

**eTwinning, un programa de éxito en el contexto europeo de la Educación.**  
*eTwinning, a Successful Program in the European Context of Education.*

Luis Miguel Miñarro López. *Asesor de Formación del profesorado. Ciudad Real (España)*

Contacto: [lmminarro@gmail.com](mailto:lmminarro@gmail.com)

Fecha recepción: 26/02/2018 - Fecha aceptación: 17/05/2018

### RESUMEN

El presente artículo nos introduce en el universo eTwinning a partir de una descripción del contexto actual de la enseñanza de las lenguas y haciendo un recorrido por el programa para explicar que se trata de un programa de éxito; desde su creación en 2005 hasta su actual encaje en el marco de Erasmus+, por su constante crecimiento y evolución. Se ofrece una explicación sobre los motivos que han hecho posible dicho éxito y que están en relación directa con las características del diseño de los proyectos, la preocupación por la calidad de los mismos y sobre todo por su identificación con los modelos que caracterizan la llamada "Educación del siglo XXI": visión internacional, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, mediación tecnológica o aprendizaje basado en proyectos.

En este contexto de cambio permanente, con notables implicaciones y no pocas incertidumbres generadas sobre el profesorado, se propone eTwinning como marco para la mejora de las competencias del alumnado y de las prácticas docentes, también para la transformación de los centros educativos en los que se llevan a cabo estos proyectos.

### PALABRAS CLAVE

eTwinning, TIC, evaluación de proyectos, programas educativos europeos, AICLE.

### ABSTRACT

This article introduces us to the eTwinning universe from a description of the current context of language teaching and a tour of the program to explain that it is a successful program; from its creation in 2005 to its current fit within the framework of Erasmus +, for its constant growth and evolution. An explanation is offered about the reasons that have made this success possible and that are directly related to the characteristics of the design of the projects, the concern for their quality and, above all, their identification with the models that characterize the so-called " 21st century education ": international vision, integrated content and language learning, technological mediation or project-based learning.

In this context of permanent changes, with many implications and uncertainties, eTwinning is proposed as a framework for improving the competences of the students and teachers, also for the transformation of schools where these projects are carried out.

### KEYWORDS

eTwinning, ICT, projects assessment, European educative programmes, CLIL.

## 1. LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN EL CONTEXTO ACTUAL

Resulta evidente que en la actualidad nos encontramos inmersos en un cambio de modelo educativo, condicionado por la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, ahora puestas al servicio del aprendizaje y del conocimiento y por los nuevos roles que asumen los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en los procesos implicados en la enseñanza de las lenguas.

A este respecto, en primer lugar, hay que tomar en consideración que uno de los avances más significativos que se han producido en el terreno de la lingüística ha sido la superación del concepto de *competencia lingüística* de N. Chomsky (1965), entendida como conocimiento gramatical abstracto y externo a los contextos de uso de una lengua; por el de *competencia comunicativa*, acuñado por D. Hymes y que refleja la idea de que una lengua “*existe*” cuando se usa en un determinado contexto o situación y con una determinada finalidad (Hymes, D.: 1972).

Tal y como citan Beaumont, M. y Chang, K-S. (2011), como consecuencia de este nuevo enfoque los estudiantes deben ser expuestos a numerosas oportunidades de usar la lengua que aprenden con propósitos comunicativos y de aprender la lengua mediante su uso. Al mismo tiempo, la enseñanza debe centrarse en el estudiante y en su experiencia, lo que contrasta con métodos tradicionales que reservan al alumnado un papel más pasivo, de mero receptor de conocimiento que atiende a las directrices del profesorado.

Por otra parte, al referirnos a los usos de la lengua, nos encontramos con el hecho de que al llamado enfoque comunicativo se incorpora lo que se ha dado en llamar “Aprendizaje integrado de contenidos y lengua” (AICLE)<sup>1</sup>, a partir de las lecciones aprendidas de programas bilingües como los

llevados a cabo en Canadá (Johnson y Swain: 1997), (Wesche: 2001).

El interés por este modelo se ha manifestado creciente en Europa y ya en 1995 la Comisión Europea aprobó el documento “Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento” que, en lo referente al aprendizaje de lenguas, proponía, entre otras cuestiones, la impartición de materias curriculares en una lengua extranjera desde una perspectiva plurilingüe.

Una definición sencilla sobre lo que se puede entender por AICLE la encontramos en Pérez-Vidal (2009:3):

*En los enfoques educativos de contenidos y lengua integrados, los contenidos como historia o física son enseñados por medio de una segunda lengua o lengua extranjera. Esta lengua es la lengua objeto, distinta de la lengua principal de los aprendices, del profesorado o de la lengua utilizada en el resto del currículo escolar.<sup>2</sup>*

Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán (2009: xi) por su parte, sintetizan el concepto al definir CLIL como un enfoque para el aprendizaje de lenguas extranjeras que requiere el uso de una segunda lengua para la práctica del contenido: “... *is an approach to foreign language learning that requires the use of a second language to practise content*”.

Por otra parte, distintos autores se refieren a CLIL como un término “paraguas” que sirve para acuñar en el contexto europeo una etiqueta que recoja distintos enfoques para la enseñanza bilingüe (Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán: 2009), Navés (2009) o Wiesemes (2009) que recoge literalmente la definición de Marsh y Langé (2000:iii):

*Content and language integrated learning (CLIL) is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely use language of the environ-*

<sup>1</sup> Usaremos las siglas en español (AICLE) y en inglés (CLIL), indistintamente.

<sup>2</sup> Traducción propia sobre un texto original en inglés.

*ment is used for the teaching and learning of subjects other than the language itself.*

En la práctica, esto ayuda al profesorado (no solo al profesorado de lenguas) a trabajar en un nuevo marco de referencia del conocimiento que ofrece beneficios a considerar: además del incremento de horas de exposición a la lengua objeto, el foco se concentra en los contenidos de tal modo que se amplían los dominios y funciones de la lengua en uso, lo que desde luego ofrece un uso más significativo de la misma y puede reportar sustanciales mejoras tanto para los estudiantes como para el profesorado.

Si hablamos de recursos y materiales didácticos, la llegada de las TIC a las aulas ha facilitado de forma casi inimaginable la tarea. No obstante, como afirman Luckin *et al* (2009), los actuales contextos y culturas escolares, a menudo, ofrecen al profesorado escenarios limitados para incorporar las herramientas web 2.0, con requerimientos como la seguridad en la red, la privacidad, la organización jerárquica de las instituciones, las infraestructuras, los currículos, las evaluaciones y sobre todo una larga tradición pedagógica que favorece al individuo sobre el grupo, al texto sobre otras modalidades y un entorno cerrado sobre otro abierto. A pesar de ello, tal y como explican algunos autores (Downes, 2005), (Merchant, 2009), la mediación tecnológica ha supuesto una especie de revolución, sobre todo de tipo social.

Para la enseñanza, este cambio de modelo también ha sido determinante. Como explica De la Torre (2006), el uso y la integración de las TIC nos puede y debe permitir acceder y recopilar contenidos; crear contenidos, favoreciendo la participación, interacción y colaboración entre estudiantes y entre estudiantes y profesores; también entre profesores; por último, conectar contenidos, es decir, relacionar, reelaborar y compartir. En definitiva, el modelo tradicional basado en la repetición y la memorización de un corpus de conocimiento muy limitado y estable ha de ser sustituido por otro basado en la exploración, el descubrimiento y la continua adaptación y creación del conocimiento.

De esta manera, el uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de lenguas debe permitir que se rompan definitivamente las limitaciones inherentes a la escasez de materiales curriculares y sobre todo las limitaciones de un entorno de aprendizaje y de uso de la lengua, de comunicación, tan artificial y limitante como el aula. Todo ello, como se ha enunciado antes, a pesar de dificultades técnicas que se puedan encontrar en las aulas o las propias resistencias del profesorado que mayoritariamente no es nativo digital.

Este nuevo contexto trae consigo una serie de implicaciones en lo referente a la educación, en general, y a la enseñanza de las lenguas, en particular: aprendizaje basado en competencias, uso de la lengua con fines comunicativos y de forma integrada con contenidos, mediación de la tecnología o la revisión del papel del profesorado, que tiene que desplazar el foco desde la “enseñanza” a los procesos de aprendizaje. Todo ello en un marco más abierto y ampliado por la dimensión europea de la educación que ofrece una perspectiva plurilingüe y favorecedora de la cooperación en materia educativa.

En este nuevo marco se propone *eTwinning* porque puede generar sinergias a tener en cuenta no solo desde el punto de vista de la didáctica de las lenguas; por su adecuada respuesta a los requerimientos de lo que se ha dado en llamar “Educación del siglo XXI”, pero sobre todo por las numerosas referencias de centros educativos europeos, profesorado y estudiantes que a lo largo de estos años han venido manifestando un nivel alto de satisfacción por su participación en este tipo de proyectos.

## 2. QUÉ ES ETWINNING?

*eTwinning* nació en 2005 dentro del programa *eLearning* y en 2007 quedó configurado como la medida de acompañamiento número 10 del programa comunitario *Comenius*.

Desde 2014 *eTwinning* forma parte de *Erasmus+*, el programa de la Unión europea en materia de educación, formación, juventud y deporte. Para coordinar esta acción entre los

países que participan en el proyecto en toda Europa, *eTwinning* cuenta con un Servicio Central de Apoyo en Bruselas y con un Servicio Nacional de Apoyo (SNA) en cada país. En el caso de España, el SNA se ubica en el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La acción *eTwinning* está dirigida a centros educativos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ya sean de titularidad pública, concertada y privada y su objetivo principal es fomentar y favorecer el trabajo en colaboración entre profesores y centros escolares europeos a través de Internet. De este modo, el uso de las TIC, las propuestas de colaboración escolar mediante el intercambio pedagógico y cultural y el hecho de ofrecer a los procesos de enseñanza-aprendizaje una dimensión europea, superadora de las estrictamente locales, forman parte de las líneas de desarrollo estratégico del programa. En definitiva, el objetivo final es favorecer el aprendizaje de los alumnos a través del trabajo en colaboración utilizando un entorno virtual.

Para lograr estos objetivos, el profesorado cuenta con una plataforma virtual de trabajo multilingüe ([www.eTwinning.net](http://www.eTwinning.net)) donde puede contactar con otros profesores, crear una red profesional de comunicación, encontrar ejemplos de actividades y proyectos, así como el marco para el desarrollo profesional y la formación.

En esta plataforma se dispone de un espacio público en el que encontramos indicaciones sobre cómo participar en *eTwinning*, se explican las posibilidades del programa y se ofrecen sugerencias y propuestas en forma de ejemplos de proyectos colaborativos. Para el acceso a esta parte de la plataforma no es necesario ser un usuario registrado.

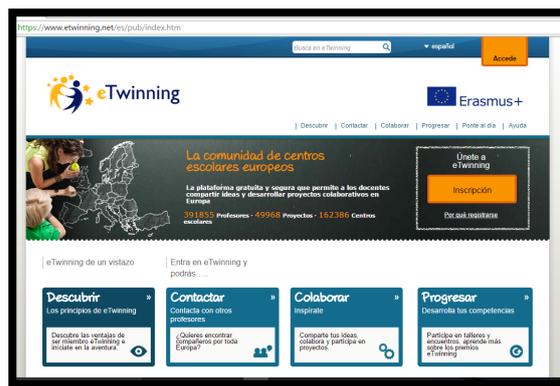


Figura 1. Portal público eTwinning. Captura de pantalla

En un segundo nivel de acceso encontramos el espacio privado para lo que ya se requiere estar registrado y autorizado para participar en el programa.

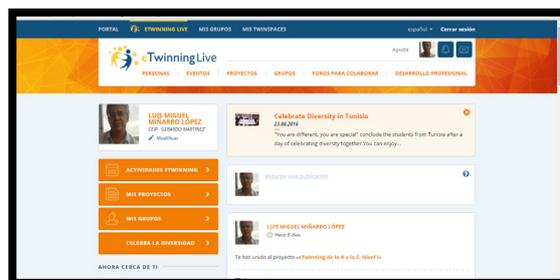


Figura 2. Portal privado o escritorio de trabajo. Captura de pantalla

Este espacio, conocido como *eTwinning Live* dispone de distintas herramientas para localizar e interactuar con otros profesores inscritos, buscar socios para futuros proyectos, oportunidades y recursos para la formación y el desarrollo profesional, herramientas de comunicación y mensajería así como para la creación de eventos por video conferencia y, sobre todo, es el espacio desde el que se accede a los proyectos que se están desarrollando o se han llevado a cabo. Dicho espacio constituye un tercer nivel de acceso.

En el caso de iniciar un proyecto, se dispone del espacio llamado *TwinSpace* que ofrece un entorno seguro para el desarrollo del proyecto, un gran número de herramientas para facilitar la colaboración, la comunicación, la interacción de los participantes y; del mismo modo, para permitir la visibilidad y la

difusión de los materiales, productos y resultados del mismo.

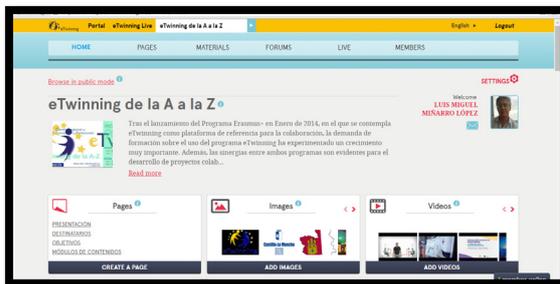


Figura 3. TwinSpace del proyecto “eTwinning de la A a la Z”. Captura de pantalla

Los proyectos *eTwinning* tan solo necesitan un mínimo de dos socios de distinta nacionalidad para ser fundados. A partir de aquí, la ampliación de los socios del proyecto - incluso de la misma nacionalidad -, los objetivos, los contenidos, las actividades y su temporalización, son cuestiones que se establecen mediante el acuerdo del profesorado asociado en un marco de relación abierto y flexible.

Es cierto que no es una acción orientada exclusivamente al profesorado de lenguas pero no se puede obviar que el carácter instrumental de las lenguas es central en este tipo de proyectos; de modo que se puede afirmar que resulta imposible llevar a cabo un proyecto sin contar con el uso de una o varias lenguas, ya sea la propia del alumnado participante o, como ocurre en la mayor parte de los casos, de una lengua común que es compartida por el conjunto de los participantes.

En definitiva, *eTwinning* es un programa mediado, por una parte, por la comunicación lingüística, principalmente mediante una lengua extranjera que resulta compartida por todos los socios del proyecto; por otra, por la tecnología; aspectos estos que son condicionantes a tener en cuenta a la hora de abordar el desarrollo de los proyectos.

Por último, y coincidiendo con el profesor Van de Craen en el prólogo del libro “eTwinning. Una aventura a través de la cultura y

los idiomas” (Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., y Joyce, A., 2008), podemos afirmar que *eTwinning* supone una importantísima aportación a la educación europea, en particular en el ámbito lingüístico y cultural.

## 2.1. Explorando el éxito de *eTwinning*

Desde nuestro punto de vista, *eTwinning* tiene éxito porque se asienta sobre los principios básicos del actual paradigma educativo y conecta claramente con las líneas estratégicas que orientan la educación del siglo XXI: aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, mediación tecnológica, empoderamiento de los alumnos, internacionalización, cultura participativa, desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, emprendimiento (aprendizaje basado en proyectos), foco en la idea, el proyecto (*topic*), frente a la división tradicional del currículo en asignaturas, *customización*<sup>3</sup> de los procesos educativos. Por otra parte, es un programa en permanente proceso de aprendizaje, de actualización.

En relación a las actividades de corte comunicativo que son posibles en *eTwinning*, encontramos que el programa promueve y ofrece contextos reales de comunicación que requieren un uso significativo de la lengua o las lenguas del proyecto; es decir, se enmarcan en contextos de aprendizaje más amplios y enriquecedores en los que el uso de la lengua o las lenguas se hace de forma integrada con los contenidos del proyecto, superando así las barreras impuestas por la tradicional división del conocimiento escolar en áreas, materias o asignaturas; de manera que dicho uso pueda ser plenamente significativo para el alumnado y desde luego aprovechables por todo el profesorado, con independencia de su perfil profesional y su nivel de competencia en una determinada lengua extranjera.

<sup>3</sup> Entenderemos por “customización” la capacidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de adaptarse a las necesidades, circunstancias y capacidades de los agentes implicados, también a sus motivaciones e intereses.

En este sentido, podemos afirmar, sin riesgo a equivocarnos, que estos proyectos no son exclusivos del profesorado de lenguas, como pudiera parecer en un principio. El efecto de la mediación lingüística en una lengua común para todos los socios del proyecto, aunque resulta necesaria, no puede resultar excluyente.

De esta forma, el “*topic*”, el tema, es el hilo conductor del proyecto, pone en juego distintas destrezas y competencias del alumnado, también del profesorado y requiere un trabajo cooperativo, en equipo, que suele resultar muy enriquecedor.

En relación a la visión internacional, esta se concibe aquí a partir del ejercicio consciente y real de la ciudadanía europea que reconoce la Europa del conocimiento y la Europa de la diversidad, tanto lingüística como cultural, como marco para la cooperación. De esta forma y desde *eTwinning* se contribuye a compartir unos valores y un sentimiento de pertenencia a un espacio social y cultural que va más allá de las percepciones más nacionales, regionales o locales que parecen más propias de instituciones escolares cerradas y poco avanzadas. De esta forma se contribuye a la construcción de una visión europea del mundo (Pérez Vidal, 2009) y no solo en el plano teórico, sino en la práctica y en contextos reales de comunicación, interacción, cooperación, entre los socios de los proyectos.

Por otra parte, la mediación tecnológica, que es determinante, se da en una modalidad abierta, es decir, *eTwinning* utiliza en su plataforma sus propias herramientas, en forma de diarios, foros, espacios de formación, videoconferencias o eventos pero permite la utilización y la incorporación de todos aquellos recursos y herramientas que consideren los participantes en los proyectos y que favorezcan el desarrollo de los mismos. No obstante, y desde el punto de vista de la tecnología, estamos convencidos de que su mero uso, en la mayoría de las ocasiones, no transforma la realidad del aula, no es innovador; por lo que el verdadero poten-

cial de *eTwinning* está en que gracias al aprovechamiento de la tecnología nos introduce en el territorio de la llamada “Cultura participativa” (Jenkins, 2009), caracterizada por rebajar las barreras y las dificultades de la participación, generando un entorno social de pertenencia a una comunidad que tiene un proyecto compartido en la que los miembros tienen la seguridad de que sus contribuciones importan.

La profesora Marilyn Leask (British Support Service&British Council, s.f.) de la Universidad de Bedfordshire, en el Reino Unido, habla del impacto de los proyectos europeos como *eTwinning* y afirma que motivan a los alumnos de tal forma que de ninguna manera se podría conseguir en una clase normal. Una de las razones que explican esta motivación especial es que los alumnos encuentran una “audiencia real para sus trabajos” (British Support Service&British Council, s.f.)

De este modo, en este tipo de proyectos, el foco de todo el proceso se desplaza al alumno y tanto las actividades o tareas que se llevan a cabo utilizan un material de estudio y de trabajo auténtico y suponen una fuente de interés real; asimismo los productos o resultados que de ellas se generan.

Si nos referimos a los modelos de aprendizaje basados en proyectos (PBL)<sup>4</sup> nos encontramos con el hecho de que en *eTwinning* se dan las principales características de estos (*Five keys to rigorous PBL*, s.f.), es decir:

- Conexión con el mundo real. El trabajo de los alumnos supone la resolución de propuestas o problemas mediante el uso de datos, información o situaciones del mundo real, lo que además representa innovación en el sentido de que el alumnado implementa sus ideas, sus diseños, sus productos para audiencias reales

<sup>4</sup> Project Based Learning (PBL) en inglés. Aprendizaje basado en proyectos.

que además están fuera del contexto escolar.

- Construcción de los aprendizajes. Los contenidos de aprendizaje no están dados sino que en este tipo de proyectos los estudiantes generan ideas, destrezas y competencias que son nuevas para ellos a lo largo del proceso; todo ello mediante la interpretación, el análisis, la síntesis o la evaluación. Estas actividades requieren que el alumnado aplique el conocimiento que ha ido construyendo en un contexto diferente, contribuyendo, de este modo a profundizar en la comprensión (Wiggins, G y Mc Tighe, J., 2005) y a conectar la información y los contenidos de varias disciplinas académicas en un abordaje más globalizado y transversal del conocimiento.
- Colaboración estructurada. Uno de los objetivos clave del aprendizaje basado en proyectos es el proceso de desarrollo del propio Proyecto y no tanto el producto final o los resultados, de manera que el aprendizaje se produce mientras se trabaja en el proyecto. Una de las cosas más importantes que los estudiantes deben aprender durante este proceso es a llevar a cabo una colaboración efectiva.
- Autonomía del alumnado. Los alumnos participan activamente en la planificación del trabajo de manera que toman decisiones sobre el calendario y las fases o etapas a seguir para completar la tarea propuesta. Planificar su propio trabajo puede suponer decidir cómo, es decir, decidir si una tarea compleja se subdivide en otras más sencillas o, por ejemplo, elegir que herramientas o procedimientos se van a utilizar para hacerla; decidir cuándo, estableciendo calendario, plazos, en el seno del equipo de trabajo; decidir quién, distribuyendo las tareas y las res-

ponsabilidades; decidir dónde, estableciendo qué tareas se pueden hacer en la escuela y cuáles no.

- Evaluación. En un continuo entre lo formativo y lo sumativo, sobre todo teniendo en cuenta que este tipo de proyectos deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje del profesorado y, del mismo modo, integrados curricularmente. No obstante, es aquí cuando cobra especial relevancia la idea de que el alumnado tiene la oportunidad de revisar su trabajo y de mejorarlo atendiendo al *feedback* recibido, ya sea por el profesorado, por sus propios compañeros, o por las distintas audiencias de su trabajo; incluyendo aquí los propios procesos deliberativos de auto-reflexión. De este modo, el *feedback* puede ser una de las más significativas influencias y motivaciones para la mejora de los aprendizajes.

## 2.2. La importancia del diseño

En el marco del llamado enfoque de la enseñanza por tareas, se han de considerar, al menos, tres factores que nos van a señalar el grado de dificultad o complejidad de las mismas: el “input”, los participantes (alumnado y profesorado), los factores intrínsecos de la actividad (Nunan, 1996).

Los factores referidos al “input” afectan a la complejidad organizativa para el desarrollo de la tarea o proyecto, a la variedad, cantidad y complejidad de los recursos y materiales necesarios para llevarla a cabo.

Los factores relacionados con los participantes se refieren a la motivación, confianza, experiencia previa, destrezas lingüísticas y en el uso de las TIC, conciencia intercultural.

Los factores intrínsecos de la actividad incluyen la relevancia de los objetivos, la complejidad, la cantidad de contenido, la duración o

los requerimientos para el trabajo colaborativo.

En este sentido *eTwinning* puede considerarse un caso paradigmático de este enfoque. Como se indicaba anteriormente, los proyectos *eTwinning* se pueden “customizar”, lo que les confiere una enorme virtualidad, y en eso reside también gran parte de su éxito; todo ello gracias a tres características básicas:

- enorme versatilidad (se adapta a todas las necesidades, condiciones y circunstancias de los asociados),
- flexibilidad (permite introducir todos los cambios que se estimen oportunos en los objetivos, en los socios que se incorporan al proyecto, en las actividades a llevar a cabo, en la duración)
- *escalabilidad* (permite dimensionar los proyectos en función de las necesidades de los asociados, de su experiencia, de su integración en otros proyectos como *Erasmus+*); pueden estar configurados por una simple actividad, de corta duración (por ejemplo “Los paisajes de la primavera”: reportajes fotográficos en las distintas escuelas asociadas para elaborar un álbum y una exposición virtual) o por un proyecto mucho más complejo que implica la participación de un número considerable de asociados, con una duración de uno o dos años y vinculado a otro proyecto de mayor envergadura.

Por otra parte, conviene considerar cómo el diseño de los proyectos es determinante para involucrar a la mayor parte del alumnado, para motivarlo y comprometerlo con el desarrollo de las tareas; como proponen Wiggings y Mc Tighe (2005:4) para tener un “impacto intelectual sobre todos, los menos experimentados, los altamente capacitados pero desmotivados, los menos capaces,

aquellos con distintos intereses y estilos de aprendizaje”.

Es por eso que en los proyectos *eTwinning* parece importante compartir un diseño que permita, en primer lugar, determinar cuáles serían los resultados que podrían ser considerados como apropiados; identificar los aprendizajes clave deseados, pretendidos; es decir, qué deben comprender los estudiantes, qué deben saber y ser capaces de hacer; en segundo lugar, establecer las evidencias que se han de considerar para determinar que se han conseguido los resultados pretendidos; en tercer lugar, qué actividades de enseñanza-aprendizaje son necesarias para promover la comprensión, el conocimiento, las destrezas, así como el interés y la motivación de los estudiantes. Todo ello en una especie de diseño inverso (Wiggings y Mc Tighe: 2005) que implica también una revisión de los procedimientos de evaluación en los que comienzan a tener sentido las rúbricas de evaluación.

### **2.3. La evaluación en los proyectos *eTwinning*. Cuestión de calidad**

A menudo se asume que la evaluación se lleva a cabo hacia el final del proyecto para probar algo, pero también hemos de tener en cuenta que puede y debe ser llevada a cabo desde el principio del proyecto, en este caso para mejorar lo que estamos haciendo en relación al proceso.

En ese sentido, la evaluación es parte de cualquier proyecto y debe estar planteada desde el principio (Kjaer y Brederveld, 2007), necesaria para valorar los recursos y las necesidades, los productos, los resultados y también el impacto de un proyecto, en nuestro caso en la comunidad educativa en la que se ha desarrollado. Por otra parte, también, para documentar el desarrollo del mismo así como las lecciones aprendidas.

Para ello, es común que los proyectos *eTwinning* se evalúen utilizando las llamadas rúbricas de calidad.

Dichas rúbricas, como describen varios autores, son guías de evaluación basadas en una

escala de calificación que señala criterios y niveles de calidad sobre el desempeño (Mertler, 2001) de una tarea o proyecto de cierta complejidad. Las rúbricas analíticas articulan una graduación de la calidad para cada criterio establecido<sup>5</sup> desde “excelente” hasta “pobre” (Goodrich Andrade, 2014); desde el “menos aceptable hasta la resolución ejemplar” (Alsina, 2013), por lo que se hacen muy adecuadas para evaluar tareas auténticas, para evaluar por competencias, para este tipo de proyectos. Todo ello con el fin de clarificar y explicitar de manera objetiva lo que se espera del trabajo del alumno y en qué grado, de valorar su ejecución y de facilitar su retroalimentación o *feedback*. De este modo, las expectativas del profesorado están claras y en consecuencia, también al alumnado se le muestra con claridad qué debe hacer y cómo para cumplir con dichas expectativas; configurándose así como una herramienta que desde el punto de vista del alumnado, permite la autoevaluación y la coevaluación, incrementando así el sentido de la responsabilidad sobre su propio trabajo.

Como explican Goodrich Andrade (2000) y Martínez Rojas (2008) el uso de rúbricas de evaluación ofrece distintas ventajas en comparación con otros instrumentos, tanto para el alumnado como para el profesorado:

- Los estudiantes tienen desde el comienzo de la tarea o el proyecto mucha más información que con otros instrumentos sobre lo que tienen que hacer y cómo. El *feedback* es significativo y permanente a lo largo de todo el proceso.
- Se ve favorecida la monitorización y la autoevaluación. Conocen de an-

temano los criterios con los que serán evaluados.

- Facilitan la comprensión global del tema y permiten poner en juego las distintas capacidades del alumnado en un entorno realmente colaborativo.
- Promueven la responsabilidad del alumnado, que en función de los criterios expuestos pueden revisar sus trabajos antes de entregarlos al profesor o a sus destinatarios finales.

Ventajas de uso para el profesorado:

- Son fáciles de usar y de explicar a los alumnos. Incrementa la objetividad del proceso evaluador.
- Ofrecen una retroalimentación sobre la eficacia de los métodos de enseñanza que se han empleado.
- Son versátiles y se ajustan a las exigencias del proceso de evaluación por competencias.
- Se ajustan muy bien a la evaluación de los procesos en tareas o proyectos complejos y no solo de los resultados o productos.

Llegados a este punto, conviene aquí señalar que en la medida que tanto los correspondientes Servicios Nacionales de Apoyo como el Servicio Central conceden reconocimientos a los proyectos *eTwinning* de más calidad en forma de Sellos de Calidad o Premios, tanto nacionales como europeos, la valoración de dichos proyectos se hace utilizando el modelo de rúbricas de evaluación en torno a los siguientes criterios<sup>6</sup>:

1. Innovación pedagógica y creatividad.
2. Integración en el plan de estudios de los centros, tanto en el plano formal o curricular como en el no formal.
3. Comunicación e interacción entre los centros asociados: entre los correspondientes equipos docentes, entre el alumnado o entre profesorado y estudiantes.

<sup>5</sup> Mertler, en su definición de rúbricas, establece la diferencia entre la rúbrica holística y la de tipo analítico. Las de tipo holístico ofrecen una valoración global sobre el desempeño de la tarea o proyecto y por lo tanto son más de carácter sumativo. Las de tipo analítico se llevan a cabo en torno a diferentes criterios y por lo tanto pueden referirse mejor a procesos y tienen un carácter más formativo.

<sup>6</sup> Criterios de calidad. Disponibles en <https://goo.gl/5u8L8f>

4. Colaboración entre centros escolares.
5. Uso de la tecnología
6. Resultados, impacto y documentación de los proyectos, incluida la evaluación.

cionado por la exigencia de la enseñanza y la evaluación en términos de competencias. Para el abordaje de estos retos educativos no encontramos métodos que resulten eficaces; de hecho, como afirma Hattie (2009), en educación no hay recetas pero sí experiencias que funcionan.

Entre estas experiencias se propone *eTwinning* para servir de marco para la mejora de las competencias del alumnado y de las prácticas docentes, también para la transformación de los centros educativos en los que se llevan a cabo estos proyectos.

### 3. EN CONCLUSIÓN

En definitiva, escenarios de cambio que generan no pocas incertidumbres en el profesorado, que se encuentra condicionado por los nuevos roles que tiene que asumir en la interacción con su alumnado y también para la cooperación con otros docentes; condi-

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, J. (coord.) (2013). "Rúbricas para la evaluación por competencias". Cuadernos de docencia universitaria, 26 (1), pp 7-14.
- British Council & National Support Service. (s.f.). How does e-Twinning impact of learners? [en línea]. Disponible en <https://goo.gl/XsRPnR> [consultado: 04 de enero de 2015]
- Beaumont, M. & Chang, K-S. (2011). "Challenging the traditional/communicative dichotomy". *ELT Journal*, Volume 65, 3. Oxford University Press. [en línea] Disponible en: <https://goo.gl/J3QY3y>
- Chomsky, A. N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ed. Aguilar, 1975
- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., Joyce, A. (2008). *eTwinning. Una aventura de la cultura y los idiomas*. Bruselas: Servicio Central de Apoyo a eTwinning.
- De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). [on line] Disponible en <https://goo.gl/RZxxAJ> [Consultado: 03 de junio, 2016]
- Downes S. (2005). 'E-learning 2.0'. *Elearn*, 2005, 10. [Online]. Disponible en <https://goo.gl/JBVjyt> [Consultado: 04 de agosto de 2016]
- Five keys to rigorous PBL* (s.f.) [Vídeo en línea]. Disponible en <https://goo.gl/EWohhm> [Consultado: 8 de agosto de 2016]
- Goodrich Andrade, H. (2000). "Using Rubrics to promote thinking and learning" [en línea], *Educational Leadership*, volumen 57, 5, pp 13-18. Disponible en <https://goo.gl/TpbnMT> [Consultado: 02 de julio de 2016]
- Goodrich Andrade, H. (2014). *Understanding Rubrics* [en línea]. Disponible en <https://goo.gl/fUoDhs> [Consultado: 02 de julio de 2016]
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur Foundation. [en línea] Disponible en <https://goo.gl/EWStqZ> [Consultado en: 25 de junio, 2015]

- Johnson, K. y Swain, M. (1997). *Immersion Education: International Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kjaer, B. & Brederveld, C. (2007). "Getting started in Collaborative Project Work". En *Learning with eTwinning. A handbook for teachers*. Bruselas: Central Support Service for eTwinning European Schoolnet. [en línea] Disponible en <https://goo.gl/5wHe95> [Consultado: 03 de octubre de 2015]
- Luckin, R., Clark, W., Graber, R., Logan, K., Mee, A., Oliver, M. (2009). 'Do Web 2.0 tools really open the door to learning: practices, perceptions and profiles of 11-16 year old learners', *Learning Media and Technology*, 34, (2), 87-104.
- Marsh, D. and Langé, G. (2000). *Using languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä. Finland: University of Jyväskylä.
- Martínez Rojas, J. G. (2008). "Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso". [en línea], *Avances en Medición*. 6, pp. 129-134. Disponible en <https://goo.gl/SEYGa9> [Consultado: 10 de agosto de 2016]
- Mertler, C. A. (2001). "Designing scoring rubrics for your classroom".[en línea], *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Disponible en <https://goo.gl/Ev8ias> [Consultado: 10 de agosto de 2016]
- Merchant, G. (2009). 'Web 2.0, new literacies, and the idea of learning through participation'. *English Teaching*, 8 (3), 107-122.
- Navés, T. (2009). "Effective Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes". En Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M<sup>a</sup> (eds). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA: 41. Salisbury: Short Run Press, Ltd, pp. 22-40.
- Nunan, D. (1996). *El diseño por tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pérez-Vidal, C. (2009). The integration of content and language in the classroom: a European approach to education (the second time around). En *CLIL across Educational Levels* (pp. 3-16) Madrid: Richmond Publishing.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M<sup>a</sup> (eds). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA: 41. Salisbury: Short Run Press, Ltd.
- Wesche, M. (2001). French immersion and Content Based Language Teaching in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 58 (1), pp. 1-8.
- Wiesemes, R. (2009). "Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-method pedagogies?". En Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez Catalán, R. M<sup>a</sup> (eds). (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. SLA: 41. Salisbury: Short Run Press, Ltd, pp. 41-59.
- Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005). *Understanding by Design* (2<sup>nd</sup> ed.) Alexandria (VA-USA): Association for Supervision and Curriculum Development.