro educativo hace que surjan y se desarrollen al menos cuatro aspectos tecnológicos y pedagógicos (Moreno, 2007: 110, citando a Sánchez, 2006):

- La integración de las TIC y Europa en la enseñanza, elementos que están ausentes en las clases tradicionales. Los alumnos y profesores hermanados no pertenecen al mismo centro y ni siquiera al mismo país, por lo que las nuevas tecnologías se constituyen como vehículo de comunicación. Esto fomenta la existencia de un diálogo intercultural en el que todos los participantes han de abrir su mente para escucharse y comprenderse, sobre todo en un mundo en el que no existen fronteras para comunicarse.
- La innovación en educación, puesto que la creación de redes educativas promueve un cambio pedagógico en el que los estudiantes interactúan entre sí, comparten y manipulan datos y crean materiales, lo que contribuye a que el alumnado se haga responsable de su propio aprendizaje. El profesor reproduce en clase el proceso de toma de decisiones del mundo actual y enseña al alumnado destrezas que les resultarán útiles en un futuro.
- La creación de una red europea fiable, gracias a la infraestructura técnica, a los servicios de apoyo y a la formación interna que eTwinning proporciona (el

denominado Servicio Central de Apoyo a escala europea y los SNA previamente mencionados).

- Los beneficios interculturales, ya que al mismo tiempo que el alumnado adquiere nuevas destrezas, nuevos conocimientos y nuevas experiencias interculturales, los centros se benefician de una iniciativa cuyo principal objetivo es impulsar la cooperación europea en la comunidad educativa.

Los socios participantes en un proyecto eTwinning pueden solicitar de manera voluntaria un reconocimiento a la calidad y el éxito del proyecto realizado mediante la solicitud del denominado Sello de Calidad. Un estudio (Cook: 2013), que analiza más de 240 solicitudes del Sello de Calidad realizadas entre 2010 y 2013 por escuelas del Reino Unido que han participado en proyectos eTwinning, enumera los beneficios inmediatos y a largo plazo que tiene el impacto de este tipo de proyectos. Los beneficios a corto plazo son:

- Mayor motivación del alumnado, ya que está dispuesto a compartir ideas y a trabajar con las clases hermanas de otros países.
- Mejora del rendimiento y de la calidad del trabajo realizado, puesto que los estudiantes tienen un propósito real.
- Mejora de la relación entre el profesorado y el alumnado.
- Desarrollo profesional del profesorado más efectivo, ya que pueden compartir diferentes pedagogías y técnicas.
- Mayor colaboración escolar.

Por otro lado, entre los beneficios a largo plazo podemos encontrar:

- Mayor entendimiento de las culturas y formas de vida de otras personas de diferentes partes del mundo.
- Mejora del rendimiento académico.
- Mejora del nivel de alfabetización.
- Desarrollo de destrezas para toda la vida, como el trabajo en equipo, la cooperación o el desarrollo de habilidades de aprendizaje independiente.
- Mejora de la competencia digital del alumnado y profesorado.
- Mejora de la CC del alumnado y del profesorado.
- Nuevas oportunidades para la escuela y la comunidad educativa.

Además de estos beneficios generales, este estudio también identifica una serie de beneficios más específicos para el profesorado que participa en proyectos eTwinning, tanto a corto como a largo plazo. Entre los primeros, además de la ya mencionada mejora de las competencias digitales y comunicativa, podemos encontrar:

- La facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumnado está más motivado y es más productivo.
- Un mayor reconocimiento profesional gracias a la validación externa del trabajo realizado (por ejemplo, gracias al Sello de Calidad).
- Acceso a una nueva red de profesores y de ideas a nivel europeo.

En cuanto a los beneficios a largo plazo para el profesorado, estos se pueden resumir en:

- Una mejora del perfil profesional y del currículum, pues pueden convertirse en Embajadores o beneficiarse del reconocimiento de su centro escolar como centro de excelencia por parte de alguna autoridad local.
- El desarrollo de las competencias profesionales gracias al acceso a un mejorado repertorio de recursos educativos abierto a nuevas propuestas educativas y a un mayor apoyo para la resolución de problemas.
- Un reconocimiento formal del prestigio profesional del profesorado, por ejemplo, en el caso del Reino Unido, a través de puestos como el de *International Partnerships Coordinator* o un suplemento conocido como *Teaching and Learning Responsibility (TLR)* que reciben aquellos profesores que asumen una mayor responsabilidad en su puesto de trabajo.
- La posibilidad de que ocurran cambios a nivel personal, como un aumento de la confianza del profesorado y un mayor entusiasmo por su trabajo.

Finalmente, el estudio también valora el impacto del desarrollo de proyectos eTwinning en la escuela y en la comunidad educativa. En este sentido, los resultados más inmediatos son:

- La posibilidad de que en algunas escuelas se reconozca la relevancia del proyecto y su aportación a la totalidad del currículum, de manera que más profesores se involucren en el proyecto.

- Los métodos de enseñanza empleados por los países socios pueden influir en los métodos empleados en la propia escuela.
- Si se planifica alguna actividad que involucre a todo el centro, se puede favorecer la evaluación entre iguales (por ejemplo, los alumnos más mayores trabajan con alumnos más pequeños).
- Los padres aprenden más sobre los países europeos gracias al trabajo realizado por sus hijos.
- Como único aspecto negativo, se señala la posibilidad de que en algunas escuelas la responsabilidad del proyecto recaiga en una única persona, lo cual crea barreras que son difíciles de derribar.

En la línea de este último aspecto negativo mencionado, nos parece interesante recoger la reflexión de un profesor de primaria de Escocia encargado durante muchos años de un proyecto eTwinning llamado *Schoolvision* (una versión de Eurovisión para escuelas). Cuando le preguntaron si creía que el proyecto continuaría en el colegio si él se iba, su respuesta fue rotunda: el proyecto continuaría, pero no en el mismo centro, sino allá donde él fuera, pues afirma que la carga de trabajo que en la actualidad soportan los profesores es tan grande, que realizar este tipo de proyectos lo perciben como algo extra, en lugar de integrarlo en lo que ya están haciendo. En este sentido, afirma que “[this type of] projects can be undertaken in every aspect of the curriculum, but it frustrates me sometimes that people don’t see that” (Cook, 2013: 8).

Para acabar, en cuanto al impacto a largo plazo en la escuela y en la comunidad educativa, encontramos los siguientes beneficios:

- La escuela es reconocida como centro que ofrece buenas prácticas para el desarrollo de trabajo a nivel internacional.
- Si el trabajo realizado recibe notoriedad, puede ser motivo para que algunos padres elijan esa escuela como el centro de estudio de sus hijos.
- El Sello de Calidad y otros premios como el ISA (*International School Awards*) de Reino Unido pueden ofrecer nuevas oportunidades y otorgar fondos para la escuela.
- La percepción y la opinión de los padres sobre otros países pueden ser retadas, lo cual resultaría en actitudes más abiertas hacia otras culturas.

García y Romero (2013) evidencian beneficios similares derivados de la implantación de proyectos eTwinning en centros de primaria. Estas autoras también destacan la motivación del alumnado, la vivencia de experiencias motivadoras y el enriquecimiento cultural de todos los participantes del proyecto, lo cual repercute directamente en la mejora de la calidad educativa, no sólo de los grupos que participan, sino de todo el centro. También señalan que eTwinning favorece el intercambio cultural y fomenta la dimensión europea de la educación, además de fomentar el uso de las TIC y el aprendizaje de otras lenguas.

Para Gilleran et al (2010), eTwinning representa una fuerza dinámica que ha sabido desarrollarse y adaptarse a los nuevos cambios en el uso de Internet y que apuesta por la comunicación y la colaborativa Web 2.0. Por ello, afirma que:

In a world of constant change and development, the eTwinning community continues to grow and develop to match the changes that are relevant to the work of teachers and their collaboration with one another. The eTwinning community will ensure that: when teachers wish to set up a project to open their pupils' horizons, they can do so by connecting to the eTwinning Portal; when they want to get advice from other teachers on how to develop a project, they can turn to the community for support; when they wish to broadcast their work, they can do so using the platform's tools; and, when they wish to discuss with others or improve their professional skills, they can do so through eTwinning Groups, Professional Development Workshops or Learning Events (p. 55).

Otros autores (Kampylis, Bocconi y Punie, 2012), también coinciden en la visión de eTwinning como una consolidada red de profesores, en la que se fomenta un continuo desarrollo profesional de los mismos, lo cual contribuye a la modernización de la educación en la Unión Europea. Además, afirman que:

eTwinning influences teaching/learning practices through meaningful activities that foster transversal soft skills (e.g. problem solving and intercultural awareness). eTwinning projects are also usually linked to the curriculum, mainly moving across disciplines and making use and/or re-creating open educational contents such as lesson plans and worksheets. Finally, eTwinning projects are based on online and offline work that occurs not only inside schools but also outside them (informal learning) [...] (p. 21).

3.5. Los Proyectos de Intercambio Telecolaborativo y el desarrollo de la Competencia Intercultural

Podríamos afirmar que los proyectos de intercambio telecolaborativo, entre las múltiples ventajas que hemos mencionado, también contribuyen al desarrollo de la CI, en tanto que se presentan como un instrumento ideal para fomentar esta interculturalidad a la hora de aprender una lengua extranjera, pues permite a dos o varios grupos con sus lenguas y culturas meta darse a conocer entre sí.

En este sentido, Rábano (1997) explica que el intercambio cultural “ha contribuido al pretendido logro de crear situaciones reales de comunicación en el aula y ha potenciado la competencia comunicativa del profesorado y alumnado, especialmente en su vertiente de competencia sociocultural o intercultural y, dentro de ella, el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia otras lenguas-culturas; así como el mejor conocimiento de la propia” (p. 284). Por lo tanto, se considera que la CC y la interculturalidad, a través de la negociación de significados, son los cimientos sobre los que se ha de sustentar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y se recalca que su análisis y su puesta en práctica pueden arrojar luz sobre muchos problemas de índole educativa y social.

Los proyectos de intercambio cultural no sólo ayudan a conocer mejor la cultura meta, sino también la cultura propia. En este sentido, cabe explorar el concepto de alteridad, principio filosófico que permite alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, pues implica que un individuo sea capaz de ponerse en la piel de otro y establecer relaciones de diálogo, conciencia y valoración de las diferencias existentes.

La alteridad es de gran importancia para la antropología, ciencia que nos ayuda a ser capaces de entender los comportamientos que se diferencian de nuestros propios valores y nos ayuda a comprender que la diversidad de instituciones sociales y culturales de sociedades diferentes a las nuestras no se pueden comprender si las juzgamos desde nuestros patrones de cultura, sino a partir de su racionalidad, sus ideas, su *ethos* (costumbre y conducta), sus valores y toda la cultura que dichas sociedades han construido a lo largo de su historia (Guerrero, 2002). Del mismo modo, nuestro yo existe a partir de la existencia del otro y de la visión de éste. En un intercambio intercultural se tiene como objetivo conocer la naturaleza de la cultura meta para intentar ver cómo ven su propia cultura y, al mismo tiempo, esto nos ayuda a ser conscientes también de nuestra propia cultura. Lo que nosotros consideramos como normal, nuestra rutina diaria y nuestras costumbres, puede no

serlo en otras culturas, y de esto sólo somos conscientes si estamos en contacto con una cultura diferente.

Para poder forjar sociedades interculturales en las que impere el respeto y la convivencia pacífica con la diversidad y la diferencia, Guerrero (2002) afirma que es necesario un “estudio desde la perspectiva de la antropología del ser humano, su identidad y cultura, las relaciones de alteridad que en torno a ella se tejen y los sentidos que de dichas relaciones emergen” (p. 16).

Este concepto de alteridad y de ser consciente de lo propio al enfrentarse a lo ajeno también está relacionado con el concepto de reflexividad (Giddens, 1991): *the self as a reflexive project*. Una gran diferencia entre las sociedades premodernas y las posmodernas es que las primeras estaban estructuradas por la tradición y las costumbres, mientras que en las segundas la tradición va perdiendo fuerza y la gente tiene más poder de reflexión sobre las sociedades y de toma de decisiones acerca de cómo actuar o de quién ser, con el declive de la tradición, el individuo se sitúa en el centro y toma mayor responsabilidad de sus acciones.

Este cambio permite al individuo entender su identidad propia como un proyecto reflexivo. En lugar de dar por hecho y heredar de una forma pasiva quiénes somos, tenemos la capacidad de reflexionar, de moldear de forma activa y de controlar nuestro ser. Nuestras identidades son un proyecto que podemos construir de manera activa y del que somos responsables. En palabras de Giddens (1991):

Self-identity, then, is not a set of traits or observable characteristics. It is a person's own reflexive understanding of their biography. Self-identity has continuity – that is, it cannot easily be completely changed at will – but that continuity is only a product of the person's reflexive beliefs about their own biography (p. 53).

Uno de los modelos de CCI más aceptados es el propuesto por Chen y Starosta (1996), según el cual podemos distinguir tres dimensiones de la CCI: la dimensión cognitiva (conciencia intercultural), la dimensión comportamental (habilidad intercultural) y la dimensión afectiva (sensibilidad intercultural). Es la dimensión cognitiva la que hace hincapié en el cambio de pensamiento individual sobre el entorno, por medio de la comprensión de las características distintivas de uno mismo y de las otras culturas.

En esta dimensión cognitiva, encontramos la relación entre CI y enriquecimiento personal a través del proceso de reflexividad. Green (1995) aboga por el desarrollo de prácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras que permitan desarrollar la consciencia cultural y la autoconciencia y afirma que la conciencia intercultural implica apreciar que las prácticas propias pueden diferir de las ajenas:

This applies in such a way as to make any appreciation of the relations between cultural forms and contents continual objects of curiosity and potential curriculum items. What we have in mind is that the 'same' thing may be said or done in different ways and some things may be 'unsayable' and not 'do-able' in our own or the other culture. The bottom line is that human practices are meaningful in their 'own terms', and that an effort may be required to understand and appreciate the 'other'. In doing so learning about and creating the self, both individually and collectively is an inevitable possibility. This would constitute positive interculturality. (p. 148)

Por todo lo anterior, podemos asumir que conocer otras culturas nos ayuda a ponernos en perspectiva y, no sólo a conocernos mejor, sino también a construir nuestra propia identidad y nuestra propia subjetividad. Es indudable que los intercambios interculturales se presentan como una oportunidad única para ir más allá de lo puramente lingüístico del idioma y trabajar el componente cultural, de manera que se consiga una construcción de la identidad a partir de la ajena y el fomento de la consciencia intercultural. En este sentido, algunos autores (Vinagre, 2014) señalan que los intercambios interculturales telecolaborativos suponen un entorno de aprendizaje y una oportunidad única para contrastar las prácticas y productos de la cultura propia y ajenas y poder mantener discusiones significativas con los hablantes de la lengua extranjera.

En un estudio sobre tres casos diferentes (Chen y Yang, 2014), los autores concluyen que la colaboración intercultural puede fomentar el entendimiento cultural y la conciencia cultural. Aunque ponen de relieve que la edad de los participantes en los diferentes casos influyó en el nivel de desarrollo intercultural, en todos los casos los estudiantes percibieron que podían aprender sobre su propia cultura y la de los otros.

Del mismo modo, un estudio cualitativo en el que se analizaron las experiencias de siete profesores de inglés como lengua extranjera que llevaron a cabo proyectos eTwinning de manera satisfactoria (Selçuk-Akdemir, 2017), concluye que estos profesionales consideraron que la principal ventaja de eTwinning es que ofrece a los estudiantes

múltiples oportunidades para llevar a cabo un intercambio intercultural, además de permitirles aprender la lengua extranjera en contexto.

Finalmente, otro estudio (Papadakis, 2016) hace hincapié en la mejora de las competencias digitales y de las destrezas comunicativas del profesorado y del alumnado que participa en un proyecto eTwinning, además de destacar que este tipo de proyectos contribuyen a fomentar la adquisición de conocimiento sobre ciudadanía democrática, los derechos humanos y el diálogo intercultural.

Si tenemos en cuenta los beneficios que incluimos en la sección anterior de los proyectos eTwinning, podemos ver cómo entre ellos se menciona varias veces los beneficios a nivel intercultural y la existencia de un diálogo intercultural en el que los participantes abren su mente para escucharse y comprenderse. Este beneficio no sólo se limita al profesorado y al alumnado participante, sino que puede extenderse a toda la comunidad educativa más cercana, como es el caso del centro en el que se lleva a cabo el proyecto, e incluso entre las familias del alumnado participante, pues los padres pueden aprender más sobre los países europeos gracias al trabajo realizado por sus hijos, lo cual redundará en actitudes más abiertas hacia culturas diferentes a la propia por parte de toda la comunidad educativa.

No obstante, algunos autores (O'Dowd, 2012) señalan como clave del éxito de los proyectos de intercambio telecolaborativo la importancia de conseguir su plena integración en el currículo a largo plazo, en lugar de considerarlos como una actividad extra o suplementaria; además, señalan otros aspectos que impiden la normalización de la telecolaboración dentro del aula:

It also needs to avoid unfounded expectations that the activity will have magical transformative effects on students' linguistic skills and intercultural awareness. Various impediments currently exist that are hindering this normalization of telecollaboration. These include a lack of stability in project partners, the limited support and understanding of practitioners' institutions and the practical difficulties in integrating online exchanges in course syllabi and course evaluation schemes. Until these barriers are overcome, telecollaboration is destined to remain on the periphery of foreign language teaching and its potential is likely only to be exploited by teachers and students who are willing to take it on as an 'add-on' activity along with traditional skills-based language tasks and exercises (p. 356).

Es necesario pues superar estas barreras para conseguir que la telecolaboración deje de ser una actividad periférica que se suma de manera extra al resto de actividades que se realizan en el aula de idiomas para situarse en el centro del currículo de idiomas.

4. PROYECTO INTERCULTURAL TELECOLABORATIVO RUTAS MOLONAS: APRENDEMOS VIAJANDO. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN.

4.1. Introducción

El programa eTwinning es una iniciativa de la Comisión Europea encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar. Un proyecto eTwinning es, por lo tanto, un trabajo de colaboración entre dos o más centros escolares europeos de países diferentes sobre un tema acordado previamente. La colaboración se lleva a cabo a través de una plataforma en Internet y del uso de otras herramientas TIC según la elección personal de los participantes.

Son los profesores fundadores del proyecto quienes acuerdan la temática, la duración, los alumnos con los que van a trabajar, el número de socios que van a participar, las actividades que se van a realizar, el producto o productos que desean obtener, el idioma de trabajo y las herramientas TIC que se van a utilizar; en definitiva, los proyectos gozan de una inmensa flexibilidad. Además de los beneficios inherentes al propio proyecto, tanto alumnos como profesores mejoran en su competencia TIC, en la comunicación en una lengua extranjera, en caso de no trabajar en la propia, y desarrollan otra serie de competencias más generales relacionadas con el trabajo en equipo, la negociación o el conocimiento intercultural.

En el caso que nos ocupa, el PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando* (en inglés: *Cool routes: We learn by travelling*) se trata de un proyecto eTwinning que surgió al inicio del curso académico 2017-2018 y que se ha desarrollado entre enero y junio de 2018. Los participantes de este PIT son los siguientes (Figura 2):

- Un grupo de *Cinquième* (equivalente a 1º ESO) de 36 alumnos del *Centre Scolaire Notre Dame* (Nevers, Francia), a cargo de la profesora Carolina Fery Sandoval.
- Un grupo de *Seconde* (equivalente a 4º ESO) de 13 alumnos/as del *Lycée Charles de Gaulle* (Dijon, Francia), a cargo de la profesora Isabelle Jiménez.
- Un grupo de 2º ESO de 24 alumnos/as del IES Clara Campoamor (Ceuta, España), a cargo de la profesora Raquel Ruiz Anillo.

- Un grupo de 1º ESO de 24 alumnos/as del IES Arroyo Hondo (Rota, España), a cargo de la profesora Leonor Quirós Márquez.

SISTEMA FRANCÉS	SISTEMA ESPAÑOL	EDAD
Terminale (Lycée)	2º Bachillerato	17-18
Première (Lycée)	1º Bachillerato	16-17
Seconde (Lycée)	4º E.S.O.	15-16
3ème (Collège)	3º E.S.O.	14-15
4 ^{ème} (Collège)	2º E.S.O.	13-14
5 ^{ème} (Collège)	1º E.S.O.	12-13
6ème (Collège)	6º Educación Primaria	11-12
Curso medio 2	5º Educación Primaria	10-11
Curso medio 1	4º Educación Primaria	9-10
Curso elemental 2	3º Educación Primaria	8-9
Curso elemental 1	2º Educación Primaria	7-8
Curso preparatorio	1º Educación primaria	6-7

Fig. 2: Esquema comparativo del sistema educativo francés y español (Fuente: Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación; disponible en: <http://www.exteriores.gob.es/Consulados/PERPINAN/es/VivirEn/Documents/EDUCACION.pdf>)

Inicialmente, estaba contemplada la participación en el proyecto de un centro alemán de la cuenca del Ruhr, pero la profesora encargada no pudo seguir con él por motivos personales y tuvo que abandonar antes de empezar de lleno con la realización de las diferentes actividades. Una vez que se puso en marcha el proyecto, los pasos que se tenían que seguir para formalizar la participación de cada centro son los siguientes:

1. Cada profesor debía inscribirse en el programa de eTwinning y proporcionar sus datos y los datos del proyecto en cuestión.
2. El Jefe de Sección del Servicio de Programas Educativos Internacionales enviaba un documento con los datos previamente proporcionados por el profesor participante al centro a modo de invitación para unirse al proyecto.
3. El director del instituto debía confirmar los datos y aceptar la invitación al proyecto.

4.2. Contexto

El PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando* se ha desarrollado en un grupo de 1º ESO en el Instituto de Educación Secundaria Arroyo Hondo, situado en Rota, provincia de Cádiz, el cual participa en el Proyecto Bilingüe desde el curso académico 2007/08. El Proyecto Bilingüe surgió como resultado de la implantación del Programa de Plurilingüismo en los centros educativos de la Junta de Andalucía, cuyo objetivo es la mejora paulatina de la competencia lingüística, no sólo de la lengua extranjera, sino también de la lengua castellana. El resto de centros de educación primaria de la localidad también empezaron a participar en el bilingüismo, por lo que fue necesario dar respuesta a esos alumnos que llegaban a Secundaria con titulaciones bilingües de las escuelas de Primaria.

El centro cuenta con más de 700 alumnos y se sitúa en una zona residencial enclavada en las afueras del centro de la localidad. Se trata de un barrio de reciente construcción de nivel económico medio y que en la actualidad se encuentra en expansión. El centro apuesta por ser competitivo y mantener diferencias y mejoras que permitan desarrollar una educación de calidad que atraiga tanto a alumnos de la zona como de otras zonas limítrofes, entre ellas, ofrecer al alumnado una amplia oferta educativa. Además de ESO y Bachillerato, el centro también cuenta con Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio en Instalaciones Eléctricas y Automáticas, Actividades Comerciales, Soldadura y Calderería y Cocina y Gastronomía y, finalmente, Formación Profesional de Grado Superior en Gestión de Ventas y Espacios Comerciales, Educación Infantil y Construcciones Metálicas.

En cuanto al profesorado, la plantilla dispone de una notable estabilidad, lo que contribuye a dar continuidad a los proyectos en los que se ha ido involucrando el centro a lo largo de los años, entre otros, Centro Bilingüe, Proyecto de Escuela: Espacio de Paz, Proyecto de Fomento de la Lectura, Plan de Autoevaluación y Mejora o Programa de Centro Abierto.

En lo referente al alumnado, el centro se caracteriza por un bajo nivel de conflicto. Los partes de incidencia representan un porcentaje muy bajo y de ellos, la gran mayoría son leves y sólo una minoría responde a partes graves. Por lo tanto, no existen problemas graves de disciplina y en el caso de que se den, se trata de casos muy concretos y aislados que son inmediatamente abordados por los diferentes agentes educativos (Equipo Docente,

Equipo Directivo y Departamento de Orientación, junto con la colaboración de las familias involucradas).

El contexto de centro educativo bilingüe se encuentra reforzado por la peculiar situación de multiculturalidad de la localidad de Rota debido a la presencia de una Base Naval hispano-estadounidense. En nuestra población contamos con una fuerte presencia de ciudadanos procedentes de Estados Unidos, lo cual refuerza la existencia de una actitud positiva hacia la lengua inglesa y permite acercar de forma real, y no sólo a través de los materiales empleados en clase, la cultura de un país angloparlante como es Estados Unidos. Prueba de la importancia otorgada a los idiomas por parte del centro es que para el curso académico 2018-2019 se ha introducido la asignatura de Alemán como segunda lengua extranjera en el primer curso de la ESO y en el primer curso de Bachillerato, por lo que el centro contará con Inglés como primera lengua extranjera y con dos opciones de segunda lengua extranjera: Francés y Alemán.

Como medida de atención a la diversidad, el IES Arroyo Hondo desarrolla un plan estratégico de agrupamientos flexibles en la asignatura de Inglés, por lo que el grupo en el que se ha llevado a cabo el proyecto se trata de un grupo de 1º ESO, pero con alumnos procedentes de dos grupos diferentes: 1º ESO A (9 alumnos) y 1º ESO D (15 alumnos). Por lo tanto, el grupo 1º ESO A/D consta de un total de 24 alumnos (14 alumnas y 10 alumnos) y cursan enseñanza secundaria bilingüe. Los resultados de las pruebas iniciales indicaron que el nivel de los alumnos era el adecuado teniendo en cuenta la etapa educativa de la que procedían (6º de Educación Primaria), con sólo cuatro alumnos presentando un nivel ligeramente más bajo de la media de la clase, pero suficiente como para poder ponerse al día a lo largo del curso.

Estos alumnos reciben un total de 5 horas semanales de inglés distribuidas en el siguiente horario: lunes de 13:00 a 14:00; martes de 10:50 a 11:50 y de 13:00 a 14:00 y jueves de 8:30 a 10:30. Aprovechando que los jueves teníamos dos horas seguidas, la segunda hora la utilizábamos para el proyecto en la mayor parte de los casos y con la única excepción de si el alumnado tenía examen de Inglés ese día o si tenían excursión. Si por alguna razón no se dedicaba la segunda hora del jueves, se utilizaba la segunda hora del martes o parte de ella para el proyecto. En épocas de exámenes, el tiempo dedicado se ve inevitablemente reducido.

4.3. Objetivos

El proyecto consiste en realizar unas rutas turísticas conforme a los intereses de los alumnos por las regiones de los cuatro centros participantes: Ceuta y Rota en España y dos ciudades en la región de Borgoña (Nevers y Dijon) en Francia. El alumnado de cada centro educativo que participa en el proyecto ha trabajado de manera cooperativa el patrimonio histórico y cultural de su localidad y con el resultado de las diferentes tareas realizadas, cada centro ha elaborado una guía turística virtual de cada localidad que ha participado en el proyecto.

Los objetivos del proyecto son los siguientes:

1. Utilizar estrategias de aprendizaje al alcance de todos para obtener, seleccionar y presentar la información, tales como el uso de las TICs.
2. Trabajar de manera cooperativa por proyectos a través de un aprendizaje activo y significativo.
3. Promover el valor del español y del inglés como vehículo común de comunicación, así como su utilidad a nivel social y educativo.
4. Valorar la riqueza del patrimonio histórico y cultural de otros y del propio país miembro de la Unión Europea.
5. Valorar la multiculturalidad que existe en nuestros países como miembros partícipes de la Unión Europea.

4.4. Actividades

Las actividades planificadas para la realización del proyecto pueden dividirse en actividades preparatorias y de toma de contacto, actividades de búsqueda de información y creación de materiales y actividades finales para la creación del producto final, puesta en común y cierre del proyecto. Es importante destacar que, en nuestro caso, todas las actividades se realizaron en español y en inglés, por lo que también tuvimos que dedicar tiempo en clase para traducir cada tarea y asegurarnos de que se presentaba la misma información en ambas lenguas.

En cuanto a las actividades de toma de contacto, nos encontramos con:

- ACTIVIDAD 1: Presentación del alumnado participante. Para ello, cada grupo preparó materiales en los que cada alumno debía presentarse y hablar sobre sus

gustos/intereses. Cada centro optó por una forma diferente de presentación de la información (vídeos, presentaciones de PowerPoint o fichas). En nuestro caso, optamos por la grabación de vídeos, los cuales se planificaron y se grabaron íntegramente en el centro en horario de clase.

- ACTIVIDAD 2: Puesta en común de los materiales para que el alumnado de cada grupo se conociera.
- ACTIVIDAD 3: Redacción de preguntas por club para determinar la información que cada centro quería saber sobre el alumnado participante y, por lo tanto, determinar la información que se iba a incluir en las guías. Cada grupo participante se dividió en cuatro clubs diferentes: club convivencia, club cultural, club actualidad y club tradiciones. El profesorado participante hizo una selección de entre todas las preguntas para que pudieran ser trabajadas en cada club.

Entre las actividades de búsqueda de información y creación de materiales, destacamos las siguientes:

- ACTIVIDAD 4: Respuesta a las preguntas. En clase, cada club empezó a recabar información para dar respuesta a las preguntas.
- ACTIVIDAD 5: Redacción de los guiones para grabar vídeos en los que se respondiera a las preguntas. Una vez más, cada centro optó por un medio diferente para dar respuesta a las preguntas y, en nuestro caso, preferimos la grabación de vídeos.
- ACTIVIDAD 6: Grabación de los vídeos, la gran mayoría de los cuales se grabaron fuera del recinto escolar.
- ACTIVIDAD 7: Creación de infografías a modo de resumen de algunos de los temas tratados.

Por último, en cuanto a las actividades finales, distinguimos:

- ACTIVIDAD 8: Creación del producto final, es decir, de las guías. Para ello, se volcó todo el material en una presentación en línea a través de la aplicación Google Slides. Además, se amplió la información por escrito y se recabó material audiovisual adicional para ilustrar las guías.

- ACTIVIDAD 9: Redacción de las preguntas de trivia. Cada club, a partir de la información que se había proporcionado en las guías, redactó una serie de preguntas de opción múltiple.
- ACTIVIDAD 10: Puesta en común de los productos finales, los cuales se volcaron en la plataforma Padlet.
- ACTIVIDAD 11: Conexión por Skype como punto final del proyecto donde se han intercambiado impresiones, opiniones y como punto de contacto entre los participantes.

En el Anexo I se encuentran los enlaces al muro de Padlet con todos los materiales finales, así como el enlace a la guía elaborada por nuestro grupo.

4.5. Aspectos metodológicos y herramientas TIC

Los aspectos metodológicos estuvieron claros desde el inicio del proyecto, ya que estuvieron sujetos a los objetivos que se habían planteado. Los puntos clave de la metodología empleada son: el uso de una metodología activa, participativa y colaborativa; el fomento del carácter interdisciplinar e instrumental de la L2; el énfasis en la cultura e interculturalidad; la política *Bring Your Own Device* (en adelante, BYOD) para hacer frente a la falta de medios tecnológicos y el uso de herramientas TIC.

En primer lugar, se ha hecho uso de una metodología activa y participativa, puesto que el alumnado ha ido moldeando los contenidos de las actividades propuestas y son los que, bajo la dirección del profesorado participante, han ido creando los diferentes materiales de manera colaborativa. Se le ha dotado de gran importancia al trabajo en equipo, el cual ha sido base del proyecto, de ahí que se hiciera una división en clubs y que el producto final fuera el resultado del trabajo realizado por los diferentes equipos. El alumnado ha trabajado en equipos, ha tenido que repartirse las tareas y ha tenido que organizar su trabajo para conseguir cumplir los objetivos propuestos en las diferentes tareas.

En segundo lugar, el proyecto ha permitido poner en valor, de un lado, el carácter interdisciplinar de la L2, puesto que en todo momento la lengua inglesa (en nuestro caso y en del centro de Ceuta) y la lengua española (en el caso de los socios franceses) han sido empleados como instrumentos por parte del alumnado para comunicarse, para la realización de las diferentes actividades y para la creación de los productos finales; de otro

lado, el carácter interdisciplinar de la L2, ya que se han tratado una gran variedad de temas (arte, arquitectura, geografía, gastronomía, tradiciones, naturaleza, música, etc.) y se ha hecho uso de vocabulario específico que el alumnado ha debido aprender. En este sentido, un proyecto de este tipo facilita un uso real de la L2. Más allá de aprender vocabulario y estructuras, el alumnado aprende usando la lengua para referirse a la realidad que le rodea. No se trata de hacer simulaciones irreales como las propuestas en los libros de texto o de realizar un trabajo para que le profesor lo corrija y lo evalúe, sino que se trata de llevar a cabo tareas en equipo para crear un producto que va a ser consumido por un público real con el que han podido estar en contacto y aprender unos de otros.

Por otra parte, el proyecto ha intentado poner en valor la cultura de cada país participante y la multiculturalidad de la Unión Europea. Es por ello que el proyecto tiene un enfoque cultural con el que se intenta que el alumnado desarrolle su CI. De este modo, partiendo de lo particular (las localidades de cada centro participante) se ha puesto en valor la realidad cultural de cada grupo participante y se han contrastado entre sí, con el objetivo de promocionar valores de tolerancia y respeto por parte del alumnado.

Además, en nuestro caso concreto, nos gustaría destacar la política BYOD, ya que, debido a la imposibilidad de disponer de un aula con ordenadores, los dispositivos móviles del alumnado son los que han servido para llevar a cabo algunas de las actividades que se han realizado en el aula (las actividades de creación de infografías, toda la búsqueda de información para dar respuestas a las preguntas propuestas y la grabación de los vídeos que se han rodado en el centro). Como no todo el alumnado trae móvil al instituto, se ha hecho uso solamente de dos o tres dispositivos móviles por grupos, los cuales se han utilizado como pequeños ordenadores o pequeñas *tablets*.

Finalmente, tenemos que destacar, como pieza fundamental de la metodología de este proyecto, el fomento de un uso real de las TIC en el aula de idiomas. Llevar a cabo un PIT implica que tanto el alumnado como el profesorado se sirva de herramientas TIC que permitan dar vida a las diferentes actividades propuestas. Esto requiere, por un lado, de formación del profesorado para hacer un uso correcto de dichas herramientas y sacarles el máximo partido y, por otro, de instrucción del alumnado.

UNICollaboration ofrece una lista de herramientas bastante completa y las divide en diferentes tipos. Podemos encontrar herramientas que funcionan como plataformas

(herramientas y servicios en los que se pueden almacenar todos los materiales empleados en el proyecto), herramientas de presentación online (que permiten crear, presentar y compartir contenido a través de diferentes medios), herramientas de comunicación en línea (que pueden ser sincrónicas o asincrónicas) y herramientas para llevar a cabo actividades (tele)colaborativas. A continuación, describimos las herramientas que se han utilizado en este proyecto:

- Entre las herramientas que funcionan como plataforma, se han empleado principalmente dos herramientas: Twinspace (Figura 3) y Padlet (Figura 4). La primera es la herramienta que el propio programa de eTwinning ofrece al profesorado para trabajar conjuntamente y albergar todos los materiales creados, además de permitir invitar al alumnado para que también pueda acceder a todo el contenido. La segunda, se trata de una herramienta muy intuitiva y fácil de usar, con una interfaz atractiva, que permite crear muros digitales para almacenar diferentes contenidos multimedia de manera colaborativa. Padlet se ha utilizado para almacenar todos los productos creados por los diferentes centros participantes (véase Anexo I), principalmente por dos razones: por un lado, el resultado es mucho más visual que el que puede ofrecer la plataforma Twinspace (plataforma en la que todos los materiales aparecen desperdigados en diferentes carpetas y secciones); por otro lado, albergar los productos finales en una plataforma ajena a eTwinning y de libre acceso, permite compartir el trabajo y darle mayor difusión.

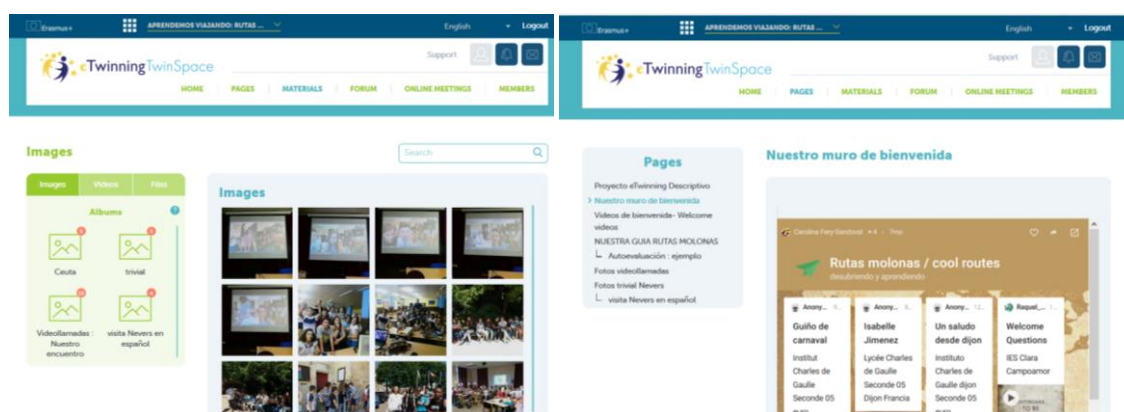


Fig. 3: Capturas de pantalla del Twinspace del proyecto

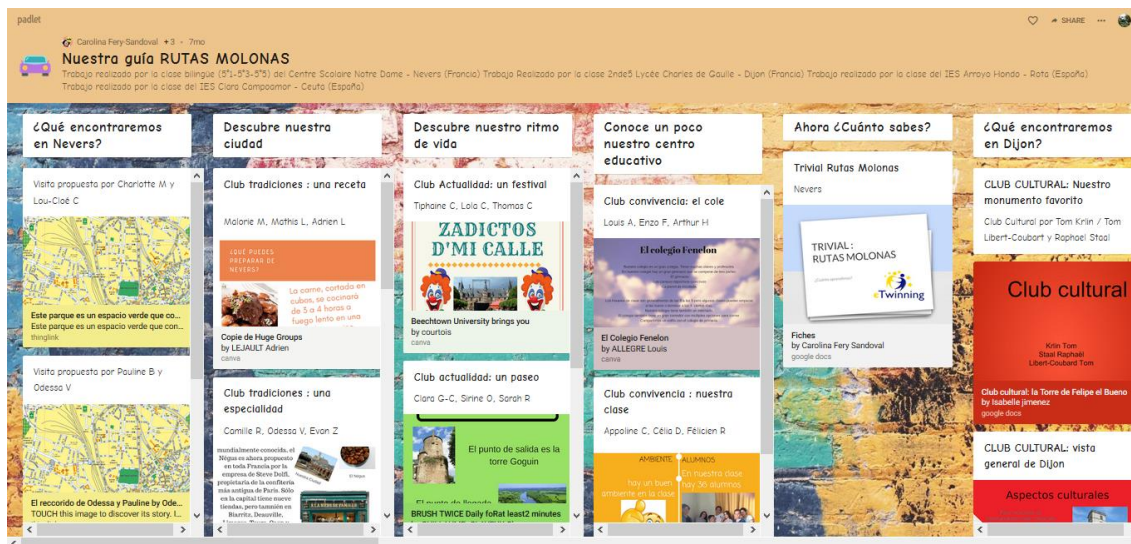


Fig. 4: Captura de pantalla de parte del muro de Padlet con los productos finales.

- En cuanto a las herramientas de presentación online, se ha hecho uso de Google Slides, Canva, YouTube y diferentes herramientas para la creación y edición de vídeos. La herramienta de Google Slides, empleada para crear las guías turísticas (Figura 5) y las preguntas de trivia, es una herramienta fácil de usar que permite crear contenido de manera colaborativa; además, cuenta con múltiples plantillas dependiendo del tipo de presentación. Canva es una herramienta también muy intuitiva que permite crear de manera sencilla, a través de diferentes plantillas, productos como logos, invitaciones, infografías, folletos, postales, montajes fotográficos o gráficos, entre otras opciones; en este proyecto, esta herramienta ha resultado muy útil para la creación de infografías. YouTube se ha empleado para albergar los vídeos elaborados por el alumnado; para ello, se ha hecho uso de la cuenta del profesorado y los vídeos se han subido en modo oculto (es decir, sólo aquellas personas que dispongan del enlace, podrán visionarlo); una vez cargados en YouTube, se enlazaron a Twinspace y a las presentaciones elaboradas con Google Slides. Por último lugar, en cuanto a las herramientas para la creación y edición de vídeos, se dio libertad al alumnado para que eligieran la que creyeran más oportuna; algunas de las herramientas utilizadas fueron VideoShow, Vivavideo, InShot, Windows Movie Maker y Video Star.



Fig. 5: Capturas de pantalla de la guía turística elaborada por el alumnado de Rota

- En lo referente a las herramientas de comunicación en línea, la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp ha sido la herramienta más útil para llevar a cabo la comunicación entre el profesorado; su inmediatez, la posibilidad de mandar archivos de imagen y audio y de realizar videollamadas, hace que se convierta en una herramienta fundamental a la hora de organizar, planificar y modificar, cuando ha sido necesario, las diferentes tareas y etapas del proyecto. Por otro lado, Skype se ha empleado en diversas ocasiones como herramienta de comunicación sincrónica entre el profesorado y para realizar la videoconferencia final del proyecto.

4.6. Temporalización

Para describir la temporalización del proyecto, nos guiaremos por la división natural del curso académico en trimestres. Es necesario destacar varios aspectos en este sentido: por un lado, que la realización de las diferentes actividades del proyecto por parte del alumnado no se llevó a cabo hasta el segundo trimestre, lo cual no quiere decir que no se llevaran a cabo otras actividades de organización con anterioridad por parte del profesorado participante; por otro lado, las actividades intermedias de búsqueda de información y creación de materiales se llevaron a cabo entre finales del segundo trimestre e inicios del tercero; por último, la temporalización que a continuación se presenta atiende a la división del curso escolar 2017-2018 del IES Arroyo Hondo, por lo que, la división puede ser diferente en el caso, por ejemplo, de los socios franceses, puesto que sus periodos vacacionales no coinciden exactamente con los nuestros.

Desde finales del primer trimestre hasta el inicio del segundo (de diciembre 2017 a enero de 2018), se puso en marcha el proyecto y se atendió principalmente a cuestiones de

aspectos formales del mismo. Recogemos las siguientes actuaciones llevadas a cabo a lo largo del primer trimestre:

- Redacción del proyecto (descripción, objetivos, temática, herramientas, temporalización) y registro en el espacio Twinspace.
- Formalización del proyecto: inscripción del profesorado participante en el programa eTwinning, confirmación por parte del Jefe de Sección del Servicio de Programas Educativos Internacionales a través del SNA y aceptación y confirmación por parte del Director de cada centro.
- Creación de un grupo de WhatsApp formado por las profesoras coordinadoras para una mejor y más cómoda comunicación a lo largo del desarrollo del proceso.
- Reunión informativa con los padres del alumnado de cada centro en la que se les comunicó en qué consistía el proyecto (objetivos, centros participantes, temática y producto final) y en las que solicitó su consentimiento por escrito para que sus hijos participaran en el proyecto y dieran permiso expreso para que pudieran ser grabados y fotografiados.
- Registro de los alumnos en *Twinspace*. Cada profesor generaba un nombre de usuario y una contraseña para cada alumno.
- Toma de contacto y utilización del Twinspace: sesión informativa a los alumnos para que se familiarizaran con la plataforma.

Ya entrados en el segundo trimestre y a lo largo del mismo (de enero a marzo de 2018), se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Presentación conjunta de los centros asociados.
- Delimitación de los clubs y de los diferentes temas que cada uno iba a trabajar.
- División del alumnado de cada centro atendiendo a los diferentes clubs.
- Toma de contacto de cada centro vía chat/fórum para empezar a trabajar y establecer las primeras tareas.
- Actividades de toma de contacto: Actividades 1, 2 y 3.
- Actividades de búsqueda de información y creación de materiales: Actividades 4 y 5 e inicio de la Actividad 6 (la mayoría de los grupos grabaron buena parte de sus vídeos durante las vacaciones de Semana Santa).

Finalmente, durante el tercer trimestre (de abril a junio), se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Finalización de la Actividad 6.
- Subida de los vídeos a YouTube y enlazarlos a Twinspace. Finalización de las presentaciones por parte de los grupos que habían optado a hacer presentaciones en lugar de vídeos.
- Coordinación y comunicación a través del chat con el resto de los participantes.
- Actividad 7 haciendo uso de la aplicación *Canva*.
- Creación de las guías turísticas y puesta en común: Actividades 8, 9 y 10.
- Resolución de las preguntas de trivia del resto de grupos en clase.
- Intercambio de opiniones de todos los alumnos y evaluación a través de las preguntas del trivial.
- Broche final a través de Skype: Actividad 11.

4.7. Evaluación

Por un lado, podemos afirmar que la evaluación del proyecto ha sido inicial, continua y final:

- Inicial, ya que los dos centros franceses y el centro de Ceuta tuvieron la oportunidad de encontrarse en unos cursos promovidos por eTwinning en Madrid al inicio del curso escolar desde donde pudieron sentar las bases del proyecto a partir de unos intereses comunes; además, al inicio del proyecto se intercambiaron ideas sobre el diseño de las actividades para la creación de la guía final (a través del grupo de WhatsApp y a través de la plataforma de TwinSpace) y se realizaron presentaciones de los alumnos como primera toma de contacto para dar a conocer sus intereses.
- La evaluación también ha sido continua, ya que las profesoras han estado en contacto a lo largo de todo el proceso, a través del grupo de WhatsApp creado al inicio y, por su puesto, a través del espacio TwinSpace. Se han llevado a cabo propuestas de mejoras y cada profesora ha ido supervisando la realización de las diferentes tareas.
- Final, ya que se han visionado las guías y se han realizado cuestionarios de preguntas de trivia para poner a prueba los conocimientos adquiridos. De esta manera, se recibe retroalimentación para futuras propuestas de mejora.

Podemos hacer una previsión de la evaluación en base a tres elementos fundamentales, que son el alumnado, el profesorado participante y el proyecto:

- Con respecto al alumnado, la previsión de resultados es, en general, bastante positiva. Se espera una mayor motivación por su parte, ya que la realización del proyecto no sólo rompe con la rutina diaria de clase, sino que además les permite conocer a otros chicos y chicas de su edad de otras partes del mundo, lo cual también contribuiría a actitudes más positivas frente a otras culturas y una mayor consciencia intercultural. Además, el uso de herramientas TIC con un objetivo real puede resultar también un elemento motivador. Por otro lado, se espera conseguir un uso más real del idioma gracias al uso de la L2 como instrumento para comunicar la realidad cultural que les rodea. Finalmente, en general, se espera también una actitud positiva hacia el trabajo en equipo y hacia el uso de las herramientas TIC.
- En cuanto al profesorado que ha participado en el proyecto se espera, de un lado, una mayor motivación, puesto que la realización del proyecto constituye un elemento motivador que permite romper también con la rutina diaria del aula desde el punto de vista docente. De otro lado, se espera también una actitud crítica, sobre todo con respecto al proceso, y también, aunque en menor medida, con el producto final. Todo esto permitirá un análisis crítico del PIT que dará lugar a propuestas de mejora para futuros proyectos.
- En cuanto al proyecto, se espera un buen producto final, pero se esperan también dificultades a la hora de llevar a cabo todo el proceso y las diferentes actividades que lo componen y, por supuesto, críticas constructivas en cuanto a la forma y la organización de las tareas, las cuales redundarán en futuras mejoras.

La evaluación del PIT está en estrecha conexión con la investigación-acción llevada a cabo en el presente TFM, en su doble vertiente cualitativa y cuantitativa y, por lo tanto, con la Metodología del TFM en particular. En la investigación-acción, la cual será ampliamente definida en el siguiente apartado, el investigador, quien además es docente, trata de construir su propio conocimiento en diferentes situaciones (en nuestro caso, durante todo el proceso en el que se ha llevado a cabo nuestro PIT) con un doble objetivo: comprender nuestra práctica docente y tratar de mejorarla. El docente se convierte en investigador, observador y maestro: investigador, ya que trata de analizar críticamente, de manera cualitativa y cuantitativa, el proceso de implantación de un PIT; observador, ya que

necesita extraer datos de su realidad que le ayuden a comprender qué ocurre, cómo ocurre y por qué ocurre; y finalmente maestro, pues en todo momento, aunque observe e investigue sobre la realidad, también instruye y trata de transmitir conocimientos y valores al alumnado, de manera que la investigación queda enmarcada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo esto nos permite reflexionar críticamente sobre nuestra realidad, así como planificar acciones alternativas que permitan mejorarlas y evaluarlas una vez implementadas. Y es eso, precisamente, lo que se pretende con este TFM: reflexionar sobre la realidad docente del profesor de idiomas en secundaria, planificar una acción alternativa a la práctica diaria del aula, en nuestro caso el PIT que acaba de describirse, para, finalmente, evaluarlo y extraer conclusiones que nos ayuden a realizar modificaciones que redunden en nuevas propuestas que, a su vez, generarán nuevos interrogantes. Esta constante espiral es la que nos permite describir nuestra experiencia y las continuas modificaciones que ha ido experimentando.

Finalmente, otra pieza clave que debemos señalar en la evaluación de nuestro proyecto y que está estrechamente relacionada con la investigación-acción es la enseñanza-reflexivo experiencial, postulado que defiende que la experiencia del docente se configura como fuente y origen de todo su aprendizaje profesional, pues los aprendizajes formales y abstractos están relacionados con las prácticas experienciales para conseguir mejoras en la actividad docente (Rábano, 2014).

Desde esta óptica, la adquisición de conocimientos por parte del alumnado se concibe como un ciclo con varias etapas que se complementan: el alumnado observa y reflexiona sobre una experiencia previa que servirá de base para la experimentación y la planificación de nuevas experiencias (Kolb, 1984). Destacan, en este sentido, la importancia de competencias como aprender a aprender y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Por nuestra parte, esta enseñanza reflexiva es la que nos permite indagar acerca de nuestra propia práctica docente, no sólo para tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica, sino sobre todo para reflexionar de manera crítica sobre qué se ha hecho, cómo y por qué, con el objetivo de admitir errores y transformarlos en mejoras de nuestra actividad docente. En este sentido, el diseño e implementación de este proyecto y su

posterior análisis, nos ha enriquecido como docente y nos ha aportado una serie de datos muy importantes que, sin duda alguna, redundarán en la mejora de nuestra práctica docente diaria.

Por todo lo anterior, volveremos a incidir a lo largo del presente TFM en la evaluación del proyecto, ya que está íntimamente relacionado con la investigación en general llevada a cabo.

5. METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado, el tipo de investigación que vamos a llevar a cabo es una investigación-acción, que es un método de investigación cualitativa en el que el investigador trata de construir su propio conocimiento en diferentes situaciones para perfeccionar las propias prácticas sociales y favorecer la comprensión de las mismas. En cuanto a la aplicación de este tipo de investigación en el ámbito de la educación, podemos destacar a autores como Stenhouse (1987), el cual concibe al maestro como un investigador. Este autor, junto con Elliot (2000), defienden que el docente investigue de manera sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de poder mejorarla. Ambos defienden, por lo tanto, que el docente desempeñe simultáneamente los roles de investigador, observador y maestro.

En la investigación-acción el protagonista construye su propio conocimiento en diferentes situaciones sociales para perfeccionar las propias prácticas sociales y favorecer la comprensión de las mismas. Con respecto a las fases de las que consta, podemos encontrar:

- la reflexión sobre un área problemática (en el caso que os ocupa, cómo fomentar el uso de las TIC en el aula de idiomas, incrementar la motivación del alumnado y fomentar la CI);
- la planificación y la aplicación de acciones alternativas para mejorarla (en nuestro caso, la puesta en marcha de un PIT);
- finalmente, la evaluación de los resultados para llevar a cabo un segundo ciclo de estas tres fases, con el consiguiente planteamiento de nuevos problemas (de esta manera, una vez analizados los resultados de nuestra investigación, se determinarán las propuestas de mejoras y con ellas se elaborará un nuevo plan de acción que se pueda llevar a cabo).

Dado que cada respuesta plantea nuevos interrogantes, las fases adquieren forma de una constante espiral, por lo que el docente-investigador podrá plantear nuevas preguntas a partir de los resultados obtenidos y volver a iniciar todo el proceso de investigación.

Cuando iniciamos cualquier proceso de indagación en el aula, podemos optar por una metodología cualitativa o una metodología cuantitativa. La metodología cualitativa es una metodología de base empírica que tiene como objetivo describir y decodificar un

fenómeno en su contexto natural para así tratar de determinar su significado en lugar de cuantificarlo. Esta metodología hace posible conocer la percepción que los sujetos tienen sobre ésta. Concibe el conocimiento como relativo, defiende elementos subjetivos en toda investigación (por lo que resulta difícil eliminar el factor subjetividad) y apoya estudios no generalizables. Está orientada al proceso, que es flexible. Es holista y presenta una realidad dinámica y un análisis interpretativo. Una de sus limitaciones es su dificultad de generalizar.

Por el contrario, la metodología cuantitativa es una metodología de base empírica que tiene como objetivo explicar un fenómeno en términos de relaciones de causa y efecto. Es una investigación controlada, objetiva, orientada a los resultados, que asume la existencia de hechos que son externos e independientes al investigador. Tiene validez externa, en tanto que a partir de una muestra representativa de la población objeto de estudio se hace inferencia a toda la población.

Por las características de nuestro proyecto hemos optado por seguir una metodología cualitativa, ya que pretendemos describir un fenómeno (el diseño e implementación de un PIT) en su contexto natural (el aula de idiomas de un grupo de 1º ESO) para conocer la percepción de los sujetos. El conocimiento que se deriva de esta investigación es relativo, subjetivo y no generalizable. No obstante, y debido a las dificultades que conlleva el análisis cualitativo, también analizaremos algunos datos de manera cuantitativa y trataremos de extraer conclusiones de los mismos. El presente TFM pretende, por lo tanto, utilizar una mezcla de las dos tradiciones.

5.1. Fases de la Investigación Acción Participativa

Pino (2007) señala diferentes modalidades en la investigación-acción: la investigación del profesor, la investigación-acción participativa y la investigación-acción cooperativa. En nuestro caso, vamos a centrarnos en la investigación-acción participativa (en adelante IAP), la cual tiene como objetivo pasar de la aplicación a la implicación, puesto que considera que el investigador pasa a ser un miembro más de la comunidad que investiga. Por lo tanto, pasa de investigar para la comunidad a investigar desde la comunidad (León y Montero: 2015). Vamos a describir la metodología empleada en este TFM a partir de una versión resumida en cuatro fases de la IAP (León y Montero: 2015):

- Fase primera: contacto con la comunidad. Esta primera fase recoge varias acciones: la toma de contacto con (o selección de) una comunidad, la familiarización entre investigadores y comunidad a través de contactos informales y el inicio formal del proceso por medio de reuniones con miembros de la comunidad o grupos organizados dentro de la misma.
- Fase segunda: elaboración del plan de acción, la cual supone la identificación de necesidades y la jerarquización de su importancia, la selección de un problema entre las necesidades detectadas y el establecimiento de un plan de acción.
- Fase tercera: implantación del curso de acción. Fase que implica la acción comunitaria en continuo ajuste y el registro de la actividad desarrollada.
- Fase cuarta: evaluación de la investigación-acción participativa llevada a cabo, es decir, de su implantación, su impacto y la calidad del proceso.

Describiremos en este apartado cómo se ha llevado a cabo nuestra indagación a partir de las fases previamente establecidas. En primer lugar, como profesora participante en la investigación-acción llevada a cabo, la selección de la comunidad objeto de estudio se hizo al inicio del curso escolar 2017-2018 y se llevó a cabo por descarte. Es decir, se seleccionó el grupo que se consideró que reunía las condiciones más apropiadas para poder llevar a cabo el PIT propuesto. Para ello, los grupos a los que impartía clase y, por lo tanto, susceptibles de participar en la investigación, eran cuatro: un grupo de 1º ESO A/D (el grupo finalmente elegido), un grupo de 4º ESO A/B/C, un grupo de 2º de Bachillerato C y un grupo de 1º de Ciclo Formativo de Grado Medio de Actividades Comerciales. Los grupos de Bachillerato y de Grado Medio quedaron automáticamente descartados, puesto que el PIT se había diseñado inicialmente para grupos de Educación Secundaria.

Finalmente, la elección del grupo de 1º ESO A/D en lugar del grupo de 4º ESO A/B/C respondió a cuestiones organizativas: de un lado, 1º ESO contaba con cinco horas de clase semanales, mientras que 4º ESO contaba con cuatro, lo cual daba un margen menor para llevar a cabo el PIT sin perjuicio del cumplimiento con el currículo establecido. Además, el grupo de 4º ESO era el resultado de un agrupamiento flexible muy heterogéneo, con alumnado procedente de los tres grupos de 4º ESO del centro (A, B y C): de un lado, los alumnos no bilingües de los grupos de 4º ESO A y B (grupos cuyos alumnos deseaban cursar Bachillerato), y de otro lado, un grupo de estudiantes del grupo de 4º ESO C (grupo perteneciente a la modalidad de ciclo y, por lo tanto, alumnos que no desean continuar con los estudios de Bachillerato) con estudiantes procedentes del grupo

de 3º PMAR y varios alumnos repetidores. Debido a esta heterogeneidad y a la necesidad de preparar en una misma clase a alumnado con necesidades diferentes y que optaban a enseñanzas diferentes para el próximo curso, se decidió que el grupo de 1º ESO A/D sería el más idóneo para llevar a cabo el intercambio.

Con respecto a la familiarización entre investigadores y comunidad y el inicio formal del proceso, durante el primer trimestre el alumnado fue informado de que a partir del segundo trimestre formaría parte de un PIT con alumnado procedente de diferentes países europeos. Ya que la comunidad objeto de investigación constituía el grupo íntegro de 1º ESO A/D, la familiarización con el mismo se llevó a cabo dentro del aula a lo largo del primer trimestre con el desarrollo de las actividades rutinarias del día a día de una clase de inglés. De manera simultánea, el profesorado participante en el intercambio mantuvo los primeros contactos a través de la plataforma Twinspace y a través de un grupo de WhatsApp creado para el intercambio. Finalmente, para el inicio formal del proceso fueron necesarios dos pasos esenciales: la confirmación del proyecto por parte del Director del centro y la comunicación formal a las familias del alumnado para obtener su consentimiento.

La confirmación del proyecto se efectúa a través del SNA de eTwinning, cuyo responsable en la zona envía un correo al centro proporcionando los datos del proyecto y del profesor/a participante y solicitando confirmación por parte de Dirección. Una vez efectuada la confirmación, el siguiente paso es informar a las familias del alumnado sobre el proyecto y solicitar su consentimiento por escrito, puesto que el alumnado debe ser grabado y fotografiado para participar en las diferentes actividades propuestas. Para ello, se realizó una reunión con fecha de 25 de enero de 2018 en la que se les dio a conocer a las familias el proyecto que se iba a llevar a cabo y se proporcionaron las autorizaciones pertinentes para que fueran firmadas (véanse Anexos II y III). A los padres y madres que no pudieron asistir a la reunión, se les pidió una dirección de correo electrónico para poder ser debidamente informados y proporcionarles la autorización.

Para llevar a cabo la segunda fase, es decir, la elaboración del plan de acción, es necesario identificar las necesidades y jerarquizarlas según su importancia, para luego detectar un problema entre las necesidades. Las necesidades que se encontraron dentro del aula de idiomas en el contexto de Educación Secundaria Obligatoria fueron las siguientes:

- Fomentar un uso real de la L2 en el aula y aprovechar su carácter instrumental e interdisciplinar. Con frecuencia, el profesor de idiomas se ve sumido en el libro de texto y encasillado en un currículo y un temario que todo el Departamento de Inglés ha de respetar. Las situaciones contextualizadas para practicar la L2 definidas en los libros de texto suelen ser poco motivadoras y atractivas para el alumnado, además de aleatorias. Por lo tanto, se hace necesario buscar planteamientos que fomenten un uso real de la L2.
- La integración de las TIC en el aula. Los recursos parecen ser infinitos, pero se carece de formación por parte del profesorado sobre cómo sacarles el máximo partido y cómo integrarlos en la enseñanza de idiomas. De nuevo, el docente de idiomas tiene la necesidad de buscar un planteamiento que permita integrar el uso de diferentes herramientas de una forma cohesionada y con un fin común.
- El desarrollo de la CC y la necesidad de fomentar la consciencia intercultural de nuestro alumnado. Además de estructuras y vocabulario, debemos enseñar a nuestro alumnado a comunicarse, es decir, a utilizar la gramática y el léxico que han aprendido para crear un discurso que les permita comunicar contenido de manera satisfactoria con su interlocutor. Por otra parte, es difícil dissociar idioma y cultura: al aprender un idioma, aprendemos también sobre la cultura, costumbres y tradiciones de las personas que lo hablan, y esto, conlleva también el desarrollo de actitudes interculturales.

Dentro de estas necesidades, los problemas que se detectaron fueron dos principalmente: la falta de recursos TIC en el centro y las dificultades a las que se enfrentan los profesores de idiomas a la hora de desarrollar la CC en el aula y de fomentar un uso real de la L2.

En cuanto a la falta de medios tecnológicos en el centro, es importante hacer varias aclaraciones. La primera, es que el centro dispone de lo que se conoce como “aulas materia”, es decir, cada profesor dispone de un aula y es el alumnado el que debe cambiar de aula para cada asignatura. La segunda es que, debido a que cada año el centro recibe un mayor número de solicitudes de matrícula, el alumnado y, por ende, el número de profesores, han incrementado. Esto hace que el número de aulas disponibles sea menor que el número de profesores, de manera que varios profesores deben compartir una misma aula. Éste fue mi caso durante el curso académico 2017-2018, pero debido a una mala previsión inicial, tuve que compartir aula con cinco compañeros del Departamento de

Inglés, y con el grupo en cuestión tenía clase en tres aulas diferentes. La tercera aclaración es que estas tres aulas (al igual que el resto de aulas pertenecientes al Departamento de Inglés) disponían de un ordenador para el profesor y de una pizarra digital conectada a dicho ordenador; la conexión a Internet y el rendimiento de los ordenadores en todas ellas eran bastante limitados, por lo que a la hora de hacer uso de cualquier material audiovisual que tardara tiempo en cargarse (por ejemplo, vídeos), era necesario descargarlo previamente en casa para poder visualizarlo sin necesidad de conexión a Internet en el aula. En cuarto y último lugar, es necesario señalar que el centro cuenta con dos aulas dotadas con ordenadores, pero el uso de las mismas es bastante limitado si no son para los alumnos a los que están destinadas dichas aulas (un aula pertenece a las enseñanzas de Grado Medio y Grado Superior de Formación Profesional, por lo que todo alumnado fuera de estas enseñanzas no puede acceder al uso de dichos ordenadores; la otra aula está destinada a los estudiantes que cursan la asignatura optativa de Informática, pero no estaba disponible en las horas en las que el grupo objeto de estudio tenía clase).

Otro problema detectado es la dificultad diaria del profesorado de idiomas a la hora de desarrollar la CC de nuestro alumnado y el uso real de la L2, especialmente si tenemos en cuenta la ratio por aula. Aunque es cierto que el grupo elegido no era de los más numerosos (24 alumnos), pues era el resultado de un agrupamiento flexible, las oportunidades de fomentar las destrezas orales en el día a día se ven limitadas con un número tan elevado de alumnos por aula. Se hace necesario, por lo tanto, buscar alternativas que permitan que el uso del idioma por parte del alumnado supere los límites físicos y temporales del aula; es decir, buscar un planteamiento que permita al alumnado comunicarse de forma real con otras personas y que puedan hacerlo fuera del aula.

A la hora de afrontar estas necesidades detectadas y los problemas derivados de las mismas, es como surge la idea de participar en un PIT, el cual fue aprovechado como plan de acción. Un PIT parece una herramienta idónea para hacer frente a las necesidades descritas, ya que su carácter intercultural fomenta un uso real de la L2 y el contacto con otros alumnos de diferentes países y con diferentes culturas, y su carácter telecolaborativo permite integrar herramientas TIC. Además, al tratarse de un proyecto, permite establecer unos objetivos encaminados a conseguir un producto final, para lo cual es necesario planificar diferentes actividades en las que el alumnado, a través del trabajo colaborativo, tenga que emplear la L2 como instrumento para comunicarse. Nuestro PIT, por lo tanto, es nuestro plan de acción. Como ya hemos mencionado, el PIT consta de diversas actividades

que se han llevado a cabo a lo largo del segundo y tercer trimestre y las cuales han sido recogidas anteriormente en el apartado dedicado al diseño e implementación del proyecto.

La tercera fase, la cual consiste en la implantación del curso de acción, implica la acción comunitaria en continuo ajuste y el registro de la actividad desarrollada. Para lo primero, las profesoras participantes del PIT han ido reelaborando y rediseñando las actividades, adaptándolas a las necesidades que han ido surgiendo e intentando sortear las dificultades encontradas y los imprevistos de última hora. Estas dificultades estuvieron principalmente relacionadas con la falta de recursos TIC, los problemas para realizar conexiones sincrónicas entre el alumnado participante y los problemas derivados del uso de Twinspace por parte del alumnado.

A la hora de registrar la actividad desarrollada, hemos contado principalmente con la plataforma Twinspace, en la que de manera formal se han compartido todos los materiales desarrollados y se ha registrado cada paso del proyecto. De manera informal, se creó un grupo de WhatsApp en el que las profesoras han podido establecer una comunicación más directa y personal, y desde el que se han podido realizar cambios y ajustes en el proceso.

En esta tercera fase se hace también necesario establecer los indicadores mediante los cuales se van a registrar los diferentes aspectos de la actividad en desarrollo. Para ello se ha contado con diferentes herramientas de recogida de datos que nos van a proporcionar una información valiosa que nos será de gran ayuda, no sólo para realizar cambios en el proyecto si fuera necesario, sino también para extraer conclusiones que nos permitan diseñar futuros proyectos. Estas herramientas serán descritas en el siguiente subapartado.

Finalmente, llegamos a la cuarta y última fase, que consiste en la evaluación del proceso de IAP (su implantación, su impacto y la calidad del proceso). En este sentido, destacaremos la importancia del proceso sobre los resultados, aunque estos últimos también sean relevantes. Los resultados que obtendremos se clasificarán atendiendo a diferentes factores:

- Impacto del PIT en los participantes: de un lado, el profesorado y su centro de trabajo, y de otro, el alumnado.
- Diseño e implementación del PIT: puntos fuertes y débiles y propuestas de mejoras.
- CC y CI: relaciones entre PIT y estas competencias.

- El tratamiento de la cultura en las guías turísticas elaboradas.
- Niveles de motivación del alumnado previos y posteriores a la realización del intercambio.

Sin embargo, esta última fase no debería acabar aquí. León y Montero (2015) señalan que el proceso de IAP debe culminar en la devolución sistemática a la comunidad de la información obtenida y del conocimiento generado. Estos autores destacan que en todo el esquema de la IAP subyace una crítica a las prácticas investigadoras llevadas a cabo por expertos académicos que sólo tienen impacto inmediato en el *Curriculum Vitae* de los investigadores. Ante esto, la IAP defiende que los beneficios derivados de la investigación aplicada en contextos como la Educación y la Psicología social o clínica no recaigan únicamente en los participantes, sino que sirvan para cambiar la propia habilidad de los participantes para que a través de sus propios medios puedan generar cambios. Esto es lo que se conoce como empoderamiento (del inglés *empowerment*).

La devolución del informe se considera una de las estrategias que garantizan la calidad del proceso. Existen varias técnicas de comunicación (León y Montero, 2015), como las asambleas, la producción de periódicos de la comunidad o de folletos informativos, la organización de jornadas o el uso de los medios de comunicación. En este sentido, proponemos una forma factible y muy útil de devolver el conocimiento generado en la presente indagación: la creación por parte del profesorado participante de un grupo de trabajo.

Entendemos el grupo de trabajo como un conjunto de profesores que, desde su centro de trabajo, se reúnen con una frecuencia previamente estipulada para tratar un determinado tema educativo y compartir su conocimiento al respecto mediante la lectura de artículos y/o la puesta en práctica de diferentes acciones en el aula. Al inicio del curso escolar, el profesorado tiene la oportunidad de organizar grupos de trabajo sobre diferentes temáticas. Para ello, basta con proponer un tema de interés común (la gestión del conflicto en el aula, estrategias de motivación, el trabajo colaborativo, el uso de herramientas TIC, por citar algunos ejemplos) y buscar compañeros que quieran formar parte de ese grupo de trabajo. Una vez formado el grupo, el cual será encabezado por un coordinador, se deberá comunicar al CEP (Centros del Profesorado) al respecto para obtener su aprobación.

Esta indagación podría generar varias propuestas de grupos de trabajo coordinadas por profesores con experiencia en proyectos eTwinning desde los que compartir los resultados obtenidos y asesorar a otros compañeros sobre los mismos, o bien crear propuestas comunes que permitan trabajar la transversalidad dentro de un mismo Equipo Docente (por ejemplo, elaborar una propuesta de proyecto que incluya a profesores de diferentes asignaturas y que sea susceptible de ser implementada en futuros cursos académicos).

5.2. Herramientas de recogida de datos

En la presente indagación se han empleado varias herramientas de recogida de datos, las cuales describiremos a continuación:

- Diario de aprendizaje del alumno y diario del profesor. Se trata de dos herramientas de recogida de datos cualitativos que nos ayudarán a comprender los resultados y a realizar cambios y ajustes a lo largo del proceso si fuera necesario. Estos diarios nos permitirán extraer conclusiones que nos ayuden a comprender mejor qué ha ocurrido, cómo y por qué. Además, estas herramientas fomentan la actitud crítica y reflexiva del profesorado y del alumnado participante.
- Observación en el aula a partir de rúbricas o esquemas de observación. Se elaboraron unas rúbricas para observar el comportamiento y el trabajo en equipo de los diferentes grupos formados en el intercambio, para poder valorar no sólo la forma de trabajar y de preparar las actividades, sino también el resultado del producto final. Estas rúbricas pudieron aplicarse en su totalidad a las actividades que se realizaron de manera íntegra dentro del aula de inglés, puesto que en aquellas actividades que se tuvieron que realizar parcialmente fuera del aula, la observación de todo el proceso por parte del docente fue imposible, y sólo se pudo observar la parte del trabajo realizado en el aula y el producto final resultado del trabajo.
- No podemos olvidar la importancia de evaluar todos los productos elaborados por los alumnos como resultado del intercambio, los cuales quedaron recogidos en el muro creado en Padlet y se materializaron en forma de guía turística de las diferentes localidades. De estas guías nos interesa, sobre todo, de qué manera se ha materializado el concepto de cultura. Para ello, hemos empleado una clasificación que analiza los diferentes elementos de la cultura (adaptada de un artículo de

Wikipedia) y que nos permitirá analizar de forma exhaustiva qué elementos de la cultura local y/o nacional se han incluido en las guías turísticas de cada localidad.

- Encuesta y cuestionario realizados al profesorado participante en el intercambio al finalizar el mismo, con los que se pretende recoger no sólo las impresiones personales, sino otro tipo de datos que permitan entender mejor el proceso y extraer conclusiones en cuanto a las fortalezas y las debilidades en relación con el profesorado, el alumnado y el centro.

6. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado, procederemos a describir y analizar los datos extraídos tras el uso de las diferentes herramientas anteriormente mencionadas en la metodología: diarios de aprendizaje del alumnado y diario del profesor, rúbricas de observación, análisis del producto final y encuesta y cuestionario realizados al profesorado participante. Recogemos a continuación los datos más relevantes.

6.1. Diario de aprendizaje del alumnado y diario del profesor

A lo largo del diseño e implementación del proyecto, se ha hecho uso del diario como instrumento de recogida de datos cualitativos. Este instrumento permite registrar hechos relevantes para la indagación que son susceptibles de ser interpretados. Se trata, por lo tanto, de una herramienta que permite sistematizar las experiencias para facilitar luego el análisis de los resultados.

El alumnado participante en el proyecto cumplimentó un diario de aprendizaje, con el que se pretendía ayudar al alumnado a reflexionar sobre su propio aprendizaje y, al mismo tiempo, ofrecer la oportunidad al profesorado de profundizar en los procesos internos de los alumnos y ayudarle a comprender cómo resuelven las tareas y las dificultades que se van encontrando por el camino. Al reflexionar sobre su propio aprendizaje, el alumnado también podrá desarrollar estrategias para enfrentarse a diferentes tipos de actividades en las que tenga que emplear la L2.

Los contenidos que se incluyeron en el diario de aprendizaje del alumnado fueron los siguientes:

- Una entrada inicial en la que se le pedía al alumnado que reflexionara sobre sus expectativas con respecto al proyecto. Se les pedía también que contaran si habían participado con anterioridad en algún tipo de intercambio (virtual o no) y, en caso afirmativo, que describieran brevemente en qué consistió.
- Una entrada para las actividades realizadas, en las que tendrían que valorarlas (describir si les había parecido interesante y si se habían encontrado con dificultades a la hora de realizarlas).
- Una entrada final, en la que se les pedía que reflexionaran sobre si se habían sentido motivados antes y durante la realización del proyecto, si les había gustado trabajar

en equipo y si deseaban continuar el año próximo con el proyecto en caso de que fuera posible.

Debemos destacar que se le pidió al alumnado que redactara el diario en español, puesto que su dominio de la L2 aún no les permite realizar reflexiones en profundidad. A pesar de que las reflexiones no fueron muy extensas, recogeremos a continuación datos muy interesantes y tendencias observadas, las cuales acompañaremos en muchas ocasiones de citas literales del alumnado con las iniciales del autor o autora entre paréntesis.

En primer lugar, podemos extraer algunos datos sobre la participación previa del alumnado participante en este tipo de proyectos. Mientras ninguno de los 24 alumnos había participado con anterioridad en proyectos de intercambio virtual, un total de 15 alumnos sí que había participado en otro tipo de intercambios no virtuales (Figura 6).

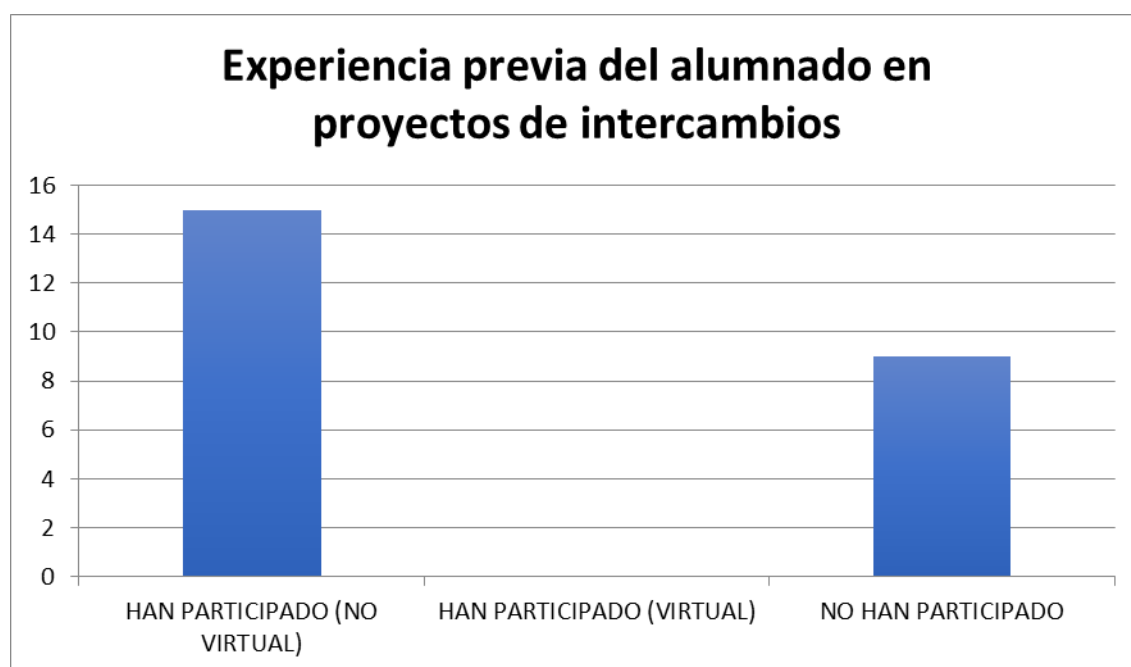


Fig. 6: Participación previa del alumnado en otros proyectos de intercambio virtual/no virtual.

La totalidad de alumnos que sí había participado en un proyecto de intercambio no virtual con anterioridad describieron sus intercambios como envío de cartas con alumnos de otros países (el país que más mencionan sin duda alguna es Inglaterra, aunque algunos también habían realizado intercambios de cartas con alumnos de Irlanda y de Estados Unidos). Resulta curioso que una alumna afirma, respecto a este tipo de intercambio por correspondencia escrita, que *no era exactamente un intercambio (IRA)*. Quizás conciben el intercambio más como algo físico en el que realmente el alumnado tiene un punto de encuentro común en algún momento del intercambio.

Esta idea de contacto físico queda reforzada cuando se les pidió que describieran sus expectativas con respecto al intercambio que estábamos a punto de iniciar. Fueron varios los alumnos que pensaban que realmente visitaríamos o nos visitarían físicamente en algún momento del curso. En cuanto a las expectativas, podemos describir las siguientes tendencias:

- La mitad del alumnado (12 alumnos) tenían unas expectativas muy positivas hacia el intercambio. Con frecuencia utilizan adjetivos como *chulo*, *divertido* o *entretenido* para describir cómo pensaban que sería el proyecto que estaban a punto de realizar. Además, también mencionaron la idea de aprender inglés y conocer a gente nueva.
- Otros pensaban que se realizaría todo por videollamada, que grabarían muchos vídeos para poder comunicarse, que se le iba a dedicar mucho tiempo en clase y que iban a hablar mucho con el resto de grupos participantes.
- Tres alumnos tenían unas expectativas bajas sobre el intercambio, pero afirmaron posteriormente haber cambiado de opinión:
 - *Me esperaba algo diferente, no creía que fuera a ser tan entretenido (AMCZ);*
 - *Esperaba algo menos de este proyecto, pero finalmente me ha encantado (JARG);*
 - *Yo creía que no iba a ser tan guay (RGC).*

Una vez analizada la entrada inicial, procederemos a analizar qué reflexiones ha hecho el alumnado sobre las diferentes actividades realizadas. A continuación, recogemos los resultados, los cuales los hemos dividido en diferentes secciones: dificultades encontradas, aspectos positivos del trabajo realizado y uso de las aplicaciones y herramientas.

En cuanto a las dificultades, la gran mayoría se refieren a cuestiones organizativas, como la dificultad a la hora de quedar todos a la vez, ya que cada uno tenía diferentes actividades extraescolares y era difícil ponerse de acuerdo. Otro problema muy mencionado es el que tiene que ver con el tiempo de dedicación para buscar la información y para grabar y editar los diferentes productos finales: *Nos tomamos mucho tiempo para grabar algunas partes y para elegir qué tomas falsas poner (RACZ).*

Varios alumnos mencionan la dificultad de conseguir un orden a la hora de trabajar o la dificultad de aprenderse los guiones, de ahí que muchos señalen como un obstáculo la necesidad de hacer muchas tomas para grabar un breve vídeo; también mencionaron problemas a la hora de ponerse de acuerdo sobre qué decía cada uno. Otras dificultades mencionadas tienen que ver con el envío por correo electrónico de la infografía a la profesora, pues a algunos grupos les costó descargarse la infografía como imagen y enviarla por correo electrónico a la profesora *por problemas con la wifi* (IRA).

Otros mencionan la dificultad a la hora de trabajar en la L2: *no soy muy listo en inglés y me costaba un poco* (JMD); mientras algunos reconocían la necesidad de consultar y pedir asistencia al profesor: *no lo podíamos traducir y necesitábamos a la profesora* (LGR). Algunos han recogido dificultades a la hora de trabajar con el móvil (por ejemplo, para editar las infografías, pues afirman que se les borraban y tenían que volver a empezar) o para descargarse las aplicaciones. Una alumna en concreto destacó como dificultad a la hora de realizar las actividades que *[su] opinión no valía nada y nadie hacía caso de nadie* (ADL); volveremos a las reflexiones finales de esta alumna con respecto a la motivación y la satisfacción final ya que nos parece interesante contextualizarlas dentro del trabajo con su equipo, pues algún miembro más ha destacado como problema la falta de colaboración en el mismo.

Por último, llama la atención que varios alumnos no resalten ningún tipo de dificultad o, como ocurre con algunos, que la dificultad que señalaron específicamente surgiera en realidad de algo positivo:

- *Nos reíamos mucho y teníamos que hacer la escena muchas veces* (CGZ);
- *No podíamos grabar bien porque nos reíamos todo el rato* (SSH);
- *Hubo muchas tomas falsas porque no nos salía bien y casi siempre nos reíamos* (CMMA);
- *Nos reíamos mucho en todas las actividades* (JRMJ).

A pesar de las dificultades reseñadas, el alumnado también recogió muchos aspectos positivos mientras trabajaba en el proyecto. Sin duda alguna, el aspecto positivo más mencionado por casi todos los alumnos fue el de la diversión; recogemos a continuación algunos extractos literales al respecto:

- *nos reímos mucho* (JAOB);
- *nos divertimos mucho* (RACZ);

- *era divertido* (CRM);
- *las risas que nos hemos echado* (HOV);
- *nos lo hemos pasado muy bien* (ASR);
- *me lo he pasado súper bien con mi grupo* (CCL);
- *[lo mejor ha sido] el buen rato que hemos pasado* (JARG);
- *me reí mucho con mis compañeros* (JMD);
- *lo pasamos la mar de bien* (PMNC);
- *[lo mejor ha sido] las risas y el buen tiempo* (MVG).

A pesar de haber reseñado la dificultad a la hora de quedar los grupos y de ponerse de acuerdo, casi todos los alumnos mencionan como un aspecto positivo el haber trabajado en equipo:

- *el compañerismo* (JARG);
- *he quedado con mis amigos* (JRMJ);
- *hemos trabajado muy bien [y] nos hemos organizado muy bien* (CLP);
- *me ha gustado trabajar con mis compañeros y quedar con ellos* (JMD);
- *aprovechamos hasta el último segundo* (PMNC);
- *me he reído mucho y he cogido mucha más confianza con mis compañeros* (CGZ).

Los resultados de los productos finales también han sido evaluados positivamente por el alumnado:

- *nos quedó bastante bien* (HOV);
- *quedó muy bien cuando juntamos los vídeos* (ASR);
- *[la información] nos quedó clara y amplia* (CCL);
- *nuestro esfuerzo se vio recompensado* (AMCZ);
- *al final lo conseguimos* (RGC);
- *quedó muy chulo* (LSR);
- *al final nos lo curramos mucho [y] quedó muy guay* (SSH);
- *quedó colorido y chulo* (RNR).

Muchos alumnos también han coincidido en que uno de los aspectos más positivos ha sido que han aprendido:

- *he aprendido muchas cosas grabando* (CGF);
- *he aprendido palabras que no sabía* (JMD);
- *[lo bueno ha sido] todo lo aprendido; descubrir culturas* (AMI);
- *he aprendido cosas sobre el Castillo de Luna* (CGZ);

- *hemos aprendido cosas que no sabíamos sobre la historia del carnaval y me parece interesante este tema ya que en nuestra provincia (Cádiz) es la fiesta más popular (CMMA).*

Finalmente, también valoraron positivamente algunos aspectos de las actividades realizadas, los cuales recogemos a continuación:

- La actividad de grabación de vídeos de presentación: *me parece bien que hubiese una introducción al proyecto para así conocernos un poco mejor (CMMA).*
- La oportunidad de grabar dentro del instituto y salir fuera de los límites del aula: *hemos grabado en el instituto y nos lo hemos pasado bien (HOV).*
- La oportunidad de poder trabajar con los móviles en clase: *fue gracioso editarlo en clase (CRM); fue divertido porque cogimos los móviles (SGS); [una de las cosas buenas es] que pudimos trabajar en grupo con los móviles en clase (IRA).*
- La satisfacción de encontrar la información o las fotografías que necesitaban para elaborar el producto final: *encontramos las fotos que queríamos (ASR); [una de las cosas buenas fue la] facilidad para encontrar la información (MVG).*

Con respecto al uso de las aplicaciones y herramientas propuestas, los programas de edición de vídeo empleados fueron: VideoShow, Vivavideo, InShot, Windows Movie Maker y Video Star. Ningún alumno recogió ningún problema respecto al uso de estas herramientas. Quizá el motivo sea que se les dio libertad para que emplearan las herramientas que ellos mismos prefirieran y, por lo tanto, emplearían aquellas que conocían mejor o que ya habían utilizado con anterioridad.

En cuanto a Canva, la aplicación empleada para hacer las infografías, sólo tres alumnos afirmaron conocerla y uno de ellos explicó que la utilizó en el colegio para hacer una infografía después de que una maestra se la recomendara. Dos alumnos señalaron específicamente como problema a la hora de utilizar Canva el tiempo que les llevó hacerse con la aplicación, mientras otros tres especificaron la dificultad de editar la infografía en el móvil y de conseguir guardara con éxito. El resto de alumnos no manifestaron ningún problema al respecto.

En la entrada final, sacaremos conclusiones sobre los niveles de motivación a lo largo del proyecto, la valoración del trabajo en equipo y si desearían continuar el año próximo con el proyecto si esto fuera posible. Recogemos de nuevo los resultados agrupados según las tendencias observadas.

En cuanto a la motivación, de los 24 alumnos, podemos afirmar que un total de 21 alumnos estuvieron motivados antes y durante la realización del proyecto. Las razones que aportan son varias:

- Principalmente, porque les parecía divertido el proyecto en sí y el poder trabajar con sus compañeros: *era muy chulo* (LSR); *sabía que nos lo íbamos a pasar muy bien* (CGZ); *es divertido y me lo paso muy bien con mi grupo* (CCL); *me he divertido mucho* (CGZ); *porque es un trabajo en equipo muy divertido* (SSH); *mientras hacíamos las actividades me lo he pasado genial junto con mis compañeras* (CMMMA).
- Además, también señalaron que el proyecto ha sido algo novedoso y que nunca antes habían hecho: *es una cosa que nunca antes había hecho y me impresionó mucho ya que estaba siempre con ganas antes y durante hacíamos el proyecto* (JMD); *es algo nuevo y me motiva* (RNR); *nunca había hecho algo así* (ASR); *nunca antes había hecho un proyecto así [y] he disfrutado mucho* (AMCZ); *tenía ganas de hacer un proyecto de este modo* (JRMJ); *nunca había hecho un proyecto virtual* (SGS); *me hace ilusión hacer el proyecto* (CLP).
- También fueron varios los alumnos que recogieron como parte de la motivación el hecho de haber podido conocer a otras personas y culturas: *sin vernos, podíamos conocernos más* (MVG); *tenía ganas de aprender y conocer a otros niños* (JARG); *aparte de que me divierto, puedo conocer a otras personas* (PMNC). Un alumno reconoció no haber comprendido del todo que el intercambio era virtual: *al principio pensé que podríamos haber ido a algún país que participaba en el proyecto, pero, aun así, me ha gustado* (AMI). Esta afirmación parece reforzar la idea que mencionamos al inicio (en el apartado de las expectativas con respecto al proyecto) sobre la creencia por parte del alumnado de la necesidad de que exista un contacto físico para que exista un intercambio.

De los otros tres alumnos restantes, una alumna reconoció que al principio estaba motivada, pero luego *más o menos*, porque había que trabajar: *aunque en algunas [actividades] nos divertíamos al grabar, después había que pasarlo a ordenador, pendrive...* (IRA); otra alumna reconoció estar motivada al principio, pero afirma que *luego todo era trabajo y mi opinión nunca importaba* (ADL); finalmente, una tercera alumna reconoce que al principio estaba *bastante emocionada, pero luego no tanto, porque los de los otros colegios no hablaban tanto* (HOV).

Con respecto al trabajo en equipo, se confirma todo lo recogido anteriormente al respecto: mayoritariamente, les ha parecido muy positivo trabajar en equipo por diferentes motivos: por la diversión, por poder quedar con los amigos, por el *buen rollo*, porque podían *ayudarse mutuamente*, porque trabajar en equipo es *mejor y más fácil* y porque *al ser más [todo se hacía] más rápido* (ASR). Aunque muchos reconocen no destacar nada negativo sobre el trabajo en equipo, algunos sí han mencionado la dificultad de ponerse de acuerdo para quedar fuera del instituto o de llegar a acuerdos. Finalmente, es necesario destacar que las únicas opiniones negativas sobre el trabajo en equipo proceden de tres alumnos que pertenecen a un grupo que al parecer no ha funcionado del todo bien:

- *mi equipo no se ha esforzado y se distraían y no trabajaban* (HOV);
- *en los grupos sólo participábamos tres personas y las demás ni cuenta* (CRM);
- *mi opinión nunca contaba* (ADL).

Por último, cuando se les pidió que especificaran si deseaban continuar el curso próximo con el proyecto en caso de que fuera posible, la respuesta fue contundente: todos, a excepción de una alumna, mostraron su deseo de continuar con el proyecto. Las razones fueron variadas y fueron muchos los comentarios relacionados con la diversión que les ha generado el proyecto:

- *porque es divertido* (AMI);
- *porque me lo paso muy bien* (RGC);
- *porque es divertido y conocemos a gente nueva y sus costumbres* (IRA);
- *me parece algo bueno e interesante* (CRM);
- *porque puedo conocer distintas culturas* (MVG);
- *porque se aprenden muchas cosas y te lo pasas muy bien* (JARG);
- *aparte de que aprendemos a trabajar en equipo, me lo paso muy bien con mi grupo* (PMNC);
- *es muy divertido y trabajar en grupo más* (JMD);
- *es algo nuevo y probar algo nuevo está bien* (RNR);
- *me parece educativo y divertido porque me anima a hacer cosas* (RACZ);
- *me gusta mucho hacer este tipo de cosas* (LGR);
- *porque lo disfruto mucho* (CCL);
- *me he divertido mucho y me ha servido para comunicarme mejor* (AMCZ);
- *porque conocemos a mucha gente de otros institutos y nos lo pasamos muy bien juntos* (SSH).

Nos parece interesante la reflexión de una alumna sobre por qué quería continuar con el proyecto: *Me gustaría continuar porque es muy divertido y se aprende muchas cosas. Además, somos el único grupo que lo hacemos y me parece una idea muy original para practicar más el inglés* (CMMA). Esto parece demostrar, junto con el resto de comentarios que se refieren al proyecto como una experiencia nueva, que el alumnado siente como algo positivo formar parte de algo que se salga de lo común dentro del aula y les da cierto orgullo ser los únicos o los primeros en hacerlo.

Otra reflexión interesante es la de una de las alumnas que formó parte del grupo que al parecer no tuvo tanta conexión, quien afirmó que le gustaría continuar con el proyecto porque *podemos aprender y a lo mejor se haría mejor* (HOV), lo cual demuestra la capacidad de aprender de los errores y de querer mejorar. Con respecto a la alumna que manifestó no querer continuar con el proyecto, se trata de la misma alumna que señaló que no se sintió motivada porque *casi todo era trabajo y mi opinión nunca importaba* (ADL), su razón sobre por qué no querría seguir con el proyecto fue porque *no le pareció tan interesante como pensaba* (ADL).

Por otro lado, el profesor encargado del proyecto también ha hecho uso de un diario en el que se ha recogido impresiones personales con respecto a la observación de los grupos a la hora de trabajar en clase, los niveles de motivación y el ambiente de trabajo; los problemas detectados o las dificultades encontradas; el diseño de las actividades; la compaginación del proyecto con el desarrollo del currículo y el impacto a nivel personal y de centro.

Aunque el próximo apartado lo dedicaremos de lleno a la observación, recogeremos aquí, por su relevancia y oportunidad, algunas reflexiones al respecto. Por lo general, a la hora de trabajar en el proyecto, los grupos fueron disciplinados y no hizo falta en ningún momento tener que llamar la atención o parar el trabajo realizado, lo que no quiere decir que todos los grupos se organizaran igual y rindieran igual. Se intentó mediar en el grupo en el que se observó más desorganización (y cuyas impresiones personales han quedado recogidas en el análisis que acabamos de hacer de los diarios de aprendizaje), pero el hecho de que también tuvieran que dedicarle tiempo fuera de clase a las actividades, impedía que el profesor pudiera ejercer más control. Se pensó en modificar los grupos, pero la división inicial en clubs y el reparto de temas lo hizo imposible. En cuanto a la motivación, se observó que era bastante alta y que, por lo general, todos pedían dejar las clases normales a un lado para poder trabajar en el proyecto. Esto favorecía un buen clima de clase, en el que

los alumnos estaban motivados y querían trabajar rápido con el libro de texto para poder dedicarle tiempo al proyecto.

Los problemas y las dificultades detectadas fueron varias. Justo al inicio del proyecto, la socia alemana (quien aportaría la lengua inglesa en el intercambio) tuvo que abandonar el proyecto por motivos personales. Esto hizo que nuestros alumnos sólo pudieran practicar inglés con el alumnado de Ceuta, puesto que el alumnado de Francia no contemplaba la asignatura de Inglés en su currículo.

Por otra parte, tenemos que destacar la falta de medios TIC en el aula: la imposibilidad de acceder a un aula de ordenadores nos obligó a que el alumnado hiciera un uso menor de la plataforma Twinspace y tuvimos que hacer uso de sus propios móviles para realizar la búsqueda de información y para llevar a cabo algunas actividades; la lenta conexión a Internet también nos obligaba a descargar previamente los materiales de Twinspace del resto de socios para poder visualizarlos en clase a través del proyector y del ordenador del profesor. Además, tuvimos al inicio del intercambio una incidencia con uno de los alumnos franceses, pues hizo un uso inadecuado de la plataforma Twinspace. El problema fue atajado inmediatamente por su profesora con ayuda de los responsables en su zona de eTwinning y del Director del centro, pero esto nos frenó un poco a la hora de utilizar más el chat que ofrece Twinspace para el alumnado, a lo que se sumó, por nuestra parte, la imposibilidad de que el alumnado pudiera acceder a dicha plataforma desde el centro debido a que no disponíamos de una sala de ordenadores.

Otra de las dificultades fue la necesidad de organizar mejor las actividades y de crear criterios comunes a la hora de presentar los productos. Lo más importante en este sentido fue que, al final del proyecto, fuimos conscientes de que deberíamos haber creado un sistema de trabajo en el que se hubiera fomentado más la colaboración internacional, es decir, que no sólo trabajaran en equipo los alumnos de cada centro, sino que se hubieran formado, al menos para algunas actividades, grupos internacionales formados por alumnos de cada centro de los diferentes países participantes.

Con respecto a la temporalización de las actividades, en nuestro caso, dado que contábamos con cinco horas semanales de clase, no tuvimos problemas para compaginar el proyecto con el currículo y con el libro de texto. No obstante, en épocas de exámenes la dedicación era menor y, justo a finales de curso, a los exámenes se le sumó que el grupo

participó en varias excursiones (una de ellas organizada por el Departamento de Inglés), lo cual nos hizo andar más apretados justo en la recta final.

Finalmente, en cuanto al impacto del proyecto, podemos distinguir dos niveles: a nivel personal como docente y a nivel de centro. A nivel personal, se ha considerado positivo, puesto que ha supuesto un elemento motivador en la práctica docente que ha permitido aprender nuevas formas de enseñar, conocer otros profesionales de diferentes centros y países y aprender de ellos, además, de ofrecer la posibilidad de concebir la enseñanza de una forma diferente; a nivel de centro, lo cierto es que, en nuestro caso, no ha tenido mucho impacto; a pesar de que el Equipo Educativo del grupo en cuestión estaba informado al respecto, sólo una profesora (de Música) se interesó en hacer una colaboración. Finalmente, uno de los alumnos grabó un vídeo con la guitarra española en clase de música para incluirlo en la guía final, pero hubo problemas con el formato del mismo y al final no se pudo incluir en la guía.

6.2. Rúbricas de observación

La observación en el aula ha de entenderse como un proceso que requiere de atención voluntaria e inteligente y que debe estar orientado por un objetivo con el fin de obtener información (Fuertes, 2011). La observación es un proceso intencionado cuyo objetivo es recabar información del entorno a través de una serie de procedimientos acordes con unos objetivos y un programa de trabajo (Fuertes, 2011: 238, citando a Coll y Onrubia, 1999). Observar consiste en mirar la realidad en la que nos encontramos, pero no con el objetivo de juzgarla, sino con el objetivo de intentar comprenderla y poder sacar conclusiones positivas. Podemos distinguir diferentes tipos de observación: directa o indirecta, participativa o no participativa, estructurada o no estructurada, de campo o de laboratorio e individual o de equipo (Fuertes, 2011). En nuestro caso, la observación que hemos llevado a cabo ha sido:

- directa, en tanto que el investigador ha estado personalmente en contacto con el hecho o fenómeno sobre el que quiere indagar;
- participativa, puesto que se ha desarrollado en el contexto natural (es decir, en el aula), y el investigador que observa se ha involucrado y ha vivido las experiencias en el contexto cotidiano de los sujetos observados, lo que le ha permitido recoger los datos en tiempo real;

- estructurada, pues ha sido previamente pensada y planificada por medio de unas rúbricas que han permitido establecer parámetros e indicadores sobre qué observar;
- de campo, en tanto que la observación ha tenido lugar en el espacio donde ocurren los hechos;
- individual, puesto que ha sido realizada mayoritariamente por una única persona.

Nos gustaría hacer una aclaración con respecto a la distinción entre observación individual o de equipo. Aunque lo ideal hubiera sido contar con un segundo profesor observador, esto en la práctica resulta imposible, ya que otros compañeros del Departamento de Inglés, o bien tenían clase durante el día de la semana al que dedicábamos al proyecto, o bien tenían hora de guardia, de reunión de tutores o de coordinación. No obstante, aunque el grupo no contaba con auxiliar de conversación, cuando éste quedaba liberado por algún compañero que sí lo tenía asignado, pero no lo necesitaba, pudo asistir alguna vez a nuestra clase cuando realizábamos el proyecto, lo cual nos permitió contar con la presencia de una segunda persona observadora en el aula. Sin embargo, como esto tuvo lugar en pocas ocasiones y sin capacidad de planificación previa, consideraremos que la observación realizada fue mayoritariamente individual.

Por otra parte, también debemos aclarar que sólo dos de las actividades realizadas en el proyecto pudieron ser desarrolladas íntegramente en el aula: la grabación de los vídeos de presentación y la creación de infografías. Para estas dos actividades se creó una rúbrica que permitió hacer una evaluación estructurada sobre cómo se organizaba cada grupo durante la preparación de la actividad y la realización de la misma (es decir, la grabación de los vídeos y la creación de la infografía), y analizar el resultado del producto final.

Con respecto al resto de actividades, como la grabación de vídeos de respuestas a las preguntas planteadas, la realización de las preguntas de trivia o la creación del producto final, como en parte tuvieron que realizarse fuera de clase (es decir, los grupos tuvieron que trabajar desde casa y organizarse fuera de los límites del aula por cuestiones de falta de tiempo y/o medios), sólo pudieron ser observadas parcialmente.

Las rúbricas elaboradas para la valoración de las actividades de grabación de vídeos de presentación y de creación de infografías (véase Anexo IV) constan de cinco ítems que se valorarán en una escala de 0 a 4 (siendo 0, muy deficiente; 1, deficiente; 2, aceptable; 3, bien y 4 excelente). Como todas las actividades se llevaron a cabo en grupos, la

observación se hizo de los grupos en su conjunto, aunque también se recogieron anotaciones específicas sobre alumnos concretos en el diario del profesor. Los ítems establecidos para la observación fueron los siguientes:

- Eficacia y colaboración en la preparación de la tarea. Aquí se pretende observar el grado de colaboración del grupo a la hora de realizar las actividades preparatorias a la creación del producto final (vídeo o infografía). Se observa el nivel de compenetración y colaboración del alumnado, las aportaciones de ideas o búsqueda de información para la creación del producto final, cómo el grupo se organiza y si hay un reparto equitativo de las tareas. En el caso de los vídeos, se observa también la organización en los ensayos preparatorios.
- Eficacia y colaboración en la realización de la tarea. Tras la realización de las actividades preparatorias, se observa cómo el grupo procede a elaborar el producto (vídeo de presentación o infografía). Se observa, por ejemplo, la eficacia a la hora de realizar las grabaciones (número de repeticiones, fluidez en el discurso, organización del grupo a la hora de grabar) en el caso de los vídeos, o el manejo y la habilidad para hacer uso de la aplicación Canva en el caso de las infografías (si son capaces de descargársela correctamente, de navegar por la aplicación, encontrar las plantillas que se les pide y explorar las diferentes opciones de edición).
- Uso del idioma. Con este apartado se pretende valorar el uso del idioma en el producto creado atendiendo para ello a aspectos puramente formales, como son las estructuras gramaticales y el léxico empleado.
- Contenido. En esta ocasión, la observación se centra en contenido y no en la forma, es decir, en qué información se ha incluido y si la información responde a lo que se les pide en la actividad.
- Presentación del producto final. Para acabar, se valora el resultado del producto final en su conjunto, con especial atención a la presentación realizada gracias al uso de las herramientas TIC (por ejemplo, inclusión de efectos especiales, tomas falsas o música de fondo en el caso de los vídeos de presentación, o colorido, inclusión de imágenes o marcas de agua en el caso de las infografías).

Estas rúbricas se aplicaron, por lo tanto, para observar las actividades 1 y 7 descritas en el apartado 4 del presente TFM (Figuras 7 y 8 respectivamente). Recogemos a continuación los resultados obtenidos por ítem en cada grupo y el resultado global de la actividad sobre 10 a partir de la puntuación obtenida en la rúbrica (la puntuación máxima

que se puede obtener es de 20 puntos, puesto que hay 5 ítems que se valoran con un máximo de 4 puntos cada uno; finalmente el resultado se divide entre dos para obtener una nota sobre 10).

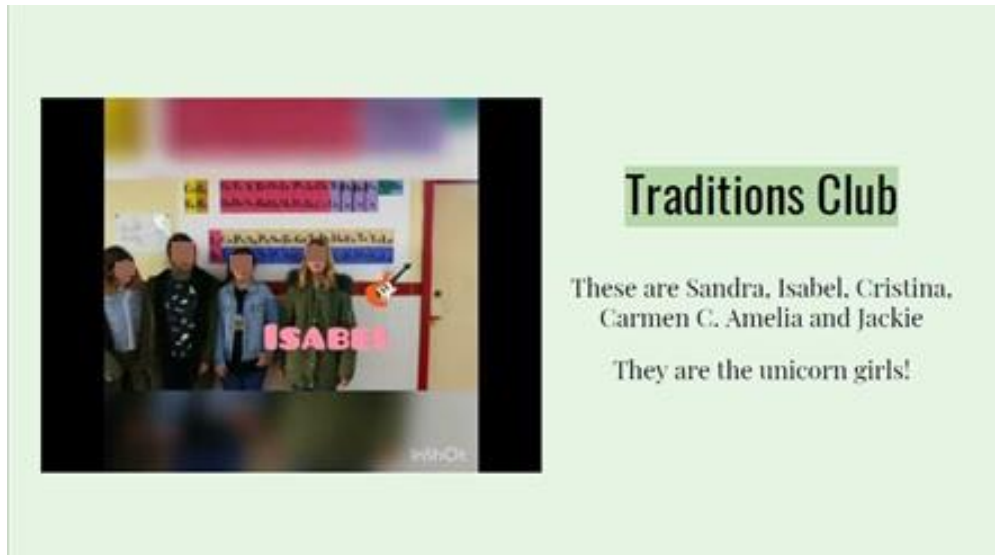


Fig. 7: Ejemplo de la inclusión de los vídeos de presentación en la guía turística



Fig. 8: Infografías en inglés creadas por el alumnado para el proyecto

A continuación, analizaremos los resultados obtenidos por club en estas dos actividades. Comenzamos con la grabación de los vídeos de presentación, actividad con la que se inició el intercambio. Como puede observarse en la gráfica (Figura 9), los resultados obtenidos en los diferentes ítems fueron muy buenos para todos los grupos.

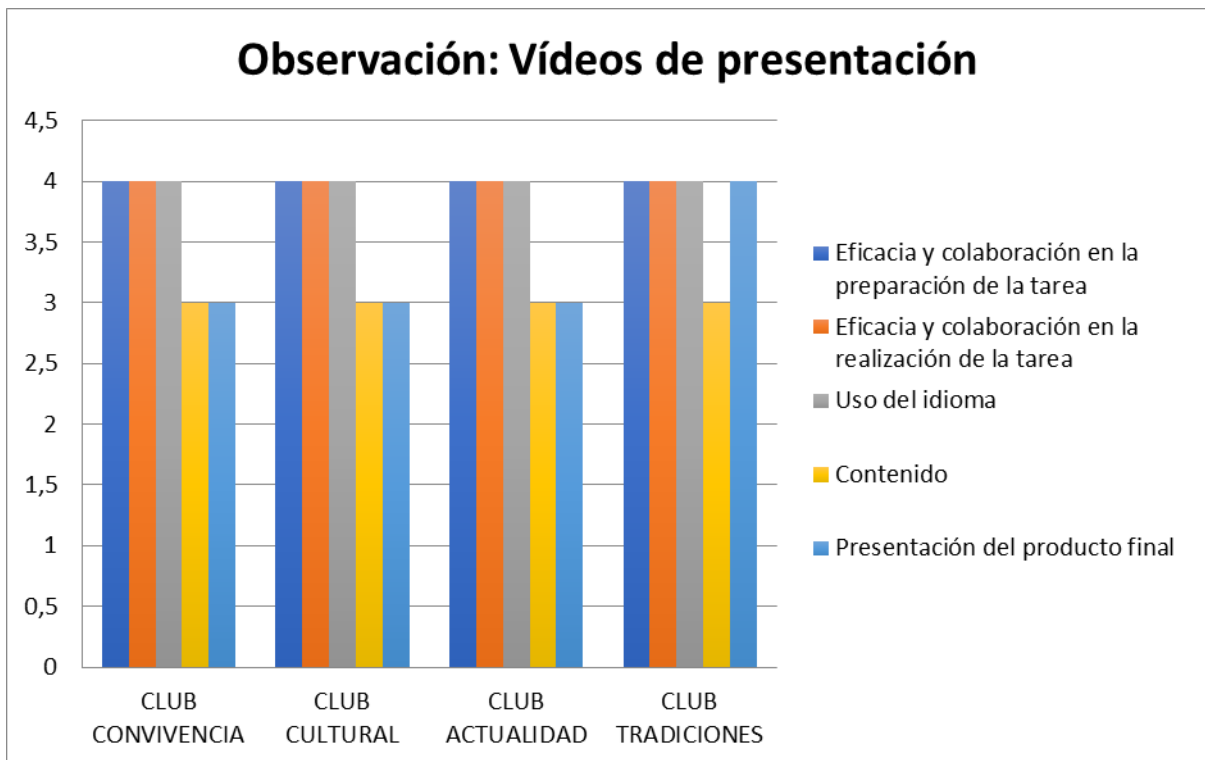


Fig. 9: Resultados de la observación de la actividad de grabación de vídeos de presentación.

Al tratarse de la primera actividad, el alumnado estuvo muy motivado, trabajó en equipos de manera organizada y mostraron mucho interés, tanto en la preparación, como en la realización de la actividad. Se trataba de la primera vez que salíamos de clase para grabar, y eso les hacía sentirse importantes. Además, también se trataba de una actividad sencilla y con poco esfuerzo lingüístico. No obstante, a pesar de que se les informó de que podían decir algo más aparte de sus gustos y nombres, ningún grupo se animó a hacerlo (de ahí que en el contenido obtuvieran un 3). En cuanto a la presentación del producto final, muchos pusieron música de fondo e incluyeron tomas falsas, pero sólo el club cultural se animó a introducir efectos especiales que ayudaban a la comprensión (añadieron sus nombres e iconos que representaban sus gustos). Los resultados finales sobre 10 pueden observarse en la Figura 10.

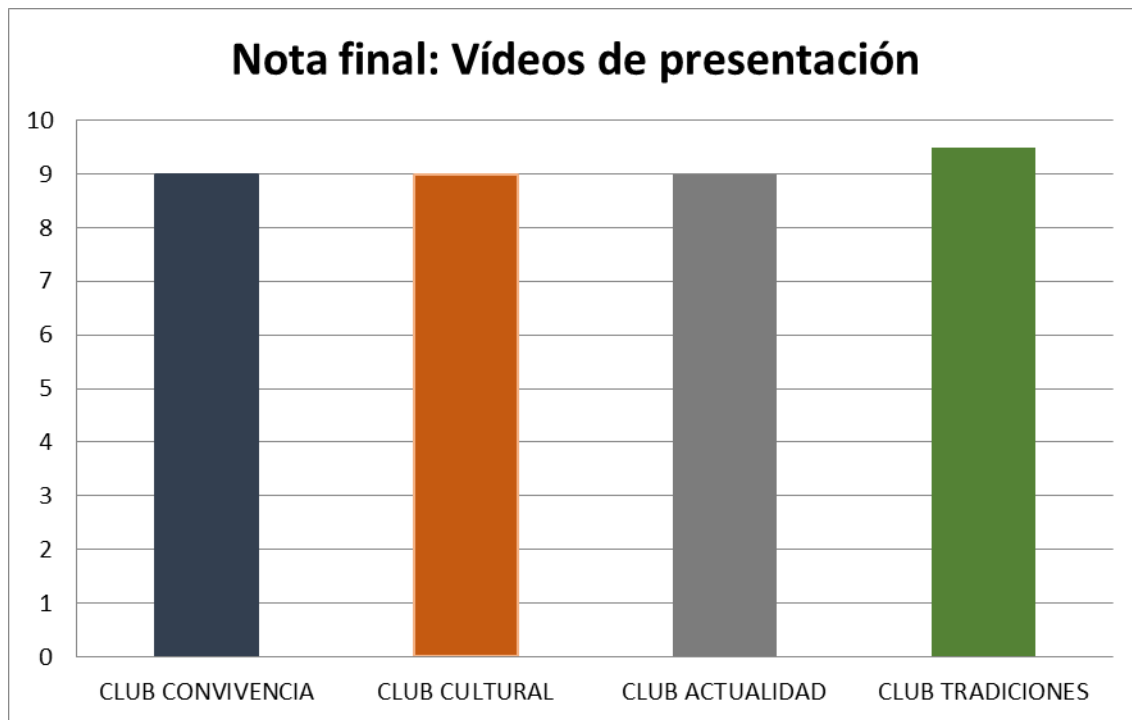


Fig. 10: Notas finales de actividad de grabación de vídeos de presentación.

Pasamos ahora a analizar los resultados obtenidos de la observación de la actividad de la infografía. En una primera aproximación a los resultados de la observación (Figura 11), podemos ver que los resultados difieren de los obtenidos en la actividad anterior. Esta actividad era más compleja, tanto desde el punto de vista lingüístico-instrumental, como de contenido, y requería del uso de una aplicación que, a excepción de un alumno, nadie antes había utilizado. Si analizamos los resultados por grupos, observamos que hay dos grupos que destacan por sus buenos resultados (club cultural y club tradiciones). Estos grupos se organizaron bien a la hora de buscar la información y escribirla en inglés, supieron manejar la aplicación con facilidad y fueron capaces de explorar todas sus funciones por ellos mismos (por ejemplo, pusieron imágenes de fondo como marca de agua). Además, el resultado a nivel lingüístico en el caso del club cultural fue excelente, puesto que, a pesar de que haya errores, éstos no impiden la comprensión y, además, son errores del uso de estructuras que aún desconocen y no dominan. Este grupo hizo unos vídeos para la actividad 6 muy completos en los que proporcionaron mucha información, lo cual se vio reflejado en el contenido de la infografía.

Con respecto al club actualidad, este grupo no fue tan organizado como al principio y eso se notó en el resultado final que, aunque fue decente, podría haber sido mucho mejor,

sobre todo a nivel lingüístico, aunque también a nivel de presentación, puesto que se olvidaron de borrar una frase que venía en la plantilla original de la infografía; no obstante, pudieron sacar adelante la actividad sin mayores problemas.

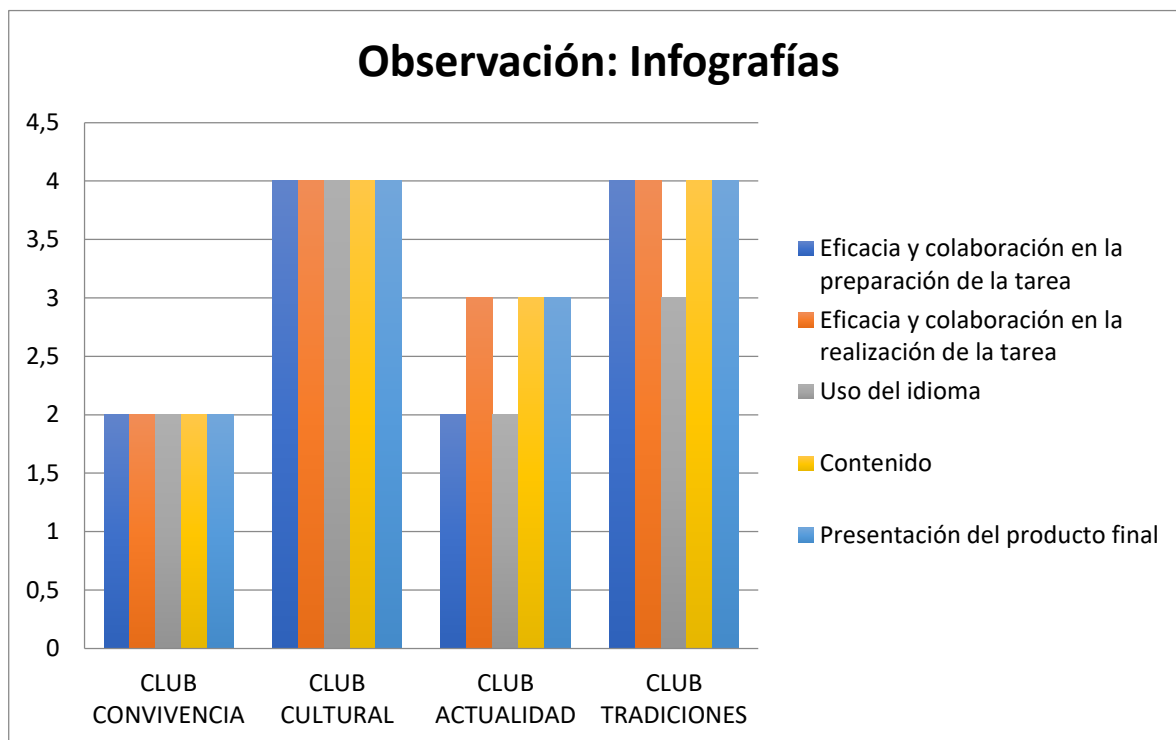


Fig. 11: Resultados de la observación de la actividad de creación de infografías.

Finalmente, el club convivencia fue el que peor resultado obtuvo, pues fue un grupo muy desorganizado a la hora de trabajar: no repartieron bien las tareas (en las sesiones dedicadas a esta actividad, no sabían, por ejemplo, quién era el encargado de buscar la información, pues tenían que ir a Jefatura a preguntar por el número de profesores y alumnos del centro y por las enseñanzas que se pueden cursar) y no se manejaron del todo bien con la aplicación (se la descargaron en diferentes móviles y empezaron a trabajar en dos infografías diferentes a la vez, lo que fue motivo de conflicto a la hora de querer aunar el trabajo). Esto demuestra que el nivel de organización del equipo está estrechamente relacionado con la calidad del producto final. A este grupo pertenecen las declaraciones negativas con respecto al trabajo en equipo que hemos recogido en el apartado anterior. En el siguiente gráfico (Figura 12) podemos ver los resultados globales de las infografías sobre 10.

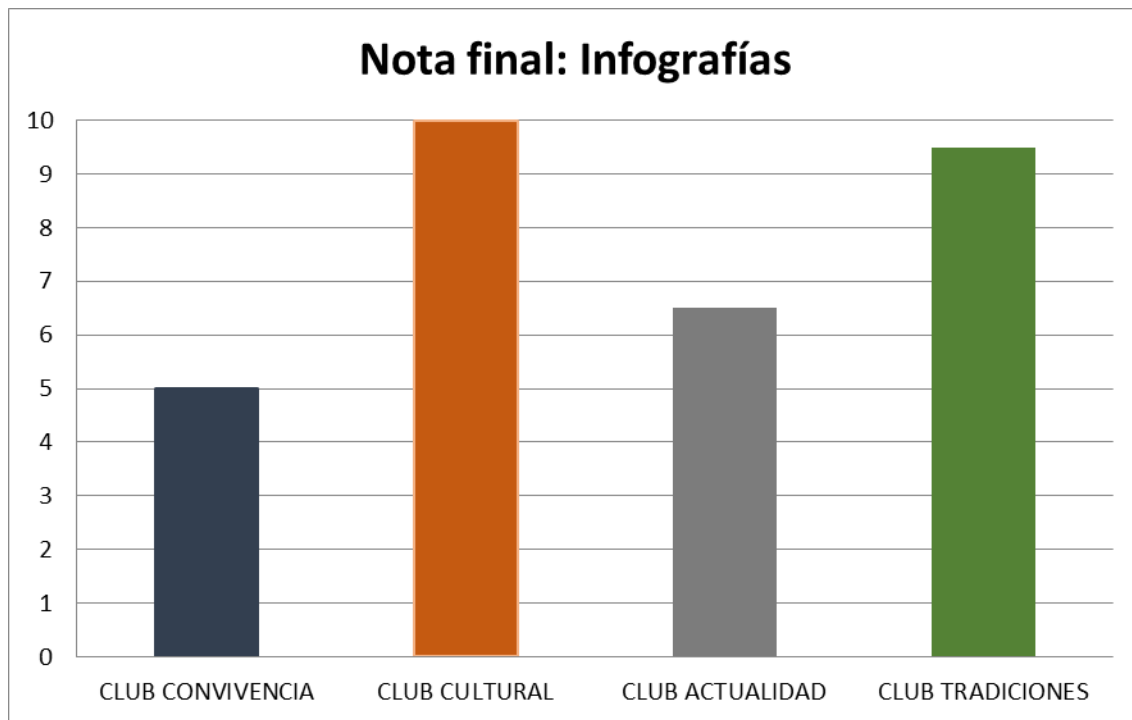


Fig. 12: Notas finales de actividad de creación de infografías.

Para el resto de actividades que implicaban la creación de un producto y que no pudieron llevarse a cabo en su totalidad en el aula y, por lo tanto, no pudo realizarse una observación completa de las mismas como en las dos anteriormente descritas, se eliminó el ítem de “eficacia y colaboración en la realización de la tarea”, puesto que todos los grupos tuvieron que realizar tareas fuera del aula y en esos casos, nuestra presencia para observar fue imposible. Además, es necesario destacar que la observación del ítem de “eficacia y colaboración en la preparación de la tarea” sólo pudo ser parcial, puesto que, aunque pudieron dedicarle tiempo en clase, también tuvieron que trabajar fuera de los límites de la misma. También hubo algunas actividades que no implicaban la creación de ningún producto en sí, sino que formaban parte del algún proceso, como la redacción y selección de preguntas por club o la puesta en común de todos los materiales. Incluimos, a continuación, y para finalizar el apartado dedicado a la observación, conclusiones a grandes rasgos sobre la observación del resto de actividades.

En cuanto al resto de actividades de toma de contacto (actividades 2 y 3), en las que se puso en común los materiales trabajados en la actividad 1 y se redactaron las preguntas por club para determinar la información que cada centro quería saber sobre el resto de socios, se mantuvo la tónica de trabajo anteriormente descrita para la actividad 1. El alumnado visualizó el resto de materiales con gran interés y redactaron las preguntas por

club sin mayores problemas. Posteriormente, el profesorado realizó la selección de preguntas.

Para las actividades 4, 5 y 6 (respuesta a las preguntas, redacción de guiones y grabación de los vídeos con información para las guías turísticas), el trabajo observado en el aula fue valorado positivamente: hubo organización en general, aunque el club convivencia ya empezó a mostrar signos de descoordinación y falta de conexión (manifestaron problemas a la hora de quedar, tardaban en mandar los vídeos y el material no era tan extenso como el del resto de grupos). El club tradiciones no comprendió del todo la tarea y, aunque recopilaron información sobre todas las preguntas que se les hizo, inicialmente sólo grabaron un vídeo, pues pensaban que no todo debía responderse con vídeos; finalmente, se les dio más tiempo para que completaran la información, pero de nuevo esta no fue tan extensa como en un principio habían recogido por escrito, aunque luego ésta les sirviera para la guía final. El club cultural fue el grupo que más se entregó en la tarea, puesto que organizaron una visita guiada en inglés por el monumento más conocido de nuestra localidad a través de la Oficina de Turismo. Esta intensa búsqueda de información se vio reflejada en la elaboración de la infografía; además, los integrantes de este equipo recogieron en sus diarios como uno de los aspectos más positivos del proyecto el hecho de haber aprendido más cosas sobre sus raíces y su localidad.

La actividad 8 (volcado de todos los materiales para la creación de las guías) requirió de mucha organización por parte de la profesora, pero el alumnado colaboró correctamente en la recopilación final de los materiales; la actividad 9 se desarrolló sin ningún tipo de problemas y de forma rápida, pues les resultó fácil elaborar preguntas de todo lo que habían trabajado con anterioridad; la puesta en común de los materiales y la resolución de las preguntas de trivia (actividad 10) se hizo sin mayores problemas y con gran interés por parte del alumnado.

Finalmente, la conexión vía Skype como broche final del intercambio, fue caótica, pero muy satisfactoria para el alumnado. Una de las socias francesas no pudo realizarla, puesto que ya se encontraba en periodo de vacaciones, por lo que se hizo entre el otro grupo de Francia, el de Ceuta y el nuestro.

Antes de finalizar con este apartado, nos gustaría destacar que el hecho de que la observación en ocasiones haya sido parcial, no se considera como negativo en nuestra indagación, sino más bien al contrario, porque demuestra que la realización de este tipo de

proyectos en el aula permite llevar a cabo actividades que sobrepasen los límites físicos del aula. El alumnado cambia el contexto del aula por otro (en nuestro caso, su ciudad), al que acude con herramientas TIC para informar sobre él.

En este caso, los dispositivos móviles han jugado un papel importante, pues como ya recogimos en el Marco Teórico del presente TFM, el aprendizaje móvil es la experiencia y el resultado de aplicar el uso de los móviles en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de destrezas en diferentes contextos, para lo cual es fundamental la interacción social (Palalas y Hoven, 2016). El alumnado ha tenido la oportunidad de sacarle el máximo partido a sus dispositivos móviles y de descubrir su potencial fuera de los límites físicos del aula.

Además, este nuevo contexto de aprendizaje con nuevas herramientas se convierte en un contexto ideal para el desarrollo del aprendizaje informal, en el que el docente deja de ser la fuente de conocimiento; ahora, son los alumnos los que buscan y construyen el conocimiento a partir de las relaciones sociales y de la colaboración con sus compañeros. La transmisión del conocimiento deja de ser vertical (del profesor a los alumnos) para convertirse en horizontal (entre iguales) y las relaciones son espontáneas, abiertas y no predeterminadas. El aprendiz gana más protagonismo y puede ir creando su propia red de aprendizaje.

6.3. Análisis de los elementos de la cultura

En el marco teórico del presente TFM hemos propuesto y discutido varias definiciones de la denominada CI. Una de las definiciones propuestas fue la que la considera como “el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas, percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas” (García y Granados, 1999: 73, cit. en Trujillo, 2001). Otros autores (Byram, 1997) la definen como la habilidad para comunicarse y relacionarse de manera eficaz en la cultura propia y ajena.

Sin embargo, cuando hablamos de cultura, ¿a qué nos referimos exactamente con este término? Definir y delimitar la cultura no es una tarea fácil. Podemos encontrarnos con múltiples definiciones, algunas más sencillas y otras algo más complejas, y todas hacen hincapié en elementos tangibles e intangibles.

La RAE, por ejemplo, define la cultura como el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Por su parte, como parte de las acciones que la UNESCO lleva a cabo en el mundo, en 1982 se celebró en México la “Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales”; en dicha conferencia, con el objetivo de contribuir de manera efectiva al acercamiento entre los pueblos y a la mejor comprensión entre los hombres, la comunidad internacional contribuyó con la siguiente definición de cultura:

[...] la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. [Además] la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

Se define la cultura, de nuevo, como un conjunto de rasgos materiales e intangibles (espirituales y afectivos). Como el proyecto ha versado en la creación de unas guías turísticas de las ciudades de los socios participantes, uno de los objetivos propuestos consistía en analizar el tratamiento de la cultura por parte de los socios participantes, es decir qué temas culturales se han incluido en las guías y, por consiguiente, qué se ha considerado parte del atractivo turístico de cada localidad.

Se ha procedido, por lo tanto, a analizar de manera exhaustiva los productos finales obtenidos (las guías turísticas de cada ciudad), con el objetivo de determinar qué elementos culturales ha incluido cada socio participante en los productos. Necesitábamos para ello una clasificación de los elementos de la cultura y, tras una intensa búsqueda, nos pareció interesante tener en cuenta la clasificación de elementos de la cultura propuesta por el artículo *Outline of culture* de Wikipedia, según la cual, los elementos de la cultura se pueden catalogar en:

- Arte: vestimenta, gastronomía, literatura, artes escénicas (circo, comedia, baile, cine, teatro, música, escenografía), artes visuales (arquitectura, artesanía, diseño, dibujo, película, pintura, fotografía, escultura).

- Entretenimiento: ficción, juegos, artes escénicas (circo, comedia, baile, cine, teatro, música, escenografía), deportes.
- Humanidades: filosofía, filología, literatura, historia, geografía, derecho, economía, ciencias políticas, psicología, antropología, sociología, estudios de arte, religión, etc.
- Medios de comunicación de masas: radio, televisión, prensa escrita, prensa en línea, Internet, etc.
- Tradición: celebración y tradiciones.
- Turismo: atracciones turísticas.

Nos gustaría hacer dos aclaraciones con respecto a esta clasificación antes de proceder a analizar los resultados obtenidos en cada una de las categorías. Por una parte, como se puede observar, hay elementos que se repiten (por ejemplo, las artes escénicas pueden considerarse un elemento dentro del arte propiamente dicho, pero también como un elemento del entretenimiento; lo mismo ocurre con la literatura, que se considera un elemento del arte, pero también de las humanidades). Esto demuestra que el concepto de cultura no tiene límites definidos y estancos, sino que sus elementos se entrelazan y relacionan de manera fluida y, por ende, un mismo elemento puede ser clasificado a partir de diferentes criterios (por ejemplo, las artes escénicas se consideran arte, pero también entretenimiento).

La reflexión anterior nos lleva a la segunda aclaración. A la hora de analizar el tratamiento de la cultura en el intercambio, no tenemos como objetivo delimitar ni categorizar los elementos de la cultura, pues se trata de un objetivo que nos parece muy ambicioso y que requeriría de una investigación aparte. Nuestro objetivo en esta indagación es simplemente describir y analizar de manera crítica qué se ha considerado cultura en el PIT llevado a cabo.

Una vez aclarado estos dos aspectos, procedemos a analizar los resultados obtenidos al aplicar esta clasificación en los productos finales elaborados en el intercambio. Para ello, hemos cuantificado la frecuencia con la que aparece cada elemento en las diferentes guías turísticas y hemos realizado una serie de gráficas que nos permitan visualizar los resultados (véase Anexo V para consultar de manera más exhaustiva y con ejemplos concretos de cada localidad la clasificación final llevada a cabo).

Con respecto al elemento de “Arte”, los resultados globales (teniendo en cuenta los cuatro socios participantes) son los siguientes:

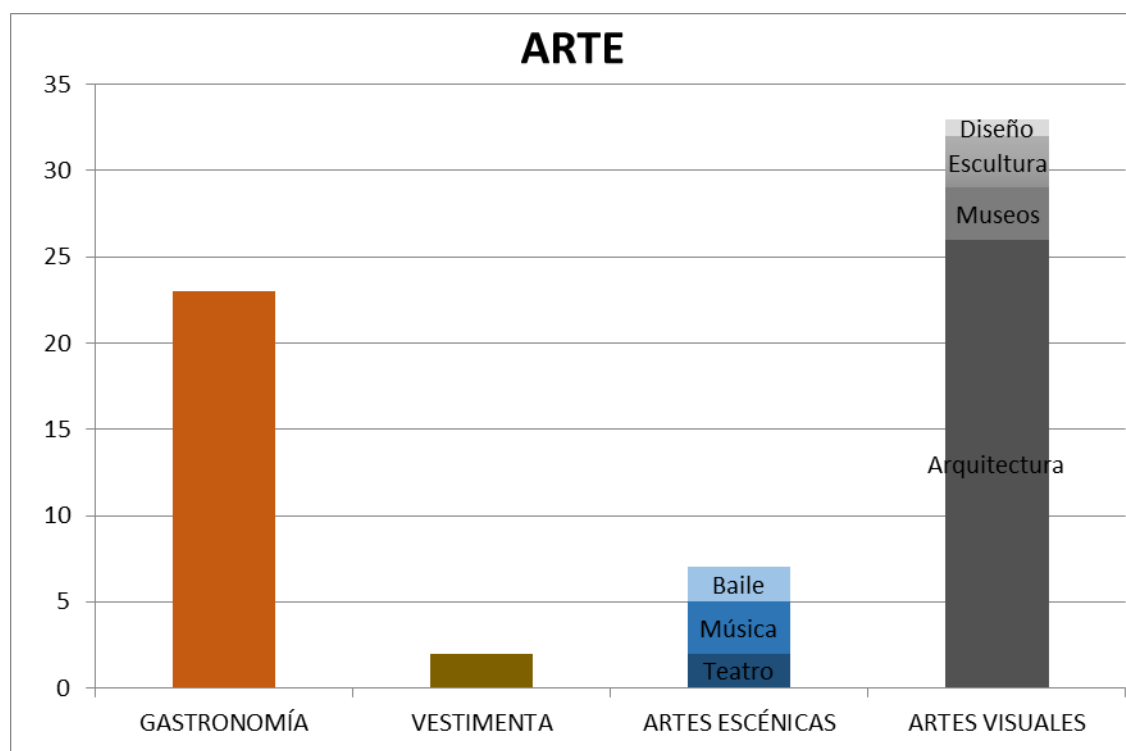


Fig. 13: Resultado de Arte como elemento de la cultura en las guías turísticas

El elemento de “Arte” (Figura 13) ha sido, sin duda alguna, el más prolífico, puesto que ha sido el que ha acaparado buena parte las guías turísticas creadas. Dentro del arte, las artes visuales (con un total de 33 frecuencias) y la gastronomía (con un total de 23 frecuencias), han sido los más mencionados. Dentro del arte visual, los temas que han surgido han sido, en primer lugar, la arquitectura, que es el que ha ocupado un mayor volumen (26 frecuencias), seguido por museos, escultura y diseño, en menor medida si se compara con la arquitectura (7 frecuencias entre los tres). Parece razonable estos resultados teniendo en cuenta que el producto final era una guía turística y, las principales actividades turísticas consisten en visitar monumentos y probar las delicias culinarias de los lugares visitados. Aunque en menor medida, la vestimenta y las artes escénicas (teatro, baile y música) también han aparecido (2 frecuencias y 7 frecuencias en total respectivamente).

Por lo que respecta al elemento de “Entretenimiento” (Figura 14), los temas tratados han estado relacionados principalmente con los deportes (29 frecuencias) y ocio (9 frecuencias). Los deportes suelen ser un tema de gran interés entre el alumnado de estas

edades, lo cual puede explicar que haya sido uno de los temas que más menciones haya tenido.

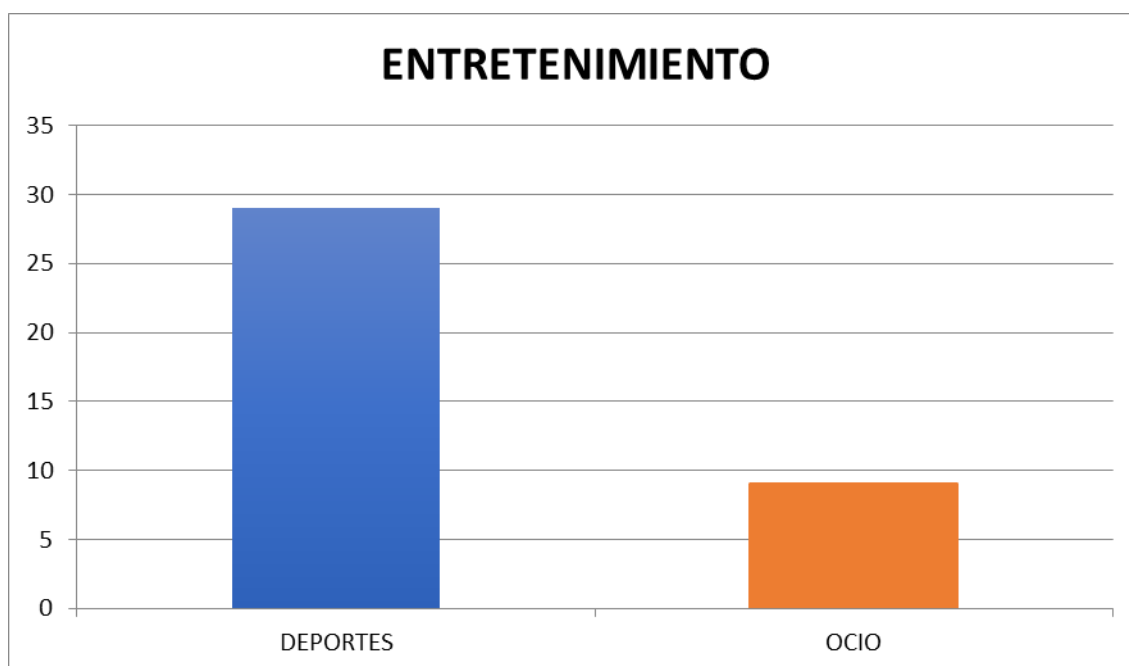


Fig. 14: Resultado de Entretenimiento como elemento de la cultura en las guías turísticas

En cuanto a los “Medios de comunicación de masas”, no hemos observado ningún resultado. Es posible que la baja edad del alumnado participante sea uno de los motivos por el que este tema no haya resultado interesante, o simplemente no se le ha dado cabida en una guía turística. Quizá entre un alumnado de mayor edad podría haber resultado interesante. De cualquier modo, esto nos sirve para tenerlo en cuenta en la realización de futuros proyectos.

Con respecto a los resultados obtenidos en el apartado de “Humanidades” (Figura 15), vemos cómo se han tratado temas como la geografía y la historia (8 frecuencias cada uno), educación (4), religión (3) y política (2). Conviene hacer al respecto varias aclaraciones.

En primer lugar, la historia se ha visto de manera transversal, es decir, no había ningún apartado en las guías dedicado expresamente a la historia, pero el alumnado, a través de las explicaciones de los diferentes monumentos, edificios, esculturas y museos, han aportado nombres de personajes relevantes y datos históricos, de ahí que se haya incluido en la clasificación como dos frecuencias (una para los personajes y otra para los datos históricos). Es por ello que, realmente, su frecuencia ha sido alta, ya que cada

frecuencia implica que se han aportados varios datos y/o personajes. También se ha hablado, de manera específica, sobre la historia del carnaval a través de las infografías creadas por uno de los clubs del centro de Rota.

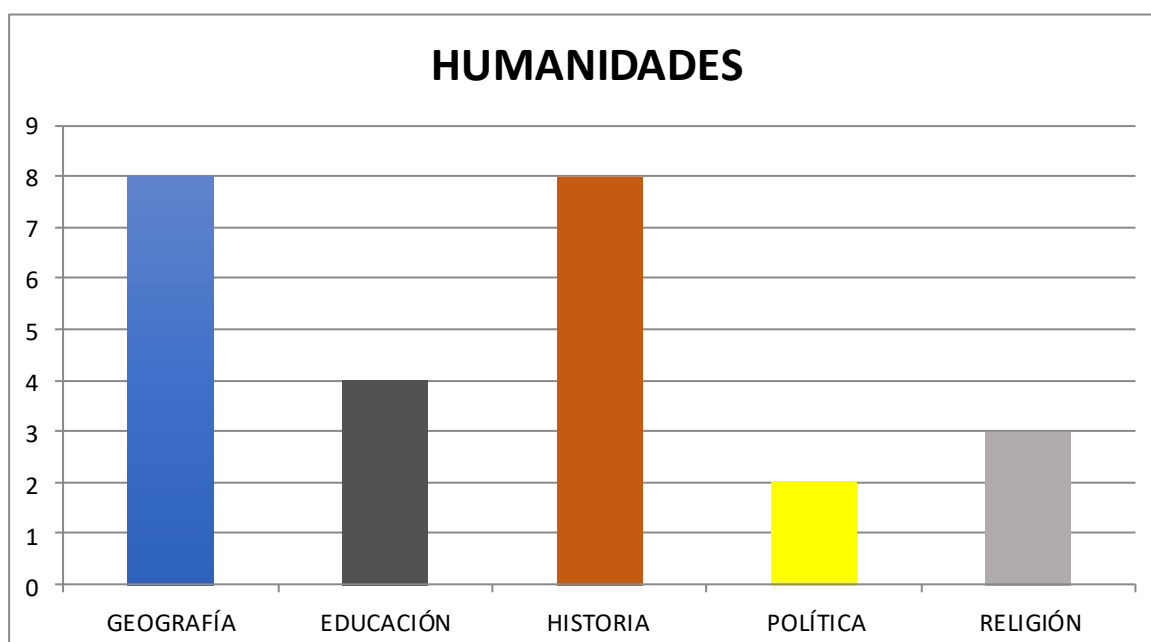


Fig. 15: Resultado de Humanidades como elemento de la cultura en las guías turísticas

En segundo lugar, en cuanto a la educación, se ha recogido una única frecuencia por cada centro, pero realmente es un tema al que se le ha dado bastante importancia, puesto que todos los centros han hablado de sus institutos, de las enseñanzas que tiene, de las asignaturas que cursan y de cómo es el día a día en ellos, además de describir sus instalaciones. Aunque esto no pueda parecer a primeras un tema para incluir en una guía turística, sí puede considerarse como tal teniendo en cuenta el contexto de la guía: cuatro grupos de alumnos de diferentes partes de Europa que dan a conocer cómo es su día a día, y, por lo tanto, su vida en el centro escolar, además de sus ciudades, para lo que crean unas rutas en forma de guías turísticas para que las puedan visitar.

En tercer y último lugar, llama la atención que el único centro que ha tratado la temática de la religión haya sido el centro de Ceuta, lo cual demuestra la importancia para ellos del tema. La posición geográfica y la multiculturalidad de Ceuta hacen que su alumnado haya dedicado una buena parte de la guía a hablar de la mezcla de culturas y religiones (cristianismo, islam, judaísmo e hinduismo) y de las celebraciones y tradiciones derivadas de éstas. Por otra parte, si bien los centros de Ceuta, Nevers y Dijon han hablado de espacios naturales como parques y jardines tratados como zonas de entretenimiento y

ocio, la temática de geografía ha tenido una importancia considerable en la localidad de Rota. Una vez más, se demuestra la importancia del entorno, pues en el caso de Rota, las playas y sus recursos naturales son el principal atractivo turístico de la localidad y, por lo tanto, fácilmente reconocible por los estudiantes como un tema para incluir en la guía turística de su ciudad.

Para acabar, hemos recogido en una misma gráfica los resultados de los elementos de “Tradicición” y “Turismo” (Figura 16). El primero engloba las celebraciones y festivales, que han tenido una alta frecuencia (21), lo cual demuestra cómo las tradiciones y las costumbres, en ocasiones con elementos intangibles, son parte de lo que consideramos como la cultura de un grupo social. En cuanto al turismo (atracciones turísticas), tenemos que dejar claro que realmente todo lo anterior (arte, entretenimiento, humanidades y tradiciones) han sido tratados como atractivos turísticos de cada ciudad. Es por ello que no tiene una frecuencia tan alta (5), puesto que todos los atractivos turísticos se han incluido en los apartados anteriores (la gastronomía, los monumentos, museos, celebraciones y tradiciones, etc.) y sólo se ha contabilizado cosas específicas como el primer árbol solar de Francia y Europa en Nevers, el tren y el tranvía de Dijon o los hoteles de Ceuta y las rutas que hay que hacer para llegar hasta allí desde el resto de localidades.

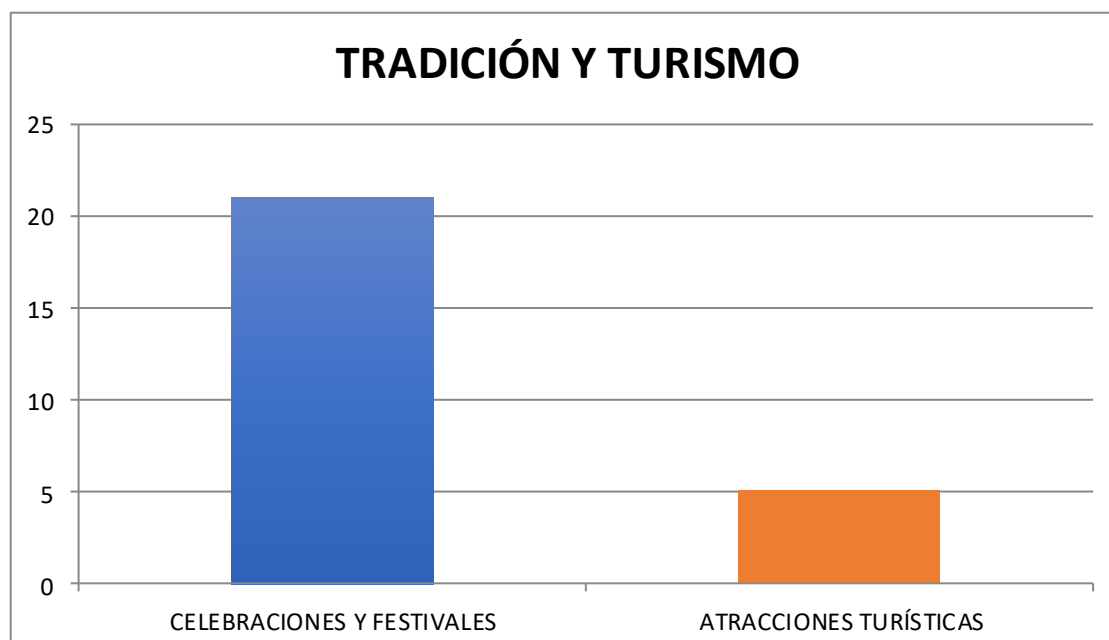


Fig. 16: Resultados de Tradición y Turismo como elementos de la cultura en las guías turísticas

Como ya se ha señalado, lejos de querer categorizar qué es cultura y qué no, hemos querido simplemente analizar de manera crítica qué elementos de la cultura se han incluido en las guías turísticas elaboradas como producto final del intercambio, para lo cual nos hemos servido de una clasificación propuesta en un artículo de Wikipedia. Del análisis que acabamos de realizar se pueden sacar dos conclusiones interesantes.

De un lado, observar cómo el entorno influye en la visión de lo que consideramos cultura y cómo lo que nos rodea forma parte de nuestra identidad cultural. De otro lado, nos parece interesante observar cómo a través de un aparentemente sencillo proyecto de eTwinning, en el que participa un alumnado con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, se ha dado pie a incluir tantos elementos culturales, algo que, bajo nuestra humilde óptica docente, nos parece que de costumbre no tiene lugar dentro del aula de idiomas si nos limitamos a seguir un libro de texto y el currículo previamente establecido. En la Figura 17 puede observarse los resultados globales por cada categoría.

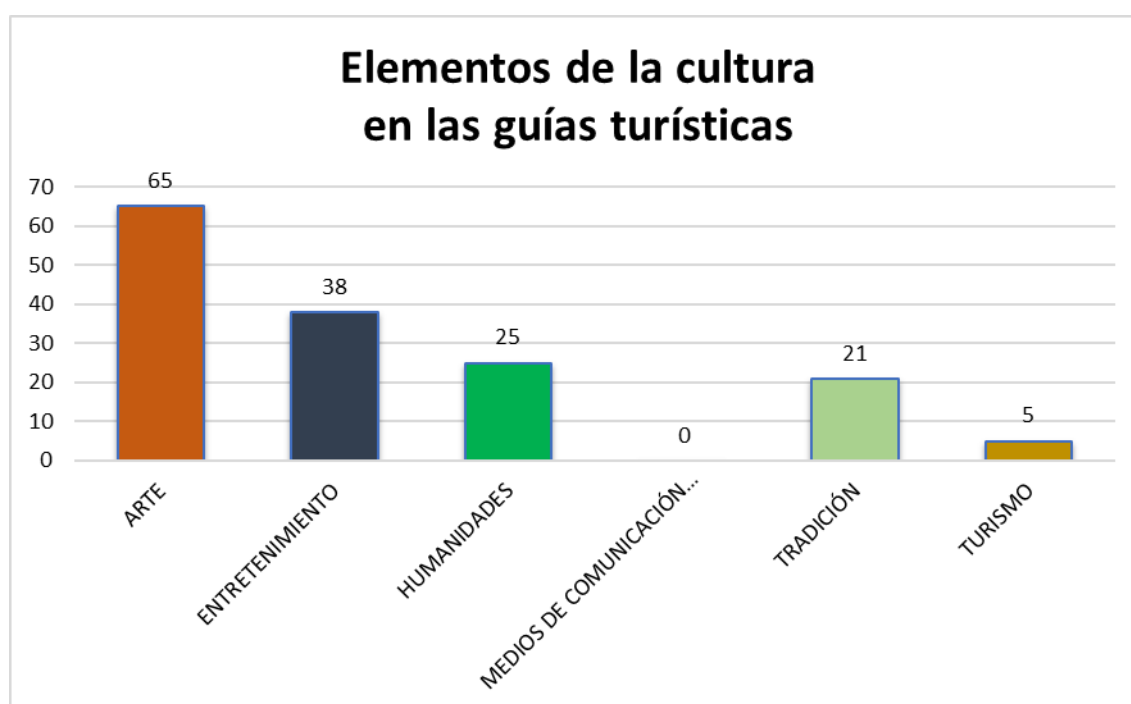


Fig. 17: Resultados globales de los elementos de la cultura tratados en las guías turísticas

Si volvemos a la definición de cultura propuesta en la “Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales” celebrada en México, vemos cómo se resaltaba la capacidad de la cultura para hacer reflexionar al hombre sobre sí mismo y para hacernos seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. En este

sentido, el alumnado de cada centro participante ha podido describir el entorno del que forman parte y ponerlo en perspectiva al compararlo con el de los demás, lo cual al mismo tiempo le permite reflexionar sobre su propia identidad.

Podemos ahora volver, llegados a este punto, a retomar los conceptos de alteridad y de reflexividad (Guerrero, 2002; Giddens, 1991), sobre los que se discutió en el marco teórico del presente TFM. La alteridad, como principio que implica la capacidad de un individuo de ponerse en la piel de otro para establecer relaciones de diálogo, conciencia y valoración de las diferencias existentes, es de gran importancia para la antropología, en tanto que nos ayuda a entender los comportamientos que se diferencian de los nuestros y a comprender la diversidad de instituciones sociales y culturales de sociedades diferentes a las nuestras. La reflexividad, por su parte, permite al individuo la capacidad de reflexionar activamente sobre su ser y, en vez de heredar de una manera pasiva quiénes somos, nos permite construir activamente nuestras identidades.

En este sentido, podríamos afirmar que la elaboración de las guías turísticas ha jugado un papel importante a la hora de construir esa identidad y de ponerla en contraste con las de otros. Como recogieron en sus diarios, muchos valoraron positivamente el hecho de descubrir otras culturas y conocer alumnado de otros países, pero también valoraron aprender sobre su propia cultura y sus raíces, apreciación que también hicieron el resto de profesoras participantes con respecto a su alumnado.

6.4. Encuesta y cuestionario al profesorado participante

Al finalizar el proyecto, se elaboraron una encuesta y un cuestionario para conocer cómo habían vivido la experiencia el profesorado participante con sus respectivos grupos. La encuesta (véase Anexo VI) consta de 15 afirmaciones a las que deben responder haciendo uso de la escala LIKERT con unos valores de 5 a 1 (donde 5 es totalmente de acuerdo/frecuentemente/muy importante y 1 es totalmente en desacuerdo/nunca/sin importancia). Estas afirmaciones se han clasificado de la siguiente forma:

- Las cinco primeras afirmaciones pretenden conocer en qué medida el intercambio ha impactado en el profesorado participante y de qué manera les ha servido en su práctica docente.
- Las cinco siguientes afirmaciones persiguen recabar información sobre el impacto del proyecto en el alumnado.

- Las cinco últimas afirmaciones tienen como objetivo conocer el impacto del proyecto en el centro.

Las respuestas a las cinco primeras preguntas pueden observarse en el siguiente gráfico (Figura 18). Las tres profesoras participantes estuvieron totalmente de acuerdo en que este tipo de proyectos de intercambio les permiten integrar el uso de las TIC y el trabajo por equipos en el aula. En cuanto a si les desanimaba la cantidad de tiempo que había que dedicarle al proyecto, las respuestas fueron dispares y menos polarizadas: frecuentemente, ocasionalmente y raramente. Con la afirmación de si este tipo de proyectos mejoran su práctica docente diaria en el aula, una estuvo totalmente de acuerdo y dos de acuerdo. Respuestas similares obtuvo la afirmación de si este tipo de proyectos les motiva en su día a día como docente: dos estuvieron totalmente de acuerdo y una de acuerdo. Globalmente, a excepción del tiempo que hay que dedicarle, parece que este tipo de intercambios es valorado positivamente por parte del profesorado participante, pues les permite integrar el uso de las TIC y el trabajo en equipo, les resulta motivador y les supone una manera de mejorar su práctica docente.

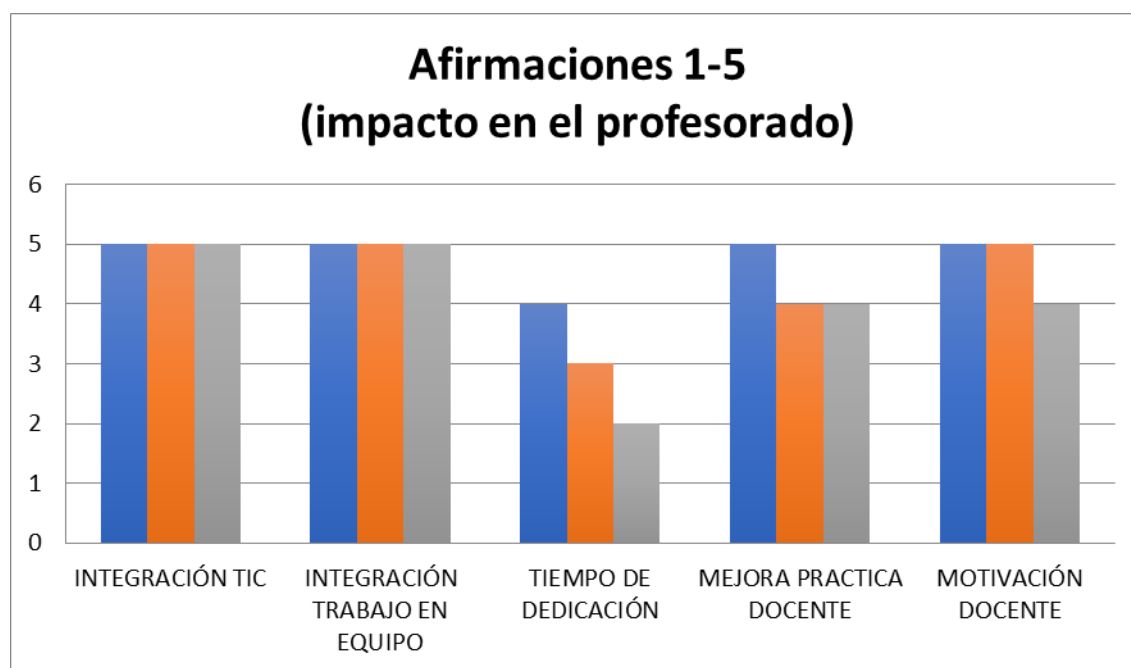


Fig. 18: Respuestas a las afirmaciones 1-5 de la encuesta

En cuanto al impacto del proyecto en el alumnado (Figura 19), dos profesoras consideraron que su alumnado estuvo muy frecuentemente motivado con el proyecto y otra consideró que frecuentemente. Con respecto a si el alumnado había mejorado su CC

gracias al proyecto y si el proyecto les había permitido usar la L2 como instrumento para hablar de diferentes temas, dos profesoras estuvieron de acuerdo y una se manifestó totalmente de acuerdo. En cuanto a si el intercambio había desarrollado la conciencia intercultural del alumnado, dos profesoras afirmaron estar totalmente de acuerdo y una de acuerdo. Sin embargo, con la afirmación de si el alumnado tenía actitudes más positivas hacia otras culturas gracias al intercambio, una profesora se mostró totalmente de acuerdo, otra de acuerdo y una indecisa al respecto. Parece, por lo tanto, que al menos una profesora no considera que desarrollar la conciencia cultural implique necesariamente desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas.

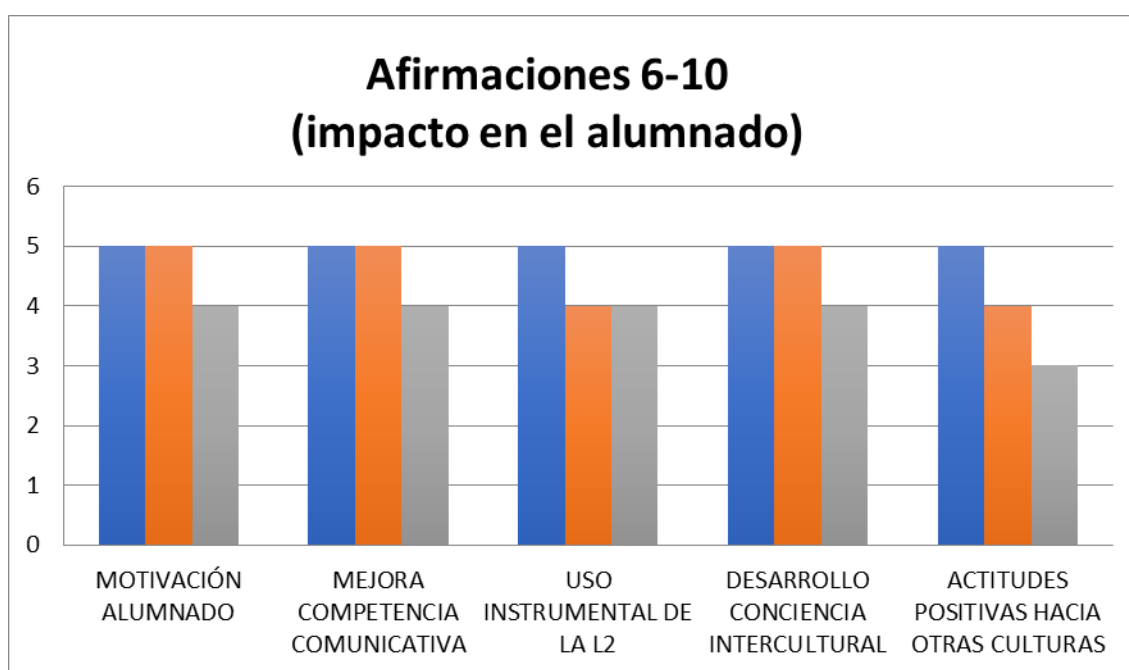


Fig. 19: Respuestas a las afirmaciones 6-10 de la encuesta

Finalmente, las últimas cinco afirmaciones tenían como objetivo conocer cómo el proyecto había podido influir en el centro educativo (Figura 20). Sobre la idoneidad de este tipo de proyectos a la hora de trabajar la transversalidad y crear proyectos que impliquen a varias asignaturas, dos profesoras estuvieron de acuerdo en que este tipo de proyectos resultan apropiados y una estuvo totalmente de acuerdo. Con respecto a si el resto de compañeros docentes que conocían el proyecto les preguntaba con frecuencia por él o sentían curiosidad por saber qué estaban haciendo, todas estuvieron de acuerdo en que este hecho sólo ocurría ocasionalmente. En cuanto a la frecuencia con la que han tenido que

enfrentarse a problemas derivados de la falta de medios tecnológicos en el aula/centro, las opiniones fueron variadas y menos polarizadas: frecuentemente, ocasionalmente y raramente. A la hora de valorar si les resultó difícil compaginar el proyecto con el currículo previsto para la asignatura, dos profesoras contestaron que frecuentemente y otra que nunca. Finalmente, a la hora de valorar el impacto del proyecto en el centro, las opiniones son dispares: muy importante, importante y moderadamente importante.

Podemos sacar varias conclusiones al respecto: la disponibilidad de recursos varía según los centros y no todas encontraron problemas a la hora de compaginar el proyecto con el currículo. Por otra parte, a pesar de que consideran que este tipo de proyectos resultan adecuados para trabajar la transversalidad, todas afirmaron que el interés suscitado por parte de otros compañeros no era muy elevado.

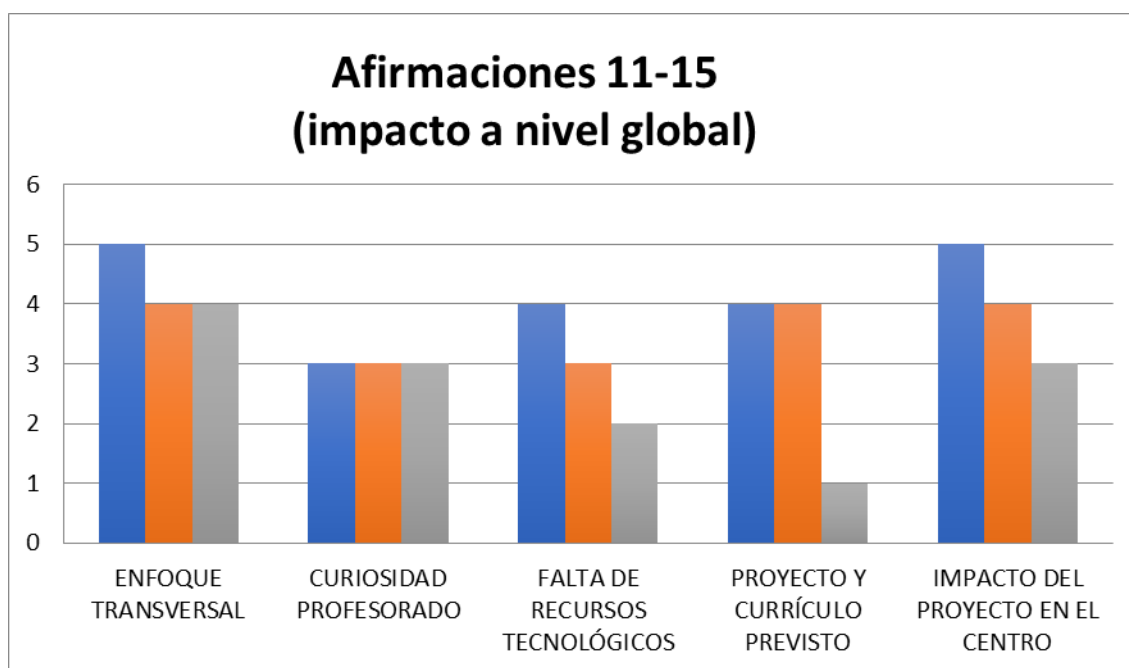


Fig. 20: Respuestas a las afirmaciones 11-15 de la encuesta

Por lo que respecta al cuestionario (véase Anexo VII), éste se dividía en 10 preguntas que pretendían conocer un poco más las experiencias previas, las motivaciones personales y la valoración de los puntos fuertes y débiles del intercambio realizado. Recogemos a continuación las conclusiones extraídas.

Para empezar, en cuanto a la experiencia previa del profesorado participante en este tipo de intercambios, sólo una profesora afirmó haber tenido experiencia previa en

intercambios telecolaborativos, pues había realizado uno a través de eTwinning que consistía en realizar unas tarjetas de navidad y ponerlas en un muro de Padlet, pero que sólo se trataba de *un proyecto rápido para acercarnos a la manipulación de la plataforma eTwinning*.

En cuanto a las motivaciones para participar en proyectos de esta índole, todas han mostrado su interés por brindarles a sus estudiantes la oportunidad de conocer jóvenes de otros lugares y poder así proporcionarles una visión más amplia de la cultura. También inciden en el hecho de que estos proyectos les permiten mostrar a su alumnado *un trabajo más dinámico y concreto de aprendizaje de una lengua*. Una de las profesoras hace referencia al seminario de eTwinning celebrado en Madrid en el que se conocieron y, cómo a raíz de ese primer contacto, descubrió una nueva forma de enseñar haciendo uso de las TIC, lo cual le supuso un *enriquecimiento pedagógico*. Por último, inciden también en que el enriquecimiento social y cultural no es sólo para el alumnado, sino también para el profesorado.

En cuanto a los puntos fuertes del proyecto, en resumen, han mencionado:

- El trabajo con las TIC.
- El trabajo de búsqueda de información sobre las ciudades (en este sentido, una profesora afirma que *muchos alumnos descubrieron su propia ciudad*).
- El deseo de conocer nuevas personas e intercambiar.
- Ser conscientes de los peligros que pueden suponer un uso irresponsable de los sitios web.
- El trabajo en equipo para aprender a colaborar y a resolver las dificultades con la ayuda de otros.
- La ayuda ofrecida entre las profesoras compañeras de proyecto.
- La oportunidad de haber podido compartir métodos pedagógicos y de enriquecernos del aporte de ideas.

En cuanto a los puntos débiles, todas estuvieron de acuerdo en dos aspectos fundamentales:

- Fomentar más la colaboración entre el alumnado de los diferentes centros.
- La necesidad de crear actividades más precisas que tengan en cuenta el producto final y que estén mejor organizadas (lo cual permitiría fomentar la comunicación entre el alumnado de los diferentes centros educativos).

Además, también se señaló como punto débil la necesidad de fomentar una mayor difusión del proyecto en el centro de trabajo de cada profesora, para poder darlo a conocer y animar a otros compañeros.

Con respecto a si en sus centros educativos hay más profesores que realicen este tipo de proyectos, durante el curso académico en el que lo realizamos (2017-2018) no había más profesores implicados en proyectos similares.

A la pregunta de si deseaban continuar con el proyecto para el curso próximo (2018-2019), todas respondieron que sí, puesto que les resulta motivador, tanto a ellas como a su alumnado (*para mis alumnos es estimulante el aprendizaje del español al tener objetivos concretos de comunicación*). Otros motivos para continuar con el intercambio es que este tipo de prácticas brindan la oportunidad de conocer a otros docentes que comparten una misma visión de la educación y del aprendizaje. También señalaron la importancia de *sentirnos animados en nuestro trabajo*, o la importancia de *seguir trabajando para mejorar nuestras prácticas docentes*.

Finalmente, en las observaciones, se destacó la necesidad de obtener ayuda o incentivos por parte de los centros educativos para llevar a cabo este tipo de intercambios: el docente se ve en su día a día sumido en muchas tareas burocráticas, a las que se suma el deber de seguir un currículo específico y evaluar a su alumnado. Una de las profesoras reclamaba la necesidad de que se concediera al menos una hora en nuestro horario para poder dedicarle a la planificación y a la gestión del proyecto, de esta forma se podría incentivar la participación del profesorado. De lo contrario, la realización de este tipo de proyectos se ve con frecuencia como algo extra y difícil de integrar en el currículo.

7. CONCLUSIONES

Para concluir con la redacción del presente TFM, analizaremos los resultados obtenidos del análisis de los datos para revisar los objetivos propuestos en nuestra indagación y comprobar el grado de consecución de los mismos y, de ahí, extraer una serie de conclusiones y propuestas para futuras indagaciones.

7.1. Repaso a los objetivos de la indagación

Nuestro primer objetivo principal era determinar si los PIT son una herramienta adecuada para integrar el uso de las TIC en el aula de inglés de secundaria y para incrementar la motivación del alumnado a través del trabajo colaborativo. Tras el análisis de los datos obtenidos, podemos hacer varias afirmaciones al respecto.

Por un lado, a lo largo del PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, el diseño de actividades con varias herramientas TIC y la realización de las mismas con éxito por parte del alumnado, demuestran que este tipo de proyectos resultan adecuados para integrar el uso de este tipo de herramientas. Además, el alumnado ha hecho uso de las TIC para crear un producto final real (unas guías turísticas) que será consumido por estudiantes reales. Esta afirmación también fue corroborada por el profesorado participante, quienes valoraron este tipo de intercambios como un medio ideal para integrar el uso de las TIC y, además, consideraron esto como uno de los puntos fuertes del intercambio realizado.

Por otro lado, el alumnado ha valorado muy positivamente el trabajo en equipo, e incluso varios de los miembros del grupo que más problemas presentaron, también lo valoraron positivamente. Prácticamente la totalidad del alumnado consideró como uno de los aspectos más positivos del proyecto el trabajo en equipo: era divertido, se ayudaban entre sí y el trabajo era más fácil, podían quedar y pasar un buen rato, etc. Además, tal y como quedó recogido en sus diarios de aprendizaje, casi la totalidad del alumnado se mostró motivado antes y durante el proceso, y consideró que el proyecto era divertido y que les permitió aprender muchas cosas, no sólo sobre su propia cultura, sino también sobre la cultura del resto de socios participantes; esto quedó corroborado por la observación realizada en el aula. Finalmente, el hecho de que casi la totalidad del grupo (a excepción de una alumna) quisiera continuar con el proyecto, demuestra que les resultó motivador.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que, al menos en nuestra indagación, sí consideramos este tipo de proyectos como una herramienta adecuada para integrar el uso de las TIC en el aula de inglés de secundaria y para incrementar la motivación del alumnado por medio del trabajo colaborativo.

Nuestro segundo objetivo principal era el de indagar, mediante el PIT, sobre las posibles interconexiones entre CC y CI y la idoneidad de este tipo de intercambios para desarrollarlas. En este sentido, ya señalamos en el Marco Teórico que en las primeras definiciones de CC ya se incluía el concepto de negociación de significado y, por ende, la relación entre lengua y cultura, además de consideraciones sobre el carácter sociolingüístico o sociocultural del lenguaje. Sin embargo, la complejidad del término hizo que con el paso del tiempo haya prosperado una visión simplista de la CC reducida a los componentes puramente lingüísticos. De ahí que surgiera la necesidad de enfatizar el componente cultural y hablar, por lo tanto, de la CI.

Por otra parte, el PIT llevado a cabo ha permitido entablar un diálogo entre alumnos de diferentes países y con diferentes sistemas de percepción, pensamiento y acción. De ninguna otra manera (que implique un coste económico cero), sino a través de la telecolaboración, hubiera sido posible poner en contacto a todos los socios que han participado para entablar un diálogo que les permita dar a conocer sus ciudades de origen (gastronomía, costumbres, tradiciones, arquitectura, ocio, naturaleza, etc.) y aprender de las de los demás.

Teniendo esto en cuenta, y una vez analizado el diseño y la implementación del PIT llevado a cabo, podemos estimar que este tipo de intercambios pueden resultar una herramienta ideal para recuperar el componente cultural y social olvidado de la CC y poder desarrollar la CI, pues el alumnado participante hace uso de su sistema lingüístico para comunicar sobre su cultura y conocer otras, y lo hace por medio de actividades que proponen un uso real del idioma y que les conducen a crear un producto que va a ser consumido por una audiencia real y en un contexto real. No obstante, con esto no queremos decir que nuestro alumnado en concreto haya desarrollado plenamente su CI a través del intercambio, algo que pasaremos a discutir más adelante, sino que, en un principio, este tipo de herramientas pueden ser un medio ideal para fomentar la denominada CCI.

Estos dos objetivos principales nos llevaron a enumerar varios objetivos específicos, lo cuales también analizaremos a continuación. Para empezar, este TFM pretendía analizar el tratamiento de la cultura a través de los materiales creados por los diferentes socios. Después de realizar un análisis exhaustivo, se llegó a la conclusión de que la elaboración de un producto aparentemente sencillo como una guía turística, permitió abarcar multitud de elementos culturales y, además, hacerlo de una manera amena y muy visual. Este análisis pone de relieve, una vez más, el carácter interdisciplinar de la L2, pues los alumnos han hecho uso de la lengua meta para hablar de arte, deportes, gastronomía, música, teatro, naturaleza, deportes, ocio o tradiciones, entre otros temas.

En segundo lugar, otro de los objetivos específicos era el de valorar el desarrollo de la CCI del alumnado a través del intercambio realizado. Para ello, analizaremos cada uno de los cinco saberes que hemos incluido en el Marco Teórico para la CCI (Byram, Gribkova y Starkey: 2002) para valorar su grado de consecución.

El primer saber, las actitudes interculturales (*savoir être*), creemos que sí ha sido alcanzado por el alumnado, pues, desde incluso antes de comenzar, ya mostraron una actitud de curiosidad y apertura para conocer al alumnado de otros centros. Además, el simple hecho de querer formar parte de un intercambio les hace conscientes de que van a conocer a alumnos de otros países con diferentes creencias, valores y comportamientos a las suyas, y que, por lo tanto, tendrán que explicarles (en nuestro caso a través de una guía turística) qué los diferencia. Además, la participación del centro de Ceuta es significativa en este sentido, porque pudieron descubrir cómo dentro de nuestro propio país existe una mezcla de culturas tan enriquecedora.

En cuanto al segundo saber, el conocimiento (*savoirs*), también consideramos que se ha alcanzado a través del PIT realizado, pues las guías turísticas elaboradas han sido la excusa perfecta para conocer los grupos sociales implicados y sus prácticas, así como las ilustraciones de los procesos sociales y de los productos. Además, la elaboración de las guías ha jugado un papel importante a la hora de construir la identidad cultural y ponerla en contraste con las de otros. Como recogieron en sus diarios, muchos valoraron positivamente el hecho de descubrir otras culturas y conocer alumnado de otros países, pero también valoraron aprender sobre su propia cultura y sus raíces, apreciación que también hicieron el resto de profesoras participantes con respecto a su alumnado.

De nuevo, el tercer saber, las destrezas de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*), también creemos que ha podido conseguirse. El alumnado, en todo momento, ha estado aprendiendo de los materiales que iban creando el resto de centros participantes y pudieron hacer uso de ese conocimiento, de las actitudes y de las destrezas para responder, al final del intercambio, a unas preguntas de trivia elaboradas por cada centro, a pesar de las limitaciones de la interacción y comunicación en tiempo real.

Finalmente, el cuarto y quinto saber: destrezas de interpretación y relación (*savoir comprendre*) y conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*). Mientras el primero hace referencia a la capacidad del hablante para interpretar, explicar y relacionar hechos y documentos de otra cultura con la propia, el segundo supone la capacidad para evaluar de manera crítica las perspectivas, prácticas y productos en la cultura propia y ajena. Aunque muchas veces en clase, mientras veíamos los productos elaborados por el resto de centros, el alumnado era capaz de comprender ciertos hechos e incluso de compararlos con la cultura propia (sobre todo el tema de festividades y celebraciones, pues solían buscar los “equivalentes” en la cultura propia), no creemos que en este intercambio se hayan realizado actividades que hayan dado pie a una reflexión crítica o a que el alumnado pueda explicar e interpretar en sí los hechos. Podríamos haber creado debates y haber intentado valorar el desarrollo de estos dos saberes, pero la falta de tiempo y de organización, o quizá de previsión, nos lo ha impedido. No podemos, por lo tanto, afirmar que estos dos saberes se hayan desarrollado plenamente en nuestro intercambio.

El tercer objetivo específico planteado era valorar el uso de eTwinning como herramienta para la realización de proyectos interculturales. En este sentido, después de haber diseñado un proyecto y haberlo implementado en el aula y haber analizado los resultados, puede afirmarse que eTwinning constituye una plataforma apropiada para llevar a cabo intercambios telecolaborativos.

La principal ventaja es su alcance: la participación asciende a un total de 36 países, a los que hay que sumarle los 7 países que forman parte de eTwinning Plus; esto permite crear una enorme red de centros y de proyectos, con un alcance muy potente. En segundo lugar, ofrece una plataforma segura que, al mismo tiempo, sirve de red social para el profesorado, pues le permite estar informado sobre cursos, seminarios, eventos y encuentros entre diferentes profesionales, además de conocer a otros docentes con intereses similares. En tercer lugar, el reconocimiento a nivel europeo le dota de cierta distinción y puede ser un aliciente para los docentes que deseen participar. Si bien es cierto que la

plataforma de Twinspace puede resultar al principio algo complicada de utilizar, con el tiempo se puede dominar. Además, este nuevo curso académico ha sido actualizada y actualmente cuenta con una interfaz más intuitiva y fácil de usar. Por último, cabe mencionar que los problemas y debilidades detectados en el PIT llevado a cabo, tienen que ver con el diseño y la organización del mismo o con la falta de tiempo y medios, lo cual también podría haber ocurrido aunque el intercambio se hubiera llevado a cabo a través de otras plataformas y/o programas.

Otro de los objetivos específicos planteados era el análisis y valoración de las fortalezas y debilidades del PIT llevado a cabo. En cuanto a las primeras, tras el análisis de los datos obtenidos, podemos destacar:

- El uso real de la L2 por parte del alumnado participante.
- La integración de las herramientas TIC en el aula de idiomas.
- La integración del trabajo en equipo.
- La creación de un producto final con una temática atractiva y motivadora, el cual ha permitido tratar múltiples aspectos culturales de cada país socio.
- Los altos niveles de motivación del alumnado y del profesorado a la hora de realizar el proyecto.
- El desarrollo del aprendizaje informal: la L2 ha sobrepasado los límites físicos del aula de idiomas.
- El enriquecimiento a nivel personal y profesional del profesorado participante.

No obstante, también podemos encontrar varios puntos débiles en el PIT desarrollado:

- A pesar de que el alumnado de cada socio participante ha realizado un buen trabajo en equipo, hubiera sido de gran interés y muy beneficioso para el proyecto, y en especial para el desarrollo de la Competencia Intercultural, una mayor colaboración entre alumnos de diferentes centros. Cada centro se encargó de elaborar su propia guía, algo que frenó el desarrollo de actividades que implicaran crear algo en común entre todos los centros y, por lo tanto, que fomentaran también la formación de equipos internacionales.
- La necesidad de una mayor y mejor organización a la hora de planificar las actividades, sobre todo para unificar la forma de presentarlas (mientras algunos

socios hicieron más uso de los vídeos, otros se sirvieron de presentaciones) y para delimitar claramente la temporalización de las mismas.

- La división en clubs, que inicialmente parecía apropiada e interesante, conforme avanzó el proyecto presentó algunos problemas: clubs con temáticas similares que se duplicaban o resultaban ambiguas, o bien otros clubs cuyos temas no resultaban tan interesantes y no daban tanto juego.
- La ausencia de un socio angloparlante. Como ya se ha recogido en el apartado dedicado al diseño e implementación del PIT, inicialmente participaba una socia alemana que, por motivos personales, tuvo que darse de baja justo al inicio del proyecto. Esta socia alemana era quien aportaría la lengua inglesa de la mano de sus estudiantes. Sin embargo, una vez que abandonó el proyecto, no pudimos encontrar otro socio y decidimos seguir adelante las que estábamos. Para el alumnado de Ceuta y de Rota, hubiera sido realmente interesante poder haber contado con alumnos que hablaran en inglés.

El análisis de las fortalezas y debilidades del PIT nos permite extraer conclusiones para el para el último objetivo específico planteado en este TFM: realizar propuestas de mejoras que sirvan para futuros proyectos. Esto, lo dejaremos para el próximo apartado dedicado a las futuras indagaciones.

7.2. Limitaciones y acciones futuras

Fruto de la enseñanza reflexiva que hemos podido llevar a cabo a lo largo de esta indagación, hemos podido cuestionar nuestra propia práctica docente de manera crítica (qué hemos hecho, cómo y por qué), lo que nos ha permitido analizar el proceso, analizar sus debilidades y fortalezas y transformarlas en mejoras de futuras prácticas educativas. Todo este proceso de introspección nos ha permitido extraer varias conclusiones finales.

No obstante, tenemos que destacar que esta indagación no carece de limitaciones. Por un lado, el número de participantes ha sido reducido, ya que, si bien en el proyecto han participado un total de 97 alumnos, sólo se han analizado los datos extraídos de un grupo de 24; no obstante, es cierto que también se han tenido en cuenta las opiniones del resto del profesorado participante, lo que ha permitido corroborar algunas de las conclusiones a las que se ha llegado. Por otro lado, también hay que destacar el carácter subjetivo de algunos de los datos obtenidos. A pesar de todo lo anterior, las conclusiones finales que

recogeremos a continuación son válidas para la muestra analizada y nos han permitido extraer propuestas de mejoras para futuros proyectos similares.

El análisis de las fortalezas y debilidades del PIT realizado anteriormente nos permite recoger un total de seis propuestas de mejoras que sería conveniente tener en cuenta en futuras acciones. En primer lugar, consideramos que sería más conveniente si se creara un único producto final común a todos los centros. Es decir, en lugar de que cada socio elabore una guía por separado, la idea sería elaborar una única guía turística dividida por temáticas (gastronomía, festividades, deportes, naturaleza, arquitectura, historia, música, etc.) en la que colaboren todos los centros implicados en el intercambio. Esto es muy importante, ya que nos ayudaría a conseguir la siguiente propuesta de mejora.

En segundo lugar, fomentar la colaboración entre los diferentes socios. Es necesario crear grupos internacionales formados por alumnos de los diferentes centros, que vayan cambiando cada vez que se realice una actividad (de manera que todos puedan trabajar con todos) y que trabajen colaborativamente para elaborar el producto final. La idea sería que cada grupo proporcione la información clave necesaria sobre su ciudad (por ejemplo, proporcionando enlaces en la web con información) para que el resto de alumnos de las diferentes ciudades puedan desarrollarla e ilustrarla en la guía final. De este modo, no aprenden de manera pasiva sobre las otras culturas (visualizando las guías de los demás y resolviendo las preguntas de trivia), sino de una manera activa y colaborativa, creando todos juntos un producto final en común y trabajando activamente sobre las ciudades del resto de socios participantes gracias a la información propuesta.

Como tercera propuesta de mejora, encontramos la necesidad de crear plantillas para cada actividad realizada. Esto es fundamental a la hora de crear un producto final colaborativo, ya que permite a los docentes organizar y evaluar la actividad, pero también permite al alumnado saber qué tiene que hacer y cómo con mayor claridad. Además, esto resultaría muy valioso a la hora de evaluar las actividades y de estimar si es necesario realizar cambios. Con todo, la creación de plantillas para las actividades no es incompatible con que se realicen cambios de última hora si se estiman oportunos o con que el alumnado sugiera modificaciones en la actividad.

En cuarto lugar, sería conveniente eliminar la división estática de los mini clubs. Como se acaba de mencionar, la división de temas por clubs no resultó ser la más adecuada. Atendiendo a la nueva propuesta de crear una única guía turística como producto

final, lo ideal sería hacer una división por temas y que los diferentes grupos creados trabajen varios aspectos dentro de ese tema. Por ejemplo, dentro de las festividades, cada grupo puede centrarse en una fiesta en concreto y luego incluir todas en la sección de festividades; o en el caso de gastronomía, cada grupo internacional creado puede hablar de varios productos o recetas típicas a nivel local/regional o nacional. Así conseguimos que todos los alumnos traten todos los temas, además de permitir extender un poco el objetivo y que no sea sólo local (gastronomía local), sino a nivel nacional de cada país participante.

En quinto lugar, sería conveniente hacer un mayor uso del chat de Twinspace y de los foros de discusión para alumnos que ofrece. Esto es fundamental a la hora de trabajar con grupos internacionales, puesto que será su herramienta de comunicación. La incidencia que tuvimos al inicio del proyecto con uno de los alumnos franceses nos frenó a la hora de utilizar esta herramienta que ofrece Twinspace. Además, en nuestro caso, también influyó la imposibilidad de disponer de un aula de ordenadores desde la que el alumnado pudiera acceder a la plataforma y trabajar.

En sexto y último lugar, recogemos la necesidad de encontrar un nuevo socio de habla inglesa. Esto permitiría al alumnado de Ceuta y de Rota poder poner en práctica de una mejor manera la L2. No obstante, somos conscientes de que esta propuesta no depende directamente de nosotras y de que es necesario hacer una búsqueda exhaustiva de nuevos socios más allá de la plataforma de eTwinning, como por ejemplo a través de grupos de profesores en redes sociales como Facebook.

Todas estas mejoras redundarían en una mejor explotación de las posibilidades que ofrecen el PIT *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, cuyo diseño e implementación ha sido analizado y descrito en el presente TFM. Fruto de este análisis, hemos podido indagar sobre las interconexiones entre CC y CI y recuperar el componente social y cultural de la enseñanza de idiomas, con frecuencia olvidado y reducido a algo residual en los libros de texto que se emplean en los centros educativos. También nos ha brindado la oportunidad de explorar el concepto de CCI, de indagar sobre sus componentes y valorar su grado de consecución en nuestro estudio.

Además, hemos podido comprobar que el PIT ha promovido un uso real de la L2 por parte del alumnado y ha recuperado el carácter interdisciplinar de la misma. Nuestros alumnos han utilizado la lengua como instrumento para comunicar y negociar significado sobre su cultura y conocer las culturas de otros, y todo a través del trabajo colaborativo.

Han hablado de arte, gastronomía, tradiciones, geografía, deportes, historia, ocio, entre otros, y lo han hecho a través del uso de herramientas TIC.

Otra de las conclusiones que se han podido extraer de esta indagación es que este tipo de proyectos permiten desarrollar el aprendizaje informal: el docente deja de ser la fuente de conocimiento y ahora son los alumnos los que buscan y construyen el conocimiento a partir de las relaciones sociales y de la colaboración con sus compañeros. Se pasa de una transmisión del conocimiento vertical (del profesor a los alumnos) a otra horizontal (de alumno a alumno). Esto permite que las relaciones sean espontáneas, abiertas y no predeterminadas. El aprendiz se sitúa ahora en el centro del proceso de aprendizaje y es el responsable del mismo.

No obstante, creemos firmemente que la clave para poder sacar el máximo partido a los proyectos eTwinning, así como a cualquier otro PIT, es conseguir su plena integración en el currículo. Si se considera como una actividad extra, se corren varios riesgos. Por un lado, la saturación por parte del profesorado encargado que, abrumado por intentar cumplir con el currículo, con sus funciones como profesor y con la burocracia en la que estamos sumidos, si le sumamos planificar y sacar adelante un proyecto de este tipo, puede no sacarle el máximo partido o, aún peor, desanimarse en el intento. Por otro lado, se pierde una gran oportunidad de conseguir un enfoque interdisciplinar en el que se impliquen varias asignaturas y, por lo tanto, varios profesores.

Sin duda alguna, consideramos que el verdadero reto para acciones futuras sería conseguir que este tipo de proyectos dejen de ser iniciativas individuales y aisladas dentro del Equipo Docente que se suman de manera extra a las actividades que ya se realizan en el día a día, para pasar a integrar el currículo. Esto supondría transformar la escuela y acabar con la actual división estanca de departamentos y asignaturas. Está en nosotros, como docentes, determinar nuestro nivel de compromiso y nuestra motivación para contagiar a la comunidad educativa y transformar la realidad que nos rodea.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System* 31(1), 13–28.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1. DOI: 10.1093/applin/1.1.1.
- Cerezal, S.F. (1997). Foreign Language Teaching Methods: Some Issues and New Moves. *Revista de Investigaciones e Innovación en la Clase de Idiomas*, 8, 110-132. Consultado el 22/07/18: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/895>
- Chen, G & Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19, 353-383. DOI: 10.1080/23808985.1996.11678935.
- Chen, J. J., & Yang, S. C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning and Technology*, 18(1), 57-75. Consultado el 14/07/18: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44354/1/18_01_chenyang.pdf
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Coll, C., & Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les practiques en educació escolar*. Barcelona: UOC.
- Consejo de Europa (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

- Cook, A. & Hirst B. (2013). *Learning from international collaboration: Report - October 2013*. British Council. Consultado el 11/07/18: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/etwinning_impact_report_summary_and_case_studies_0.pdf
- Crawley C., Gerhard P., Gilleran, A., & Joyce A. (Eds.) (2010). *eTwinning 2.0: Building the community for schools in Europe*. Bruselas: eTwinning Central Support Service (CSS). Consultado el 05/08/18: http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_brochure.pdf
- Crompton, H. (2014). A diachronic overview of technology contributing to mobile learning: A shift towards student-centred pedagogies. En M. Ally & A. Tsinakos (Eds.), *Perspectives on open and distance learning: Increasing access through mobile learning*, (pp. 7-15). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University. Consultado el 15/08/18: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/558/pub_Mobile%20Learning_web.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Dudenev, G., & Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal* 66(4), 533-542. DOI: 10.1093/elt/ccs050.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.ª ed.). Madrid: Morata.
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. Consultado el 22/10/18: http://red-u.net/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf
- García, F.J., & Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- García, T. & Romero, R. (2013). Proyectos eTwinning: aprendiendo en la distancia. *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 46, 1-14. Consultado el 30/09/18: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/315/39>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

- Green, T. (1995). Culture, identity and intercultural aspects of the early teaching of foreign languages: some developments and reflections on the 'Oxymoron' Project. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 143-154. Universidad de Alcalá de Henares.
- Guerreo, P. (2002). *La Cultura: Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. En M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). London and New York: Routledge.
- Guth, S., & Helm, F. (Eds.). (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st Century*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Halliday, M.A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. Londres: Edward Arnold.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas Terraconensis* 3(1), 73-84. Consultado el 09/08/18: http://aularedim.net/wp-content/uploads/cultura_multiculturalidad.pdf
- Hoven, D. & Palalas, A. (2016). Ecological Constructivism as a New Learning Theory for MALL: An Open System of Beliefs, Observations and Informed Explanations. En A. Palalas & M. Ally (Eds.), *The International Handbook of Mobile-Assisted Language Learning* (pp. 113-137). Beijing: China Central Radio & TV University Press Co., Ltd. Consultado el 14/10/18: https://www.academia.edu/27892480/The_International_Handbook_of_Mobile-Assisted_Language_Learning
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes, (Eds.). *Sociolinguistics*. (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin.
- Kampylis, P., Bocconi, S. & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning. En J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhomoihi, M. Ross, & G. Staples (Eds.), *Education Matters - Inspire XVII* (pp. 17-28). Tampere (FI): University of Tampere. Consultado el 29/07/18: https://www.researchgate.net/publication/235965832_Fostering_innovative_pedagogical_practices_through_online_networks_the_case_of_eTwinning

- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- León O. G., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa* (4.^a ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Moreno, B. (2007). *La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada, Granada. Consultado el 30/09/18: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1667/16919865.pdf?sequence=1&isAl>
- O'Dowd, R. (2012). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En Jackson, J. (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.340-358). London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203805640](https://doi.org/10.4324/9780203805640)
- O'Dowd, R., & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 173–188.
- Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Outline of culture. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 16 de diciembre de 2018 de https://en.wikipedia.org/wiki/Outline_of_culture
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8 (3/4), 279-296. DOI: 10.1504/IJTEL.2016.082315
- Paricio, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, 21, 215-226. Consultado el 07/08/18: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf
- Pino, M. (2007). *Algunos Métodos y Técnicas de Recogida y Análisis de Datos*. Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Ourense. Consultado el 12/11/18: <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>.

- Rábano, M.F. (1997). Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés. *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 269-285.
- Rábano, M.F. (2014) *10 Claves para la formación del profesorado de lenguas extranjeras. Nuevos escenarios, nuevos retos*. Logos Berlag Berlin GmbH.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Selçuk-Akdemir, A. (2017). eTwinning in Language Learning: The Perspectives of Successful Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190. Consultado el 30/09/18: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1139836.pdf>
- Sercu, L. (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. C. Méndez & P. Ryann (Eds.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Servicio Nacional de Apoye eTwinning España (SNA) (2012). *Manual eTwinning 2.0*. Madrid: INTEF.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, H. H., 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F., Mateos F., Ramírez S., Ramírez M.I. y Roa J.M. (coords.), *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, 407-418. Consultado el 26/07/18: <https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/objetivos.pdf>
- UNESCO, Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales de México D.F., 26 de julio – 6 de agosto de 1982.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *RED (Revista de Educación a Distancia)* 41(15). Monográfico Interculturalidad en el nuevo paradigma educativo, 1-21. Consultado el 22/07/18: <https://www.um.es/ead/red/41/vinagre.pdf>
- Warschauer, M. (1996). Computer assisted language learning: an introduction. En S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International. Consultado el 04/11/18: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M. (2000). CALL for the 21st Century. *IATEFL and ESADE Conference*, 2 de julio de 2000, Barcelona, España.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

9. WEBGRAFÍA

<http://aularedim.net/>

<http://digibug.ugr.es/handle/10481/191>

<http://mpino.webs.uvigo.es/>

<http://oasis.col.org/>

<http://red-u.net/>

<http://uni-collaboration.eu/>

<http://www.edutec.es/>

<http://www.eun.org/>

<http://www.ict4lt.org/>

<http://www.unesco.org/new/en/unesco>

https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

<https://ebuah.uah.es/dspace/>

<https://eric.ed.gov/>

<https://forms.office.com/>

<https://padlet.com/>

<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/>

<https://twinspace.etwinning.net/about>

<https://www.academia.edu/>

<https://www.britishcouncil.org/>

<https://www.canva.com/>

<https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

<https://www.google.es/intl/es/slides/about/>

<https://www.researchgate.net/>

<https://www.ugr.es/>

<https://www.um.es/ead/red/>

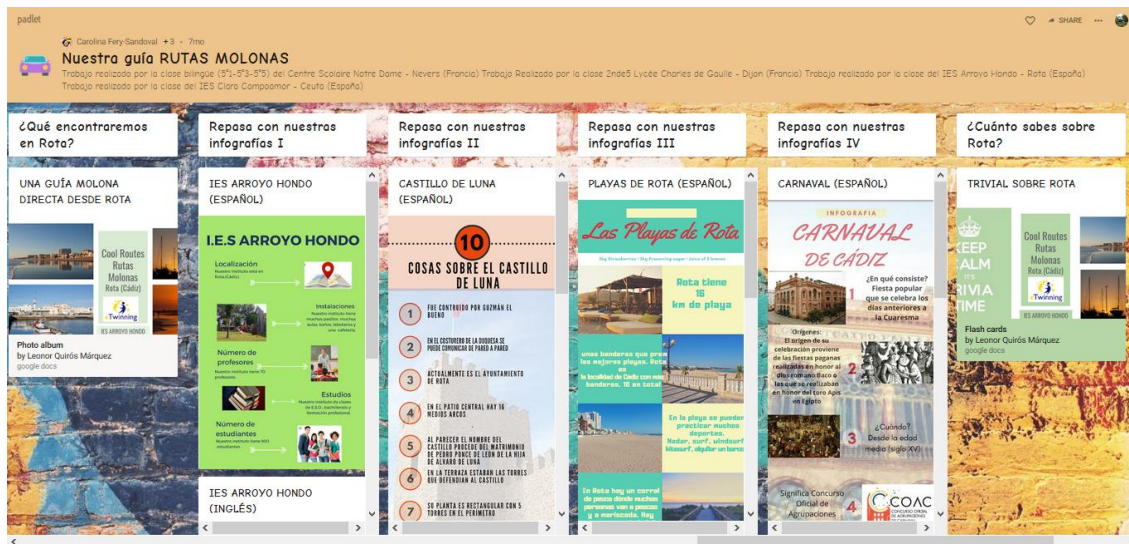
<https://www.wikipedia.org/>

<https://www.youtube.com/>

10. ANEXOS

Anexo I: Enlace al muro de Padlet con los productos finales y enlace a la guía molona sobre Rota.

Muro de Padlet: <https://padlet.com/cferysandoval/jkav19zu2ymk>



Enlace a la guía turística de Rota:

https://docs.google.com/presentation/d/1D3qIhxlkuTx1JHizasw0_1Jlwe02Vd89Y4mFrhtn-g-g/edit?usp=sharing



Anexo II: Convocatoria de reunión informativa para padres y madres.



Estimadas Familias:

Me dirijo a ustedes para convocarles a una **reunión informativa** que tendrá lugar el próximo **martes 30 de enero a las 18:00** en el **aula multiusos** del IES Arroyo Hondo.

El motivo de la reunión es para darles a conocer el **proyecto de intercambio *Rutas molonas: Aprendemos viajando*** (*Cool routes: We learn by travelling*) en el que tendrán la oportunidad de participar los alumnos y alumnas del grupo de **1º ESO A/D** desde la **asignatura de Inglés**. Este proyecto se enmarca dentro de la iniciativa de la Comisión Europea denominada **eTwinning**, la cual está encaminada a promover el establecimiento de hermanamientos escolares y el desarrollo de proyectos de colaboración a través de Internet entre dos o más centros escolares de países europeos diferentes sobre cualquier tema del ámbito escolar.

En caso de no poder asistir, agradecería que proporcionaran un número de teléfono y una dirección de correo electrónico para poder informarle debidamente del proyecto en cuestión.

A su entera disposición,

Leonor Quirós Márquez
Profesora de Inglés de 1º ESO A/D

En Rota, a 25 de enero de 2018

Yo, madre/padre del alumno/a
..... del grupo 1º ESO A/D, he leído la presente circular y **podré asistir a la reunión informativa** convocada para el próximo **martes 30 de enero a las 18:00**.

Firma del padre/madre:

Yo, madre/padre del alumno/a
..... del grupo 1º ESO A/D, he leído la presente circular, pero **NO podré asistir a la reunión informativa** convocada para el próximo **martes 30 de enero a las 18:00**. Facilito el siguiente **número de teléfono**
..... y la siguiente dirección de **correo electrónico**
..... para que la profesora pueda ponerse en contacto y explicar en qué consiste el proyecto.

Firma del padre/madre:

Anexo III: Autorización de participación por parte de padres y madres.



Yo, he sido informado sobre el proyecto de eTwinning *Rutas molonas: Aprendemos viajando*, a cargo de la profesora de Inglés Leonor Quirós Márquez y en el que tendrá la oportunidad de participar mi hijo/a del grupo 1º ESO A/D.

Autorizo a que mi hijo/a participe en el mismo y doy permiso para que pueda grabarse en vídeo para poder llevar a cabo las diferentes actividades programadas en el proyecto.

En Rota, a 30 de enero de 2018

Firmado

Anexo IV: Rúbricas de observación.**Rúbrica de observación: Vídeos de presentación**

	Excelente (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)	Muy deficiente (0)
EFICACIA Y COLABORACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA TAREA	El grado de colaboración es máximo. Los miembros del equipo se ayudan entre sí, todos aportan ideas y están compenetrados. Hay un reparto equitativo de las tareas. Preparan la actividad y ensayan de manera ordenada y efectiva.	Hay colaboración entre los miembros del equipo y casi todos aportan ideas. Reparten las tareas, preparan la actividad y ensayan sin mayores problemas.	La colaboración entre los miembros del equipo a veces se ve interrumpida y no siempre es efectiva y ordenada, pero consiguen llegar a acuerdos para repartir las tareas, preparar la actividad y ensayar.	La colaboración entre los miembros del equipo es constantemente interrumpida, por lo que no es efectiva. No hay un reparto equitativo de las tareas y no todos los miembros preparan la actividad y/o ensayan.	No hay colaboración y, por lo tanto, no son capaces de preparar la actividad y/o ensayar.
EFICACIA Y COLABORACIÓN EN LA REALIZACIÓN DE LA TAREA	El grado de colaboración y la organización es máxima. El discurso es fluido y no hay necesidad de hacer un número excesivo de repeticiones.	Hay colaboración entre los miembros del equipo y se organizan sin mayores problemas. Es necesario hacer varias repeticiones, pero el discurso al final resulta fluido.	La colaboración entre los miembros del equipo a veces se ve interrumpida y no siempre es efectiva y ordenada, pero consiguen grabar y elaborar el producto.	La colaboración entre los miembros del equipo es constantemente interrumpida, por lo que no es efectiva. No todos los miembros del equipo realizan la grabación o se involucran de la misma manera.	No hay colaboración y, por lo tanto, no son capaces de grabar el vídeo.
USO DEL IDIOMA	El discurso es fluido y la pronunciación y entonación son apropiadas. Las estructuras gramaticales son correctas y el léxico empleado es rico y variado.	El discurso no es del todo fluido y presenta algunos errores de pronunciación y entonación, pero éstos no impiden que sea inteligible. Hay algunos errores en las estructuras gramaticales y/o en el léxico empleado, pero el discurso es comprensible.	El discurso no es fluido y hay errores de pronunciación y entonación, pero se puede entender con un esfuerzo por parte del oyente. Las estructuras gramaticales y el léxico empleado son limitados.	El discurso no es fluido, la pronunciación es ininteligible y la entonación no es la apropiada, lo que hace que el oyente no pueda entenderlo del todo. Las estructuras gramaticales y el léxico empleado son incorrectos.	El discurso presenta errores graves de pronunciación y las estructuras gramaticales y el léxico son muy deficientes. La comprensión por parte del oyente es nula.
CONTENIDO	El producto final incluye la información requerida y además se profundiza en los contenidos.	El producto final incluye la información requerida.	El producto final incluye la mayor parte de la información requerida.	El producto final incluye parcialmente la información requerida.	El producto final no incluye la información requerida.
PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO FINAL	El producto final es atractivo y se explotan todas sus posibilidades. Se incluyen efectos especiales y música de fondo en la edición.	El producto final es bueno, se incluyen tomas falsas en la edición y/o música de fondo.	El producto final se limita a recoger el vídeo grabado sin mayor edición.	El producto final no cumple con los requisitos exigidos y no está correctamente editado.	El producto final no es entregado de la forma debida.
TOTAL: 4 x 5 =20 points // 20/2 = 10 points					

Rúbrica de observación: Infografías

	Excelente (4)	Bien (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)	Muy deficiente (0)
EFICACIA Y COLABORACIÓN EN LA PREPARACIÓN DE LA TAREA	El grado de colaboración es máximo. Los miembros del equipo se ayudan entre sí, todos aportan ideas y están compenetrados. Hay un reparto equitativo de las tareas. Buscan la información y preparan la actividad de manera ordenada y efectiva.	Hay colaboración entre los miembros del equipo y casi todos aportan ideas. Reparten las tareas, buscan la información y preparan la actividad sin mayores problemas.	La colaboración entre los miembros del equipo a veces se ve interrumpida y no siempre es efectiva y ordenada, pero consiguen llegar a acuerdos para repartir las tareas, buscar la información y preparar la actividad.	La colaboración entre los miembros del equipo es constantemente interrumpida, por lo que no es efectiva. No hay un reparto equitativo de las tareas y no todos los miembros buscan la información y/o preparan la actividad.	No hay colaboración y, por lo tanto, no son capaces de buscar la información y/o preparar la actividad.
EFICACIA Y COLABORACIÓN EN LA REALIZACIÓN DE LA TAREA	El grado de colaboración y la organización es máxima. Son capaces de descargarse la aplicación, navegar por ella y explorar las diferentes opciones de edición con soltura y sin necesidad de ayuda por parte del profesor.	Hay colaboración entre los miembros del equipo y se organizan sin mayores problemas. Con algo de ayuda por parte del profesor, son capaces de descargarse la aplicación, navegar por ella y explorar las diferentes opciones de edición.	La colaboración entre los miembros del equipo a veces se ve interrumpida y no siempre es efectiva y ordenada. El profesor ha de intervenir para que consigan descargarse la aplicación y para explicarle su funcionamiento, pero consiguen elaborar el producto solos.	La colaboración entre los miembros del equipo es constantemente interrumpida, por lo que no es efectiva. El profesor necesita media. No todos los miembros del equipo elaboran la infografía o se involucran de la misma manera.	No hay colaboración y, por lo tanto, no son capaces de realizar la infografía.
USO DEL IDIOMA	Se hace uso de estructuras gramaticales avanzadas y de un léxico rico y especializado. No hay errores, o éstos son mínimos y, por lo tanto, no dificultan la comprensión.	Las estructuras gramaticales y el léxico empleado son adecuados. Hay errores, pero no dificultan la comprensión.	Las estructuras gramaticales y el léxico empleado son limitados y/o presentan errores, aunque puede entenderse con un esfuerzo por parte del lector.	Las estructuras gramaticales y el léxico empleado son incorrectos, lo que afecta a la comprensión por parte del lector.	Las estructuras gramaticales y el léxico son muy deficientes y presentan errores muy graves. La comprensión por parte del oyente es nula.
CONTENIDO	El producto final incluye la información requerida y además se profundiza en los contenidos.	El producto final incluye la información requerida.	El producto final incluye la mayor parte de la información requerida.	El producto final incluye parcialmente la información requerida.	El producto final no incluye la información requerida.
PRESENTACIÓN DEL PRODUCTO FINAL	El producto final es atractivo y se explotan todas sus posibilidades. Incluye imágenes o marca de agua y presenta la información de manera muy visual.	El producto final es bueno, se incluyen fotos y se presenta la información de manera visual. Hay algunos errores de edición, pero no dificultan la comprensión.	El producto final es más básico y/o presenta errores de edición, pero incluye imágenes y consigue presentar la información.	El producto final no cumple con los requisitos exigidos y no explota las posibilidades de la aplicación empleada.	El producto final no es entregado de la forma debida.

TOTAL: 4 x 5 =20 points // 20/2 = 10 points

Anexo V: Elementos culturales tratados en el PIT “Rutas molonas: Aprendemos viajando”.

ELEMENTOS DE LA CULTURA	NEVERS	DIJON	CEUTA	ROTA
<p>ARTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vestimenta - Gastronomía - Literatura - Artes escénicas (circo, comedia, baile, cine, teatro, música, escenografía) - Artes visuales (arquitectura, artesanía, diseño, dibujo, película, pintura, fotografía, escultura) 	<p>GASTRONOMÍA: Estofado borgoñón, caramelo Négus.</p> <p>ARTES ESCÉNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teatro: <i>Festival Les Z'accros d'ma Rue.</i> <p>ARTES VISUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura: Iglesia de San Pedro, Palacio ducal de Nevers, Catedral de Saint-Cyr et Sainte-Julitte, la Plaza de la República, Convento Saint Bernadette Soubirous, Puerta de París. - Museos: Museo de la Loza y de las Bellas Artes (<i>Musée de la faïence et des beaux-arts</i>). 	<p>GASTRONOMÍA: Mostaza de Dijon, Nonettes, vino de Dijon, caracoles de borgoña, buey de borgoña, ancas de rana.</p> <p>ARTES ESCÉNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música: Rap francés. - Teatro: El Gran Teatro de Dijon. <p>ARTES VISUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura: Palacio de los Duques de Borgoña, Torre de Felipe el Bueno, Santa Capilla de Dijon, Porte Guillaume, casco histórico de Dijon. - Museos: Museo de Bellas Artes, Museo Arqueológico. 	<p>GASTRONOMÍA: Caracoles al estilo ceutí, los corazones aliñados, pollo a la moruna, caballa, pinchitos morunos, camperos, tortilla de patatas, paella.</p> <p>ARTES ESCÉNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música: Música hindú. - Baile: baile hindú. <p>ARTES VISUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura: Las Murallas Reales y el Foso, La Puerta Califal, Museo de la Basílica Tardorromana, Palacio de los Dragones, Puente de los enamorados, Catedral de la Asunción, Mezquita Sidi Embarek, Sinagoga, Castillo del Desnarigado. - Escultura: Estatua de bronce del cartógrafo Al-Idrisi, estatua de Hércules, estatuas de la Plaza de la Constitución. 	<p>VESTIMENTA: Trajes de flamenca, disfraces de Carnaval.</p> <p>GASTRONOMÍA: Calabaza, torrijas, urta a la roteña, arranque, pizza, paella, salmorejo.</p> <p>ARTES ESCÉNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música: Música de carnaval. - Baile: Sevillanas. <p>ARTES VISUALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura: Castillo de Luna, Iglesia Nuestra Señora de la O, Plaza Bartolomé Pérez, Torre de La Merced, Ciudad amurallada, Capilla de San Roque. - Diseño: Intervenciones Rota (grupo de artistas que embellecen la ciudad).

<p>ENTRETENIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficción - Juegos - Artes escénicas - Deportes 	<p>DEPORTES: Eventos deportivos <i>La Bottine</i> y <i>La Moustache</i>.</p> <p>OCIO: Parc Roger Salengro.</p>	<p>DEPORTES: Pista de patinaje en Navidad, campos de tenis, pista de patinaje, salas de escalada, piscina olímpica, la liga nacional de baloncesto, equipo de fútbol DFCO de la Liga 1, equipo de balonmano.</p> <p>OCIO: Cines L'Olympia y Le Darcy, espacios verdes de Jardin Darcy y Parc de la Colombière.</p>	<p>DEPORTES: Balonmano, voleibol, tenis, baloncesto, fútbol, atletismo, kayak, piragüismo, natación, waterpolo.</p> <p>OCIO: El Parque Marítimo del Mediterráneo y cines de Ceuta.</p>	<p>DEPORTES: Deportes de agua: windsurf, kitesurf y vela; pistas de pádel y tenis, campos de fútbol de césped artificial, polideportivo, piscina cubierta y campo de golf.</p> <p>OCIO: Playa y cine.</p>
<p>HUMANIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Filosofía - Filología - Literatura - Historia - Geografía - Derecho - Economía - Ciencias Políticas - Psicología - Antropología - Sociología - Estudios de arte - Religión - etc. 	<p>GEOGRAFÍA: Le panorama du Bec d'Allier.</p> <p>EDUCACIÓN: Sistema educativo francés.</p> <p>HISTORIA: Personajes históricos como Bernadette Soubirous. Se han proporcionado diferentes datos históricos de los monumentos tratados.</p>	<p>EDUCACIÓN: Sistema educativo francés.</p> <p>HISTORIA: Se han proporcionado diferentes datos históricos de los monumentos tratados.</p>	<p>POLÍTICA: Organización de la ciudad.</p> <p>RELIGIÓN: cristianismo, islam, judaísmo e hinduismo.</p> <p>EDUCACIÓN: Sistema educativo español.</p> <p>HISTORIA: Personajes históricos como el cartógrafo Al-Idrisi. Se han proporcionado diferentes datos históricos de los monumentos tratados.</p>	<p>POLÍTICA: Alcalde de Rota.</p> <p>GEOGRAFÍA: Playas urbanas: playas Rompidillo, la Costilla y Galeones; Playas naturales: Punta Candor y Peginas; Los Corrales; el pinar y su pasarela de madera.</p> <p>EDUCACIÓN: Sistema educativo español.</p> <p>HISTORIA: Personajes históricos como Guzmán el Bueno, historia del Carnaval, diferentes datos históricos de los monumentos tratados.</p>

MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS	No se ha tratado nada al respecto.	No se ha tratado nada al respecto.	No se ha tratado nada al respecto.	No se ha tratado nada al respecto.
TRADICIÓN - Celebración y festivales	CELEBRACIÓN Y FESTIVALES: Feria Internacional y Gastronómica de Dijon, Fête foraine de Dijon, desfile tradicional La Saint-Vincent Tournante de Bourgogne.	CELEBRACIÓN Y FESTIVALES: Festival <i>Les Z'accros d'ima Rue</i> .	CELEBRACIÓN Y FESTIVALES: Janucá, Sucot, la Comunción, Semana Santa, Ofrenda Floral a la Virgen de África, Ramadán, Eid al-Fitr, Fiesta del Cordero, Carnaval, bodas hindúes.	CELEBRACIÓN Y FESTIVALES: Semana Santa, Romería, Desfile de los Reyes Magos, Feria de la Urta, Festival de la Pizza, Carnaval, Feria de la Primavera.
TURISMO - Atracciones turísticas	ATRACCIONES TURÍSTICAS: El primer árbol solar de Francia y Europa. Todo lo anteriormente descrito se ha considerado como atracciones turísticas.	ATRACCIONES TURÍSTICAS: El tren y el tranvía de Dijon. Todo lo anteriormente descrito se ha considerado como atracciones turísticas.	ATRACCIONES TURÍSTICAS: Hoteles en Ceuta, cómo llegar a Ceuta desde nuestros destinos. Todo lo anteriormente descrito se ha considerado como atracciones turísticas.	ATRACCIONES TURÍSTICAS: Todo lo anteriormente descrito se ha considerado como atracciones turísticas.

Anexo VI: Encuesta profesorado.

EXPERIENCIA ETWINNING RUTAS MOLONAS: APRENDEMOS VIAJANDO

Encuesta para el profesorado participante en el proyecto eTwinning "Rutas molonas: Aprendemos viajando" llevado a cabo durante el curso escolar 2017/2018. Marque la respuesta que considere oportuna.

1. Este tipo de proyectos me permite integrar el uso de las TIC en mi aula.
 - Totalmente de acuerdo.
 - De acuerdo.
 - Indeciso.
 - En desacuerdo.
 - Totalmente en desacuerdo.

2. Este tipo de proyectos me permite integrar el trabajo por equipos en el aula.
 - Totalmente de acuerdo.
 - De acuerdo.
 - Indeciso.
 - En desacuerdo.
 - Totalmente en desacuerdo.

3. Me desanima la cantidad de tiempo que tengo que dedicarle al proyecto.
 - Muy frecuentemente.
 - Frecuentemente.
 - Ocasionalmente.
 - Raramente.
 - Nunca.

4. Trabajar en este tipo de proyectos mejora mi práctica docente diaria en el aula.
 - Totalmente de acuerdo.
 - De acuerdo.
 - Indeciso.
 - En desacuerdo.
 - Totalmente en desacuerdo.

5. Trabajar en este tipo de proyectos me motiva en mi día a día como docente.
 - Muy frecuentemente.
 - Frecuentemente.
 - Ocasionalmente.
 - Raramente.
 - Nunca.

6. Mis alumnos han estado motivados con el proyecto.

- Muy frecuentemente.
- Frecuentemente.
- Ocasionalmente.
- Raramente.
- Nunca.

7. Mis alumnos han mejorado su competencia comunicativa.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indeciso.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

8. Mis alumnos han podido utilizar la L2 como instrumento para hablar de los diferentes temas propuestos.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indeciso.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

9. La conciencia intercultural de mi alumnado se ha desarrollado gracias al intercambio realizado.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indeciso.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

10. Mis alumnos tienen actitudes más positivas hacia otras culturas gracias al intercambio.

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indeciso.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

11. Este tipo de proyectos es ideal para trabajar la transversalidad (es decir, para elaborar un proyecto colaborativo entre profesores de diferentes asignaturas, de forma que el proyecto no sólo implique la asignatura de idiomas, sino también otras asignaturas como Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Tecnología, etc).

- Totalmente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indeciso.
- En desacuerdo.
- Totalmente en desacuerdo.

12. Los compañeros docentes que conocían el proyecto me preguntaban por él y sentían curiosidad por saber lo que hacíamos.

- Muy frecuentemente.
- Frecuentemente.
- Ocasionalmente.
- Raramente.
- Nunca.

13. Me he encontrado con problemas derivados de la falta de medios tecnológicos en el aula/centro.

- Muy frecuentemente.
- Frecuentemente.
- Ocasionalmente.
- Raramente.
- Nunca.

14. Me ha resultado difícil encontrar tiempo para compaginar el proyecto con el currículo previsto para la asignatura.

- Muy frecuentemente. Totalmente de acuerdo.
- Frecuentemente. De acuerdo.
- Ocasionalmente. Indeciso.
- Raramente. En desacuerdo.
- Nunca. Totalmente en desacuerdo.

15. El impacto que este proyecto ha tenido en mi centro lo describiría como...

- muy importante.
- importante.
- moderadamente importante.
- de poca importancia.
- sin importancia.

Anexo VII: Cuestionario profesorado.

EXPERIENCIA ETWINNING RUTAS MOLONAS: APRENDEMOS VIAJANDO

Cuestionario para el profesorado participante en el proyecto eTwinning "Rutas molonas: Aprendemos viajando" llevado a cabo durante el curso escolar 2017/2018.

1. ¿Ha participado con anterioridad en algún proyecto de intercambio no telecolaborativo?

- Sí.
 No.

2. Si ha respondido que sí en la anterior pregunta, describa en qué consistía ese intercambio.

3. ¿Ha participado con anterioridad en algún proyecto de intercambio telecolaborativo?

- Sí.
 No, este proyecto es el primero que realizo.

4. Si ha respondido que sí en la anterior pregunta, describa en qué consistía ese intercambio.

5. Describa brevemente cuáles han sido sus motivaciones para participar en este tipo de proyectos.

6. Describa cuáles cree que han sido los puntos fuertes de este proyecto.

7. Describa cómo cree que podría mejorarse este proyecto.

8. En su centro de trabajo, ¿algún otro profesor realiza este tipo de proyectos?

9. ¿Le gustaría continuar el curso que viene con un proyecto similar si fuera posible? Justifique su respuesta.

10. Observaciones. Si desea, puede añadir algún comentario adicional que no haya quedado reflejado en las preguntas anteriores.

¡MUCHAS GRACIAS! 😊