

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas*

Comprensión y animación lectora en el aula de inglés a
través de *The Great Gatsby* y el uso de Instagram: una
propuesta de innovación didáctica para 4º de ESO

Autora:

Elisa López Padilla

<https://youtu.be/DVZvt2xE-e4>

Directora:

Dra. Raquel Galián Sabater

Murcia, julio de 2023

Agradecimientos

A mi madre, por brillar conmigo.

A mis profesoras de lengua e inglés del instituto, por transmitirme el amor a la lectura y a esta profesión.

A mi tutora académica UCAM, Raquel, por haberme acompañado y guiado en este proceso, y a mi tutora en el Colegio Santa Teresa de Jesús, Theresa, por *enseñarme a enseñar* y también a aprender.

A mis alumnos y alumnas actuales y por venir, por reafirmarme a diario mi vocación. Gracias: espero estar a la altura.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Introducción	9
2.2. Comprensión escrita y animación lectora	10
2.2.1. Mecanismos de comprensión escrita en lengua extranjera.....	10
2.2.2. La importancia de la promoción lectora.....	13
2.3. El uso de textos literarios en el aula de LE.....	15
2.4. TICs y redes sociales como herramientas de innovación y motivación.....	17
2.4.1. Modelos de aprendizaje innovadores	18
2.4.2. Redes sociales en el aula: un nuevo aliado	19
3. OBJETIVOS	23
3.1. Objetivo General	23
3.2. Objetivos Específicos.....	23
4. METODOLOGÍA	25
4.1. Contenidos.....	27
4.2. Temporalización y actividades.....	31
4.2.1. Actividad 1: <i>The Roaring Twenties and F. Scott Fitzgerald</i>	32
4.2.2. Actividad 2: Formación de grupos e implementación de la herramienta Instagram.....	34
4.2.3. Actividad 3: <i>Getting to know the characters</i>	36
4.2.4. Actividad 4: <i>So we beat on...</i> Reflexión final	37
4.2.5. Actividad 5: Autoevaluación y valoración del proyecto.....	39
4.3. Recursos.....	40
5. EVALUACIÓN	41
5.1. Evaluación del alumnado.....	41

5.2.	Evaluación del proyecto.....	42
6.	REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	45
7.	REFERENCIAS	49
8.	ANEXOS	53
8.1.	Anexo I. Ejemplo de ejercicios prototípicos de comprensión lectora..	53
8.2.	Anexo II. <i>Pre-project survey</i>	54
8.3.	Anexo III. Ejemplo de ejercicios prototípicos de comprensión lectora	56
8.4.	Anexo IV. <i>The Great Gatsby's discussion questions</i>	63
8.5.	Anexo V. <i>Post-project survey</i>	64
8.6.	Anexo VI. Listas de control para autoevaluación individual y grupal...	67
8.7.	Anexo VII. Rúbrica de evaluación del proyecto final.....	68

1. JUSTIFICACIÓN

El Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, adaptación curricular regional de la LOMLOE, establece, al igual que ésta última, la Competencia en Comunicación Lingüística como una de las competencias clave de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Dicha competencia persigue la consecución por parte del alumnado de las cuatro habilidades lingüísticas básicas y, como reza en el Anexo I del currículo, «constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber» (2022, p. 3-4). Pese a ello, la realidad que he podido observar en las aulas va por un camino totalmente opuesto a la consecución de este objetivo, ocasionado por una grave problemática: la gran dificultad que presentan los alumnos de Inglés como Lengua Extranjera en la destreza de comprensión escrita.

No obstante, esta observación personal no se trata ni de un dato aislado ni de un problema que afecte únicamente al aula de idiomas. En en los últimos años se ha podido evidenciar un grave descenso en el nivel de comprensión lectora, careciendo de esta competencia hasta un 25,7% de los alumnos españoles en 2006 (Barba, González y González, 2010, p. 8). De hecho, renombradas evaluaciones educativas como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) o PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Comprensión Lectora), señalan el descenso generalizado de la competencia de comprensión lectora en todos los países, pero preocupa que las cifras de los alumnos españoles suelen situarse por debajo de la media de los países desarrollados (Barba, González y González, 2010, p. 8).

Si se reflexiona acerca de esta carencia, a priori pueden formularse tanto posibles causas como posibles consecuencias. Comenzando por las primeras, la que considero la principal es la limitada manera con la que tradicionalmente se ha venido abordando la lectura en el aula. Como explican Carrasco y Jiménez-Cervantes, en la mayoría de tareas de comprensión escrita se incide únicamente en las estructuras gramaticales o léxicas de los textos, los cuales comúnmente han sido creados para el libro de texto. Además de constituir una práctica muy

poco motivadora, este tipo de tareas para abordar la lectura «no enseñan al alumnado a leer, esto es, a extraer el significado del texto al ponerlo en contacto con las experiencias y conocimientos personales que hacen que adquiera significado para cada uno» (2018, p. 27). Por este motivo, existe una tendencia de resistencia y rechazo por parte de los alumnos a leer en inglés cualquier texto que sobrepase los cuatro o cinco párrafos preparados localizables en sus libros de texto. Por tanto, es necesario poner en contacto a los alumnos con textos reales al trabajar la comprensión del texto, ya que de esta forma no estarán realizando una lectura pasiva, sino que podrán desarrollar las habilidades interpretativas que la destreza requiere. Para ello, varios autores recomiendan utilizar *realia* o “grade readers”, técnicas que, adelante, estarán presentes en mi propuesta.

En segundo lugar, otra causa es la poca motivación que el alumnado posee a la hora de enfrentarse a las normalmente denominadas «lecturas obligatorias» y, especialmente, a los métodos de evaluación o de comprobación de lectura que éstas llevan consigo, consistiendo normalmente en una batería de actividades de comprensión pasiva y aburrida para ellos o en estresantes exámenes. Esto lleva de nuevo a la competencia de comprensión escrita a una dimensión de pasividad que, como principio general, no debería tener. Ante esta típica situación, el autor y profesor de secundaria Cristian Olivé rescata un titular que debe hacernos reflexionar: «Estamos educando jóvenes del siglo XXI con profesores del siglo XX en aulas del siglo XIX». Como sostiene el docente, es hora de trastocar esta desfasada realidad para que los alumnos se conviertan en el núcleo de su propio aprendizaje (2020, pp. 27-28). Para lograrlo, deberían plantearse actividades que tengan una carga reflexiva y que para despierten las potencialidades de cada persona. Hoy en día, tenemos a nuestra disposición una amplia variedad de recursos y no es novedad decir que existe un uso generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos: sirvámonos de ellas.

Con lo que respecta a las posibles consecuencias de no abordar este problema, La Unión Europea marcó la comprensión lectora en la Estrategia de Lisboa 2010 como uno de los principales objetivos a conseguir por ser una de

las habilidades que más incide en el correcto proceso de aprendizaje global de los alumnos (Barba, González y González, 2010, p. 8). Frente a este hecho, los datos mencionados al inicio de este apartado hablan por sí solos, más teniendo en cuenta la especialidad que atañe a nuestro estudio, idiomas, donde la comprensión escrita constituye una de las cuatro destrezas básicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en consideración todos los aspectos expuestos, el presente Trabajo Fin de Máster tiene como objetivo presentar una propuesta de innovación docente para el aula de idiomas (concretamente, inglés) para mejorar tanto la comprensión lectora del alumnado como su motivación ante la lectura en lengua extranjera. Dicha propuesta consistirá en la lectura adaptada por parte de estudiantes de 4º de ESO de *The Great Gatsby*, una de las obras literarias más emblemáticas de la literatura en lengua inglesa escrita por F. Scott Fitzgerald, y el uso Instagram como herramienta para plasmar su experiencia lectora. Para trabajar la comprensión lectora, los alumnos deberán crear el perfil en la mencionada red social de un personaje de la novela a su elección, e incluir en él publicaciones que combinen fragmentos del libro y valoraciones o reflexiones acerca de los mismos. De esta forma, como especialista en los Estudios Ingleses y sobre todo amante de la literatura, pretendo abogar por la comprensión activa e interpretativa, fomentando además la creatividad y la motivación del alumnado.

Para lograr todo ello, primeramente se llevará a cabo una revisión de la literatura en la que se examinarán antecedentes interesantes para el tema que nos concierne. Concretamente, dicha revisión se estructurará en torno a tres grandes ejes desarrollados tras una presentación más exhaustiva de la problemática que concierne al estudio: comprensión y animación lectora en lengua extranjera, el uso de textos literarios en el aula de inglés, y la utilización de TICs, concretamente de redes sociales, en el ámbito educativo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Introducción

Como se ha constatado en la justificación de este trabajo, los bajos niveles de comprensión lectora entre el alumnado comprenden un grave problema que puede suponer carencias en su proceso de aprendizaje. Prueba de esto es que la competencia en Comunicación Lingüística es considerada básica en cualquier concreción curricular educativa nacional dada su potencial proyección a cualquier ámbito del saber. En el caso del Principado de Asturias, como consta en el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, se define a esta competencia, junto a obviamente la plurilingüe, como las dos fundamentales para la materia de Lengua Extranjera.

Sin embargo, los datos proporcionados anteriormente no parecen concordar con la consecución de dichas competencias, en tanto que prueban que los jóvenes europeos y más específicamente, los españoles, cuentan con un nivel insuficiente de comprensión lectora. Si nos trasladamos al ámbito de la asignatura de Inglés, la situación parece empeorar, puesto que el alumnado se enfrenta a textos en una lengua extranjera que, además, suelen abogar por la artificialidad – están preparados por los libros de texto para trabajar estructuras léxico gramaticales – en detrimento de una exposición al uso real de la lengua. Cuando, por el contrario, se elige trabajar con una obra literaria, su lectura se trabaja «de forma teórica»; esto es, con un control de comprensión que aleja a los alumnos del placer de la lectura y genera rechazo (Olivé, 2020, p. 22). Un perfecto ejemplo de ello se encuentra en el ANEXO I, actividades reales extraídas del libro con el que se trabajará en este trabajo.

Por este motivo, el presente estudio propone, en primer lugar, abogar por el uso de textos literarios en el aula de inglés, lo que, además de los beneficios que se expondrán a continuación, contribuye muy favorablemente a la adquisición de una conciencia cultural de países de habla anglófono. En segundo lugar, se propondrá trabajar dicha lectura a través de una de las redes sociales más utilizadas entre el alumnado, Instagram, lo que no solo atiende a la

necesidad de innovación, sino al desarrollo de su creatividad y de su motivación, puesto que «el alumno tiene que convertirse en el núcleo de su propio aprendizaje, que debe estar relacionado con sus intereses reales y con las potencialidades que sea capaz de desarrollar» (Olivé, 2020, p. 28); para ello, las actividades propuestas se saldrán de la tradicional batería de preguntas de comprobación de lectura para abogar por un enfoque que contemple una comprensión activa y global del texto en la que los alumnos puedan reflejar su propia voz.

2.2. Comprensión escrita y animación lectora

2.2.1. *Mecanismos de comprensión escrita en lengua extranjera*

La comprensión de textos en lengua extranjera, como se ha venido constatando hasta ahora, se ha abordado tradicionalmente en el aula de forma muy limitada. Esta forma de trabajar la lectura, como señalan Carrasco y Jiménez Cervantes, transmite al alumnado «la idea de que se trata de un proceso sencillo de descodificación y no de construcción de significados, dejando de lado por tanto los procesos de análisis, síntesis, abstracción o generalización» (2018, p. 27). Efectivamente, la realidad es que se trata de un proceso complejo que actúa como puente hacia la consecución de las demás competencias básicas, por lo que la comprensión de textos constituye un aprendizaje significativo en cuanto a su capacidad para lograr que el alumno construya el significado de lo leído (Corpas Arellano, 2014, p. 3).

Debido a la dicha complejidad del proceso lector, a lo largo del tiempo han surgido distintos modelos teóricos para explicar los mecanismos que nos permiten llevarlo a cabo, algunos de los cuales sería conveniente recuperar. Por ejemplo, Sánchez Ruiz recurre a la descripción del proceso lector de Goodman, quien defendió la importancia de los esquemas mentales a la hora de leer. Esto quiere decir que, en el proceso de comprensión de un texto, confluyen «la competencia lingüística (fonética, morfología, sintaxis y semántica) con la cultural (pragmática) y cognitiva, pues se han de conocimientos previos sobre el

tema [...] para encuadrar cada discurso dentro de un contexto» (2011, p. 98). Estos esquemas resultan fundamentales por dos motivos: son quienes configuran las bases para el entendimiento o comprensión del texto y, a partir de ellos, se escogerá una u otra estrategia a adoptar ante un texto, es decir, el procesamiento “bottom-up” (ascendente o inductivo) o “top-down” (descendente o deductivo) (Sánchez Ruiz, 2011, p. 98). Sin embargo, otros autores como Patricia Carrel sostienen que la teoría de los esquemas ha probado que la combinación de ambas estrategias (“bottom-up” y “top-down”) es el método más eficaz para procesar un texto, llevando a cabo así una comprensión de manera interactiva (1988, p. 101). Lo mismo sostienen Carrasco y Jiménez-Cervantes (2018, p. 30), quienes, en este caso, denominan *proceso interactivo* a la actuación coordinada y simultánea de los modelos citados con anterioridad.

En segundo lugar, también es conveniente mencionar los distintos tipos de lectura que existen: “skimming” o lectura globalizada, “scanning” o lectura focalizada, lectura extensiva, lectura intensiva o lectura crítica (Carrasco y Jiménez-Cervantes, 2018, pp. 30-31). El lector, en función del tipo de texto al que deba enfrentarse y a sus propias necesidades, adoptará un tipo u otro de lectura, pero para ello ha de entrenarse en ellos. Como señala Sanz González, «lo mismo que la lectura en la lengua materna requiere un aprendizaje, éste viene exigido en lengua extranjera con igual rigor, si no mayor» (1995, p. 121).

La teoría transaccional de la lectura de Louise M. Rosenblatt (1978), por otra parte, sostiene la existencia de dos modos de leer opuestos pero complementarios, *lectura estética* frente a *lectura eferente*. Mientras que la primera se centra en la relación del lector con el texto, es decir, con su propia y privada experiencia lectora; la segunda persigue obtener información del texto, relacionándose así con el significado público (Fernández Fernández, 2006, p. 35). El problema de la experiencia lectora cuando se adopta un enfoque eferente es que los alumnos memorizan sin pensar por sí mismos y evalúan con los parámetros de otros. Como apoya Fernández Fernández, «la evolución intelectual viene dada por el trabajo del discente por hacer de la lectura una experiencia activa, reflexiva y enriquecedora», por lo que es necesario, sostiene, sugerir nuevas medidas para desarrollar una mejor didáctica de la lengua inglesa mediante el texto literario (2006, p. 37).

No obstante, la crítica está de acuerdo en que en el proceso lector intervienen también aspectos externos tales como la motivación, la capacidad de atención y concentración, el entorno socioeconómico y la ambientación, entre otros (Sánchez Ruiz, 2011, p. 99). Así mismo, ha de constatarse que el proceso lector en lengua extranjera no es idéntico al que se lleva a cabo en la lengua materna, «pues el dominio de la primera siempre será menor que el de la última a pesar de la especialización en la misma [...]; por ello, la atención a las técnicas y estrategias cobra relevancia en este caso» (Sánchez Ruiz, 2011, p. 99).

Si se relaciona la base teórica de las fases del proceso lector con la etapa educativa que nos atañe, Delgado Cerillo sostiene que los alumnos de la ESO ya utilizan la lengua tanto en el plano comunicativo como en el representativo, lo que les permite realizar generalizaciones, establecer conexiones, interpretar dobles sentidos y realizar deducciones lógicas. De igual forma, se inician en la reflexión causal, desarrollan su capacidad de análisis y síntesis, aumentan su autonomía personal y empiezan a manifestar necesidades, gustos e intereses personales que marcarán sus correspondientes intereses lectores al entrar ya al inmenso campo de la literatura como lectores competentes y autónomos (2007: p. 45).

Interesantes resultan también para este estudio las aportaciones de Correira, en este caso con relación al tipo de tareas de comprensión escrita que los estudiantes llevan a cabo y cómo de cuya elección depende la consecución de los logros que, por desarrollo cognitivo, deberían poder llevar a cabo, los cuales se acaban de mencionar. Correira, basándose en las teorías de otros autores como Davies (1995) o Brown (1994) distingue entre “active” y “passive” “reading tasks”. Las tareas pasivas implican una lectura silenciosa y pasiva, pues no requieren que los estudiantes lean el texto en profundidad, ya que solo necesitan encontrar “la respuesta correcta”. Se trata, por tanto, de un tipo de tarea que promueve la lectura pasiva en detrimento de la búsqueda de información implícita o el cuestionamiento de la veracidad del texto. Por el contrario, las tareas de lectura activa requieren que los estudiantes *vayan más allá* del texto; esto es, que extraigan significados implícitos. Normalmente implican un trabajo colaborativo o cooperativo en el que el profesor actúa como

guía, aunque también existen tareas en las que los estudiantes tengan que trabajar de forma individual. Como explica la autora, «active reading tasks have the fundamental advantage that they enable students to interact with the text and each other» (2006, p. 17). Este beneficio conduce a otro igual de importante: «the high level of enthusiastic student participation» contra el encontrado en las tareas de lectura pasiva, que, según Correira, «are neither challenging nor fun, especially for young learners» (2007, pp. 16-19).

Esta breve revisión teórica facilita ahora que el lector pueda explicar las cuatro causas fundamentales que dificultan la enseñanza de idiomas y el proceso de comprensión:

- a) Encaminar el proceso de enseñanza-aprendizaje al proceso resultante, dejando de lado el importante componente lógico y racional.
- b) Limitar la comprensión a la decodificación de información, olvidando la construcción de significados y sentidos.
- c) Considerar la comprensión como un proceso pasivo y no interactivo y dinámico.
- d) La docencia se transforma en un proceso mecánico, irreflexible y reproductivo al limitar la atención a la forma, la estructura y al significado de los procesos de comprensión debido a que se ignoran las características psicológicas, fisiológicas, cognitivas y afectivas que definen al alumno-lector. (Manzano e Hidalgo, citados en Carrasco y Jiménez-Cervantes, 2018, p. 27)

2.2.2. La importancia de la promoción lectora

La promoción o animación lectora tiene por objetivo la creación, mejora y consolidación de los hábitos lectores en los individuos. En este sentido, autores como Sánchez García defienden su importancia en el aula bajo la consideración de que las acciones que promocionan la lectura son «una parte del proceso educativo que deben llevarse a cabo dentro y fuera del contexto escolar», ya que las personas necesitamos la lectura «como medio esencial para adquirir destrezas, actitudes y competencias que nos van a resultar imprescindibles para participar en la vida cotidiana e integrarnos en el conjunto de la sociedad» (2018, p. 184). Sin embargo, como señala Molina Villaseñor, la responsabilidad de forma lectores no puede recaer únicamente en los profesores de Lengua Castellana y Literatura, puesto que una aproximación diferente a la lectura en

otras áreas de posibilitaría un acercamiento heterogéneo al aprendizaje. «No olvidemos que toda lectura es una interpretación», nos recuerda el autor (2006, p. 104). No olvidemos tampoco que es precisamente esta falta del componente interpretativo en favor de la decodificación pasiva lo que se definía como el gran problema de la comprensión lectora.

En primer lugar, las actividades de promoción lectora deberían planificarse como «intervenciones socioeducativas»: mientras se acerca la lectura a los estudios, «les ayudamos a ser más competentes, críticos y reflexivos con la sociedad que les rodea, fortaleciendo su comprensión lectora» (Sánchez García, 2018, p. 187). Así, las obras literarias suponen una excelente elección debido a que presentan conflictos sociales, personales o culturales que permiten a los lectores entender que otros ya se han enfrentado con anterioridad a problemas similares a los que ellos pueden tener ahora, provocando así situaciones que les pueden ayudar a conocer, e incluso sobrellevar, dichos conflictos. Por tanto, gracias a la lectura, «el lector se ejercita en la toma de decisiones y en la resolución de situaciones problemáticas, convirtiéndose en un instrumento privilegiado para educar en habilidades y valores sociales» (Yubero, citado en Sánchez García, 2018: 187). Lo mismo dice Delgado Cerillo, quien añade que la lectura «alcanza un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos» (2007, p. 40).

De igual forma, existen una serie de requisitos u objetivos que la motivación o animación a la lectura debe cumplir en la etapa de la Educación Secundaria para que se garantice su eficacia. Según establece Delgado Cerillo, algunos son buscar que los alumnos lean con placer y reflexión, desarrollar sus habilidades para producir y analizar mensajes orales y escritos, fomentar y desarrollar tanto su capacidad creativa como su espíritu crítico, y ampliar su conocimiento de los recursos de la creación literaria, entre otros (2007, p. 47).

Sin embargo, como bien advierte Molina Villaseñor, no se debe ignorar que existen ciertos elementos adversos que la promoción lectora lleva inherentes en la edad objeto de nuestro análisis. Efectivamente, «la oferta exterior de ocio, que se muestra manifiestamente seductora, con estudiadas intenciones

consumistas» se halla siempre presente en el periodo adolescente, «con sus rebeldías y su complejo estado madurativo». Esta tendencia, señala el autor, está estrechamente vinculada con el atractivo mundo tecnológico y digital, «que constituye un terreno depredador para la lectura, pues [normalmente] requiere un mínimo esfuerzo intelectual y fomenta escasos niveles de capacidad imaginativa» (2006, pp. 104-105). Por ello, la crítica está de acuerdo en que, para que los estudiantes se sumerjan en el proceso de lectura, necesitan una motivación. Existen varias estrategias metodológicas: lectura colectiva, lectura creativa, taller de lectura, olimpiada de lectura o la puesta en contacto de la lectura con la familiaridad de los adolescentes con otros lenguajes (digital, audiovisual, publicitario, etc.) (Delgado Cerillo, 2007, pp. 47-50). Precisamente será la combinación de la última estrategia mencionada con la lectura creativa lo que vertebrará la metodología de mi propuesta.

2.3. El uso de textos literarios en el aula de LE

Parece existir, en muchos casos, cierto rechazo hacia la utilización de textos literarios en el aula de lengua extranjera, provocado fundamentalmente porque se considera «que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de la lengua» (Mendoza Fillola, 2005). Así mismo, es común escuchar menosprecios a esta modalidad textual bajo afirmaciones como que la literatura ni es útil ni interesa a estudiantes que sólo quieren poder manejarse en lengua extranjera, o que es muy difícil enfrentarse al lenguaje literario con instrumentos del lenguaje ordinario o práctico (Sanz González, 1995, p. 119-120). Discutamos a continuación los beneficios de incorporar textos literarios en el aula de LE para luchar contra los problemas de comprensión escrita previamente expuestos.

Probablemente la actitud negativa hacia las producciones literarias en el aula de LE tenga su explicación en la tradición e historia de los procesos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que, inicialmente, el Método Tradicional o de Gramática y Traducción tenía a los textos del canon literario como centro de su metodología. Este método, sostiene Mendoza Fillola, «fue una metodología poco motivadora y que no atendía ni a los intereses de los aprendices ni a

criterios de funcionalidad del aprendizaje» y, por ello, la presencia de materiales literarios evoca planteamientos muy tradicionales para algunos profesores (2005). De igual forma, puede afirmarse que «previously, literary texts were thought to embody archaic language which had no place in the world of audiolingualism where linguists believed in the primacy of speech, thus considering the written form somewhat static» (Elliot de Riverol, 1991, p. 65). Sin embargo, el panorama cambió con la llegada del Enfoque Comunicativo, que, con lo que a la literatura respecta, significó que pudiese ser utilizada «as a stimulus for discusión and genuine communication, rather than the learners being required to simply repeat set phrases» (Elliot de Riverol, 1991, p. 65).

Actualmente, son muchos los docentes y estudiosos que tratan de defender la inclusión de la literatura en el territorio de la comprensión escrita de lenguas extranjeras. Uno de los expertos que más ha investigado acerca del tema es el profesor Widdowson, quien defiende que la literatura «puede servir mejor que el texto convencional para ejercitarse en la búsqueda de los fundamentos que soportan la nueva realidad» (Sanz González, 1995, pp. 123-124). Para explicar dicha afirmación, podemos valernos de las palabras de Mendoza Fillola, que sostiene que, a través de la lectura de textos literarios, los estudiantes de LE han de enfrentarse «a una compleja actividad cognitiva de construcción de significados y de atribución de interpretaciones, de reconocimientos de elementos, de formas, de relaciones» (2005).

Existen otras tres grandes ventajas con las que este estudio pretende trabajar y poner de relieve. La primera es la capacidad de la literatura para transmitir los valores histórico-culturales reales de las personas que la escriben (Elliot de Riverol, 1991; Beach, 2011), conocimientos que no sólo son útiles desde un punto de vista didáctico, sino también personal, ya que las nociones de *lengua* y *cultura* están estrechamente relacionadas y, en la mayoría de casos, despiertan la curiosidad y la motivación del alumnado. En segundo lugar, el hecho objetivo de que los textos literarios ofrecen, junto con otros conocimientos, datos y referencias útiles para la formación lingüístico-comunicativa del aprendizaje de LE, un amplio repertorio de enriquecedor “input” lingüístico (Mendoza Fillola, 2005). Por último y sobre todo, «the opportunity to connect

literature to our students' lives» (Beach, 2011), ya que, como ya se ha expuesto, una obra literaria puede trascender lugar y tiempo para presentarles a los lectores conflictos similares a los que ellos pueden estar viviendo. Ahí precisamente radica el valor universal de la literatura.

Por otra parte, Beach (2011) expone en su obra distintas «teorías de literatura» en función de cuál sea el objetivo de aprendizaje de los estudiantes, las cuales resulta interesante mencionar. De esta forma, las obras literarias que escojamos pueden admitir una lectura “text-centered” – esto es, considerando la literatura como texto autónomo para analizar, como herramienta para enseñar habilidades de lectura o como expresión/ventana a un lugar o periodo histórico; “student-centered”, en la que se concibe la literatura como herramienta para proporcionar disfrute personal o para clarificar creencias y valores, o finalmente “socio-cultural centered”, enfoque que concibe la literatura como capaz de presentarse desde distintas perspectivas críticas en un contexto social.

Finalmente, cabe establecer relación entre este apartado y el anterior, en el que se discutieron la comprensión y promoción lectora y es que, como sostiene la crítica, el excesivo énfasis que se ha venido poniendo en la tradición docente sobre la postura pasivo-eferente (aproximación que únicamente pretende comprobar que los alumnos han efectuado la lectura, la cual normalmente se evalúa mediante exámenes de opción múltiple o preguntas de comprensión) ha causado un gran y evidente desequilibrio en el uso y la concepción de la literatura en la enseñanza de LE (Fernández Fernández, 2006, p. 40). Para remediarlo y poder disfrutar de todas las ventajas que el abanico literario ofrece, es necesario apostar por un enfoque más apropiado para la época que estamos viviendo, que tenga al alumno como centro de su propio aprendizaje y priorice su experiencia lectora. El siguiente apartado proporcionará una guía y un fundamento teórico para conseguir dicho objetivo.

2.4. TICs y redes sociales como herramientas de innovación y motivación

No es novedad afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) cuentan con un uso totalmente generalizado en todos los

ámbitos, siendo el educativo uno de ellos. De hecho, según Stanley (2013), el 90% de los profesores europeos utiliza las TICs en sus clases y todos los países de la Unión Europea están invirtiendo en ellas. Fuera de la UE, la situación es similar, y es que las ventajas que ofrecen son múltiples. Utilizar las nuevas tecnologías permite llevar a cabo una pedagogía más centrada en el estudiante, en la que éste se convierte en el núcleo de su aprendizaje dado el aumento de autonomía y control que las TICs suponen. De igual forma, las TICs se están normalizando cada vez más en las clases de idiomas, ya que los docentes están dejando de verlas como simplemente *tecnologías* y empezando a considerarlas herramientas orientadas a distintos fines (Stanley, 2013, p. 62).

Sin embargo, ha de tenerse en cuenta que hablar de educación y TICs no implica únicamente la integración de las nuevas tecnologías como tal en el proceso educativo estandarizado, práctica que venía llevándose a cabo hasta la década de 2010. Contrariamente, el desarrollo de la Web 2.0. y de las redes sociales desde entonces han promovido la concepción de que «actualmente las TICs son el entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas», por lo que cada vez están más vigentes los debates en torno a los Entornos Personales de Aprendizaje (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010, p. 5).

2.4.1. Modelos de aprendizaje innovadores

La presencia cada vez mayor de TICs en el aula ha dado lugar a nuevos enfoques o modelos de aprendizaje que optan por explotar metodologías innovadoras cuyo fin suele estar orientado a fomentar la práctica. Merecen especial mención los modelos de aprendizaje cooperativo (ACCOOP) y aprendizaje colaborativo (ACOL), el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), la gamificación, el modelo “Flipped Classroom” o el Aprendizaje Basado en Fenómenos, entre otros. Tres de estos modelos merecen especial atención, puesto que se utilizarán en la metodología de la propuesta: el ACCOOP, el ABP y la “Flipped Classroom”.

El modelo de aprendizaje cooperativo (ACOOOP) hace referencia a la formación de grupos de trabajo en los que los integrantes del grupo tienen destinada una tarea específica dentro del proyecto. Como señalan Johnson y Johnson (1999), uno de los principios fundamentales de la psicología social es que el trabajo grupal produce más productividad para alcanzar objetivos comunes que el trabajo individual. Por tanto, el aprendizaje cooperativo favorece el uso de estrategias superiores de razonamiento y pensamiento crítico. Además, en el aprendizaje cooperativo se encuentra una premisa basada en el aprendizaje constructivista, puesto que los alumnos deben implicarse en su propio aprendizaje y el docente asume un papel de facilitador o guía, estableciendo un diálogo entre el trabajo individual y grupal de sus discentes¹.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) consiste, de nuevo, en plantear una problemática real a un grupo de alumnos «para cuya solución tendrán que trabajar de forma cooperativa en un proyecto que tendrán que diseñar siguiendo unas pautas iniciales marcadas por el profesor, y donde cada alumno tiene un rol individualizado con unos objetivos a conseguir» (Rebollo Aranda, 2009, p. 1). Por tanto, se complementa a la perfección con el modelo que se acaba de describir. Otra característica fundamental del ABP que hará que se adecúe a los objetivos de nuestra propuesta es que centra su importancia en la obtención del producto final, que es lo impulsa y determina la planificación, la producción y la evaluación del proyecto.

Finalmente, la idea de una “Flipped Classroom” o clase invertida es que los alumnos tengan acceso al material en casa, antes de su presentación en el aula, con el fin de que el tiempo de las sesiones de clase pueda dedicarse a la resolución de dudas o puesta en práctica de dicho material.

2.4.2. Redes sociales en el aula: un nuevo aliado

De igual manera, las redes sociales pueden incluirse dentro de los ya mencionados Entornos Personales de Aprendizaje. Aunque obviamente su

¹ La explicación facilitada respecto al ACOOP ha sido extraída de los materiales proporcionados en la asignatura de “Innovación en la Enseñanza de Idiomas”, en la cual se cita la obra mencionada.

utilización conlleve ciertos problemas, hoy en día cada vez son más los docentes que, como Olivé, opinan que «apostar por la prohibición, por el pesimismo y por el victimismo es una actitud deshonesta ante situaciones que en el pasado no se daban y que ahora requieren una presencia en la etapa educativa» (2020, p. 110) y, por tanto, optan por su utilización como herramienta de aprendizaje debido a la gran presencia que tienen en la vida de las personas, especialmente de los adolescentes. Flores Briseño et al. atribuyen a las redes sociales tres características principales: independencia e interactividad, libertad y conectividad individual, las cuales permiten trazar diversas fortalezas desde el punto de vista didáctico, «ya que alumnos y profesores pueden adoptar diversos mecanismos de trabajo y formas de comunicación e interacción para lograr los objetivos de aprendizaje» (2015, p. 194). Por este motivo, resultan muy útiles para trabajar el aprendizaje colaborativo o el cooperativo, como señala Dans Álvarez, ya que no sólo se adecúan a su objetivo, «el intercambio y desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales orientados a la consecución de fines académicos», sino que también fomentan los beneficios que estas metodologías tienen (2019, p. 22).

Si centramos nuestra atención en Instagram entre las diversas redes sociales que existen, esta aplicación es en la actualidad la segunda más utilizada en nuestro país por la denominada Generación Alpha (jóvenes de 12 a 17 años), precedida únicamente por WhatsApp (IAB Spain, 2022). Instagram es una red social que permite a sus usuarios subir contenido en forma de imágenes y vídeos, los cuales pueden editarse previamente con distintos filtros en la misma aplicación, para después compartir dicho contenido, al que se le puede añadir extensos pies de foto, y que otros puedan interactuar con él. Dicha interacción es bidireccional, puesto que los usuarios pueden dar *me gusta*, comentar, guardar o compartir las publicaciones, “stories” o “reels” de otros, a quienes normalmente siguen. Lejos de tratarse de una red social pensada para tener en tu lista de contactos únicamente a tus amigos, es muy común seguir también a marcas o personalidades de referencia (“influencers”).

Especialistas como Belanche, Lozano y Pérez-Rueda o Bernal Lozada justifican su expansión debido a su carácter hedónico y visual y señalan como

beneficios de su uso en el ámbito educativo la adquisición «de competencias de comunicación y análisis que serán muy útiles en su futuro profesional» en el caso de los primeros (2019, p. 200) y el «desarrollo social, afectivo y lingüístico en la LE, [así como] el crecimiento de la competencia intercultural» en el caso de la segunda (2012, p. 6).

No obstante, la ventaja por excelencia que supone el uso de redes sociales en el aula es la gran motivación que supone para los estudiantes. La motivación es una variable personal de vital importancia puesto que se trata del conjunto de razones que sostienen e impulsan a una persona hacia algo (Carrasco y Jiménez-Cervantes, 2018, p. 72), por lo que «se ha hecho un elemento imprescindible en cualquier metodología de trabajo y no es menor su impronta en el ámbito educativo, [siendo] de hecho una de las condiciones previas que garantizan la eficacia del uso de la tecnología en la enseñanza» (Dans Álvarez, 2019, p. 26). Para probarlo, Dans Álvarez realizó una encuesta a su alumnado de 4º de ESO acerca del uso de redes sociales como motivación para el aprendizaje y extrajo las consideraciones de los discentes de que las redes sociales harían más atractivas las asignaturas (pues reconocen las plataformas virtuales como motivadoras en sí mismas) y les permitirían aprender cosas diferentes a la vez que generar unidad en la clase (es decir, favorecerían la comunicación) (2019, p. 25). La misma buena acogida se relata en el caso de Olivé, quien utiliza las redes sociales de forma frecuente para fomentar la lectura y califica positivamente tanto el proceso como la valoración del ejercicio: «la cara que pusieron mientras les anunciaba la actividad fue era de absoluta sorpresa. Incluso alguien dijo que en cuanto llegara a casa se pondría a leer sin parar» (2020, p. 22).

Por tanto, puede concluirse este apartado apoyando la visión de Olivé de que «se trata de acercar los contenidos teóricos a la realidad de los jóvenes para que vean que tienen una aplicación significativa en el día a día» (2020, p. 93). La propuesta por la que abogo así pretende evidenciarlo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

El OG de este Trabajo de Fin de Máster consiste en fomentar la motivación del alumnado de 4º de ESO de la materia Lengua Extranjera (Inglés) hacia adquirir un hábito lector mediante el uso de Instagram.

3.2. Objetivos Específicos

- OE1: Impulsar el conocimiento y el aprendizaje de la cultura y literatura de países de habla inglesa.
- OE2: Fomentar la comprensión lectora de textos literarios en lengua inglesa.
- OE3: Promover la motivación, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado hacia el hábito lector.
- OE4: Mejorar la competencia digital del alumnado fomentando el buen uso de las redes sociales.

4. METODOLOGÍA

Teniendo en consideración la problemática expuesta en la justificación de este trabajo y con el fin de lograr la consecución de los objetivos mencionados, nuestra propuesta de mejora consistirá en la lectura de *The Great Gatsby* (adaptación de Macmillan Readers para un nivel B1+) por parte del alumnado de 4º de ESO en la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés), optando por utilizar Instagram como herramienta para trabajar la comprensión y evaluación lectora, así como para fomentar la motivación del alumnado con respecto al proceso lector y de trabajo. La naturaleza innovadora de la propuesta radica precisamente en la utilización de la red social Instagram como espacio de trabajo, teniendo en cuenta para su elección la gran acogida que tiene entre el grupo objetivo, en sustitución de un examen de comprobación de lectura o las típicamente tediosas actividades que incluye al final el propio libro de lectura.

Como se detallará más adelante en el apartado de “Temporalización y actividades”, el plan de trabajo consistirá en la creación de una cuenta en la plataforma por parte del alumnado (de uso didáctico y exclusivo para la actividad propuesta, privada y cerrada tras la evaluación de la misma) asumiendo la identidad de uno de los seis personajes principales de la obra. En ella, tendrán que subir un mínimo de diez publicaciones (que podrán ser “posts”, “stories” destacadas o “reels”) con fotos o vídeos (ya sean buscadas en la red o hechas por ellos mismos) que consideren que evoquen el pasaje textual del libro que deberán tener como pie de foto. Además, deberán indicar el número de página en el que se encuentra dicho pasaje y acompañarlo de una reflexión que el personaje que han escogido podría hacer al respecto. De esta forma, no sólo tendrán que demostrar que han leído y comprendido la historia al mostrar mediante imágenes y pasajes la trayectoria de su personaje a lo largo del argumento, sino también adquirir un papel más crítico y reflexivo al tratar de adoptar el punto de vista de un personaje y describir qué sentiría o pensaría en cada ocasión.

Si bien la propuesta podría llevarse a cabo de forma individual, con el fin de fomentar el trabajo e interacción grupal se optará por el trabajo en grupos. Debido a la presencia de seis personajes con peso argumental en la historia

(Nick Carraway, Jay Gatsby, Tom Buchanan, Daisy Buchanan, Jordan Baker y Myrtle Wilson), los alumnos y alumnas se dividirán en grupos de seis personas, asumiendo cada una el rol de uno de los personajes. La elección del personaje podrá ser libre o por sorteo. Los alumnos tendrán que seguir al resto de componentes de su grupo de trabajo y, aunque cada uno trabajará en la construcción del perfil de su personaje de forma individual, deberán interactuar con el resto de personajes (mediante comentarios, reacciones o mensajes directos; al menos una cada vez con cada componente de su grupo) con el conocimiento de las relaciones que se establecen entre ellos en la línea argumental del libro. De esta forma, se favorecerá la cohesión y el trabajo grupal, así como la producción escrita a través de situaciones comunicativas reales, lo que se conoce como *realia*. Por último, ha de mencionarse que la lectura del libro se realizará en las sesiones de clase, pero será responsabilidad y tarea del alumno revisar posteriormente lo leído para elaborar en casa de forma autónoma las publicaciones de su perfil, el cual se irá revisando periódicamente por el profesor.

Si se presta atención a los distintos enfoques o modelos de aprendizaje innovadores existentes y mencionados con anterioridad, se considera que el conjunto de principios metodológicos de actuación más adecuados para que la presente propuesta educativa cumpla con los objetivos anteriormente mencionados son la utilización de redes sociales en el aula (específicamente, Instagram) combinada con los tres modelos de aprendizaje ya matizados en el apartado anterior. En primer lugar, el Aprendizaje Cooperativo (ACCOOP), que en el caso de nuestra propuesta se observa en que la tarea específica que cada uno de los miembros de un grupo tienen asignada es la de asumir el rol de uno de los personajes del libro y crear su perfil de Instagram. En segundo lugar, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) resulta idóneo dado su énfasis en el producto final del proyecto, que en este caso será el perfil de Instagram completo que los alumnos han creado para su personaje. Finalmente, se utilizará la “Flipped Classroom” o clase invertida para permitir a los alumnos tener acceso a materiales iniciales sobre los que deberán reflexionar antes de la sesión.

4.1. Contenidos

Los contenidos a tratar en esta propuesta se corresponden, en primer lugar, con varios de los descriptores operativos al término de la Educación Secundaria Obligatoria en la Competencia en comunicación lingüística (CCL) y la Competencia Plurilingüe (CP), conforme a lo establecido en el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, los cuales se mencionan a continuación:

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras [...]

CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional (2020: 3-5).

En segundo lugar, se abordarán diversas competencias específicas de la asignatura Lengua Extranjera, las cuales se recogen acto seguido, según se apliquen a la propuesta, junto con los criterios evaluables para el 4º curso de la ESO, de acuerdo a lo establecido en el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por*

el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias.

Tabla 1

Relación entre Competencias específicas y Criterios de evaluación en la asignatura Lengua Extranjera para 4º de la ESO.

Competencias específicas	Criterios de evaluación
<p>Competencia específica 1. <i>Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.</i></p>	<p>1.1. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.</p> <p>1.2. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado.</p> <p>1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; reconocer estereotipos, inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y gestionar información veraz.</p>

<p>Competencia específica 2. <i>Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.</i></p>	<p>2.2. Redactar y difundir textos sencillos sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta y a la tipología textual, mediante el uso de herramientas analógicas y digitales, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.</p> <p>2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades de las personas a las que se dirige el texto.</p>
<p>Competencia específica 3. <i>Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.</i></p>	<p>3.1. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.</p>
<p>Competencia específica 5. <i>Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas,</i></p>	<p>5.2. Utilizar de forma creativa los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender</p>

<p><i>reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.</i></p>	<p>la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.</p> <p>5.3. Registrar y analizar los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el propio aprendizaje, realizando actividades de planificación, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.</p>
--	---

Por último, a parte de las ya mencionadas y predominantes Competencia en Comunicación Lingüística y Competencia Plurilingüe, en esta propuesta se desarrollan así mismo las siguientes competencias clave según lo previsto en la LOMLOE y su adaptación regional:

- Competencia digital (CD): dicha competencia se trabajará durante toda la propuesta didáctica, ya que no sólo se utilizará Instagram como herramienta de trabajo principal, sino que los alumnos deberán realizar diversas búsquedas en Internet y utilizar distintos recursos tecnológicos.
- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA): se aplicará dicha competencia puesto que los discentes tendrán que colaborar con sus compañeros de forma constructiva para la consecución del proyecto final, así como comprender proactivamente las perspectivas y experiencias de los demás al meterse en la piel de un personaje.
- Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC): esta competencia puede observarse en el hecho de que el alumnado aprenderá acerca de la cultura norteamericana y un momento histórico

preciso, apreciando así críticamente el patrimonio cultural y artístico de uno de los países más influyentes en la actualidad de habla anglosajona.

4.2. Temporalización y actividades

A continuación, se muestra una tabla resumen de temporalización con las actividades que se llevarían a la práctica en el presente proyecto (Tabla 2). Estas actividades tratan de cumplir tanto con el OG como con distintos OE de la propuesta, como se especificará en la descripción de cada una de ellas, así como de ser representativas de los distintos contenidos recogidos en el *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*, los cuales se han señalado en el apartado anterior.

Tabla 2

Resumen de actividades, contenidos y sesiones.

Actividades	Contenidos	OE	Sesión
Introducción al proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación y descripción del proyecto. - Realización de encuesta inicial. 	OG	Sesión 1 (55 minutos)
1. <i>The Roaring Twenties and F. Scott Fitzgerald</i>	- Introducción al contexto histórico y cultural de la obra.	OE1	Sesión 2 (55 minutos)
	- Presentación del autor y la obra.		Sesión 3 (55 minutos)
2. Formación de grupos e implementación de la herramienta Instagram	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de la herramienta Instagram. Creación de cuentas. - Creación de grupos de trabajo de 6 personas. 	OE4	Sesión 4 (55 minutos)

3. <i>Getting to know the characters</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de los 4 primeros capítulos del libro de lectura. - Identificación y presentación de los personajes. - Búsqueda de información para elaborar las primeras publicaciones. 	OE2	Sesión 5 (55 minutos)
4. <i>So we beat on...</i> Reflexión final	- Lectura de los capítulos 5-9.	OE2	Sesión 6 (55 minutos)
	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de los capítulos 9-11. - Debate en grupo con preguntas de reflexión. 	OE3	Sesión 7 (55 minutos)
5. Autoevaluación y valoración del proyecto	- Autoevaluación y valoración por parte del alumnado del proyecto y trabajo realizado	OE3	Sesión 8 (55 minutos)

En la primera sesión, de introducción al proyecto, los alumnos realizarán una breve encuesta facilitada por el docente (ANEXO II) en la que se les preguntará acerca de sus hábitos lectores, su conocimiento e interés por la cultura y literatura de países anglófonos y su actitud hacia las lecturas obligatorias. A continuación, se les explicará en qué consiste el proyecto tal y como se ha descrito en el apartado “Metodología”, cómo se desarrollará y qué tareas han de realizar.

4.2.1. Actividad 1: *The Roaring Twenties and F. Scott Fitzgerald*

Objetivo:

- OE1: Impulsar el conocimiento y el aprendizaje de la cultura y literatura de países de habla inglesa.

Contenidos: La actividad pretende dar a conocer la realidad histórica y sociocultural de la época en la que fue escrita la obra que van a leer, la década

de 1920 en Estados Unidos. De igual forma, se presentará la obra y a su autor dentro de la generación literaria que le corresponde. Se trabajan, específicamente, los siguientes contenidos de los señalados en el apartado anterior: CCL2, CP1, CE3, CE5.

Agrupación: Se trabajará en gran grupo, puesto que la actividad será fundamentalmente expositiva.

Duración: 2 sesiones de 55 minutos cada una.

Recursos: Ordenadores con acceso a internet, proyector, Google Classroom, YouTube, dispositivo de reproducción de sonido, ANEXO III.

Descripción y desarrollo: En la primera sesión, el docente comentará de forma general los resultados de la encuesta realizada con anterioridad en clase, y se fomentará el diálogo con los alumnos como forma de introducir el tema (10-15 minutos). Tras ello, el docente proyectará la presentación PowerPoint disponible en el ANEXO III (diapositivas 1-4) para explicar a los discentes el contexto histórico y sociocultural en que se sitúa la obra literaria, haciendo énfasis en la información especialmente relevante para la comprensión del libro. Los conceptos más importantes se encuentran señalados en negrita: “World War I”, “big business”, “leisure industry”, “speakeasy era”, “New York”, “importance of the American Dream”, etc. (25 minutos). Tras ello, se pedirá la colaboración activa de los alumnos para fomentar la interacción oral. Se les preguntará lo que conocían acerca del periodo, si les interesa, si les gustaría añadir o preguntar algo... (10 minutos). Por último, se les indicará que visionen en casa los dos vídeos de YouTube disponibles en la diapositiva 5 del ANEXO III, los cuales tendrían disponibles en Google Classroom, con el fin de ampliar su conocimiento sobre el tema, fomentar la comprensión oral y favorecer la continuación de la explicación en la siguiente sesión (5 minutos).

En la segunda sesión, se continuará con la introducción de la obra literaria. Para ello, se llevará a cabo un breve coloquio acerca de los dos vídeos que los alumnos tuvieron que ver y se refrescarán los contenidos de la sesión anterior, disponibles en la diapositiva 6 del ANEXO III (15 minutos). El resto de la sesión se centrará en el panorama literario del Modernismo norteamericano, explicando

brevemente sus características principales, presentando a sus máximos representantes y, principalmente, exponiendo la figura de F. Scott Fitzgerald, autor de la obra. Para ello, se ha incluido en el PowerPoint la ficha de autor elaborada por la propia editorial, Macmillan Readers. Finalmente, los alumnos visualizarán en el aula el tráiler oficial de la adaptación cinematográfica de *The Great Gatsby* (Baz Luhrmann, 2013) y leerán la sinopsis del libro proporcionada por la adaptación que tendrán que leer. Tras ello, se les mostrará, para finalizar la sesión y esta primera actividad, un ejemplo de la tarea que tendrán que realizar en Instagram; en este caso, tomando como personaje a Daisy Buchanan (elaboración propia). En él, se observan las distintas oportunidades que ofrece la red social: el perfil *per se* (donde el personaje goza de un nombre de usuario, una breve biografía y una foto de perfil), las publicaciones (imágenes publicadas y fijadas en el perfil del usuario, que pueden y en este caso deben incluir un pie de foto), las “stories” (imágenes o vídeos que el usuario puede publicar y que están disponibles únicamente durante 24 horas, a no ser que éste decida fijarlas en su perfil mediante la opción de “destacar historia”) y los “reels” (vídeos, normalmente de corta duración, que se almacenan de forma fija en el perfil del usuario, que, como en el caso de las publicaciones, también pueden incluir un pie de foto o “descripción”). Todo el material descrito está disponible en las diapositivas 6-13 del ANEXO III.

4.2.2. Actividad 2: Formación de grupos e implantación de la herramienta Instagram

Objetivo:

- OE4: Mejorar la competencia digital del alumnado fomentando el buen uso de las redes sociales.

Contenidos: La actividad tiene por objetivo la creación de la cuenta de Instagram en la que cada alumno/a trabajará individualmente y que constituirá, al término de las sesiones, el producto final de su proyecto. Se crearán también los distintos grupos de trabajo, repartiendo un personaje a cada integrante del grupo. Se trabajan, fundamentalmente, las siguientes competencias específicas

de las señaladas anteriormente: CE2, CE3, CE5. Así mismo, esta actividad fomenta especialmente la CD del alumnado.

Agrupación: Grupos heterogéneos de 6 integrantes, uno por cada personaje principal de la obra.

Duración: 1 sesión de 55 minutos.

Recursos: Ordenadores con acceso a internet, dispositivo móvil o tablet.

Descripción y desarrollo: Al inicio de la sesión, el docente dictará las reglas de importante limitación bajo las cuales se implementará la herramienta Instagram en el desarrollo de la práctica educativa. Ha de dejarse claro que la cuenta ha de ser de uso exclusivamente educativo, privada, seguida únicamente por el resto de compañeros de grupo y por el profesor y cerrada tras la finalización y pertinente evaluación del proyecto. Además, aunque es altamente probable que el alumnado ya esté familiarizado con Instagram, será conveniente introducir la herramienta: sus condiciones y posibilidades de uso, beneficios e inconvenientes derivados de una utilización errónea (20 minutos).

Tras ello, se crearán los grupos de trabajo (tratando que sean grupos heterogéneos, con número de integrantes similar de chicos y chicas y que atiendan a las distintas inteligencias múltiples del alumnado) y cada discente se atribuirá a uno de los seis personajes principales de la obra (Nick Carraway, Jay Gatsby, Tom Buchanan, Daisy Buchanan, Jordan Baker y Myrtle Wilson). La elección puede ser libre o, en el caso en el que no se llegue a un acuerdo, por sorteo (10 minutos). El docente tratará de actuar únicamente como guía en la formación de grupos y en la elección de personaje.

Finalmente, los alumnos crearán la cuenta de Instagram de su personaje. Para ello, utilizarán su correo corporativo escolar. El nombre de usuario será cualquier combinación disponible del nombre de su personaje seguida del número de su grupo de trabajo (por ejemplo, *@jaygatsby_grupo3*). Como ya se ha dicho, todos los alumnos de un mismo grupo deberán seguirse entre ellos, así como al profesor, que se creará así mismo una cuenta con el mismo fin. Opcionalmente, también pueden seguir distintos *hashtags* o cuentas vinculadas

a la obra, al autor o al personaje. El profesor puede facilitar algunos ejemplos (25 minutos).

Cabe mencionar con respecto a esta actividad que no está pensada para que los alumnos compartan imágenes propiamente de ellos, sino de paisajes, objetos, ilustraciones, etc. que puedan hacer ellos mismos o encontrar en herramientas Pinterest o Google imágenes. No obstante, si así se aplicase, sería necesario solicitar las autorizaciones oportunas a sus padres o tutores legales.

4.2.3. Actividad 3: *Getting to know the characters*

Objetivos:

- OE2: Fomentar la comprensión lectora de textos literarios en lengua inglesa.
- OE3: Promover la motivación, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado hacia el hábito lector.

Contenidos: La presente actividad consistirá en la lectura de los cuatro primeros capítulos de la obra, en los que se presenta con detalle a todos los personajes mientras se introduce y se va desarrollando la historia. Tras haber completado esta lectura, los alumnos podrán empezar a crear sus publicaciones en el aula, pero deberán trabajar en ellas específicamente en casa. Se trabajan, específicamente, los siguientes contenidos: CCL2, CCL3, CCL4, CP1, CE1, CE2 y CE5.

Agrupación: Primeramente, la lectura se efectuará en gran grupo; seguidamente, los alumnos comenzarán a trabajar en su perfil de forma individual, con la ayuda y guía del profesor.

Duración: 1 sesión de 55' minutos

Recursos: Libro de lectura *The Great Gatsby* (Macmillan Readers), dispositivo móvil o tablet con acceso a internet.

Descripción y desarrollo: A lo largo de esta sesión, los alumnos llevarán a cabo una lectura en voz alta, por turnos y según indique el profesor, de los cuatro primeros capítulos del libro *The Great Gatsby*, adaptación de Grade Readers publicada por Macmillan Readers. Dichos capítulos son «Tom and Daisy» (páginas 5-11), «Myrtle Wilson» (12-18), «I Meet Gatsby» (19-25) y «I Have Lunch With Gatsby» (26-31). En ellos, se presenta el hilo argumental de la historia y los estudiantes podrán conocer a los seis personajes principales que intervendrán en ella y sobre los que tendrán que elaborar sus perfiles en Instagram. El docente intervendrá, si lo considera oportuno para una mayor comprensión, para explicar ciertos términos clave que los alumnos tienen disponibles en el glosario al final del libro (por ejemplo, “The Middle West” o “the bond business”).

Debido a la escasa longitud de los capítulos, se espera que la lectura pueda llevarse a cabo en aproximadamente 40 minutos. Los 15 minutos restantes, los discentes podrán utilizar sus dispositivos móviles para empezar a crear contenido sobre el personaje del cual adoptan la identidad (por ejemplo, actualizar la biografía o la foto de perfil de sus personajes y subir una primera publicación o “story” que presente a su personaje). También dispondrán de este tiempo para preguntar dudas al profesor, buscar ideas en internet o en aplicaciones de inspiración como Pinterest, o releer pasajes clave para su personaje. Deben seguir trabajando en dicha tarea en casa.

4.2.4. Actividad 4: *So we beat on...* Reflexión final

Objetivos:

- OE2: Fomentar la comprensión lectora de textos literarios en lengua inglesa.
- OE3: Promover la motivación, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado hacia el hábito lector.

Contenidos: A lo largo de esta actividad, los alumnos proseguirán con la lectura del libro hasta su finalización (capítulos 5-11). Tras ello, se llevará a cabo un

debate en el aula. Se estima trabajar, específicamente, los siguientes contenidos: CCL2, CCL3, CCL4, CP1, CE1, CE3 y CE5.

Agrupación: Grupos de trabajo de 6 personas y gran grupo.

Duración: 2 sesiones de 55 minutos cada una.

Recursos: Libro de lectura *The Great Gatsby* (Macmillan Readers), ANEXO IV.

Descripción y desarrollo: En la primera sesión, la clase comenzará con observaciones por parte del docente del trabajo que los alumnos llevan hecho en Instagram, con posibles mejoras o ideas. Por ejemplo, podrá plantearles cuestiones que les lleven a una reflexión más profunda de los pasajes que han elegido o animarles a crear contenido distinto (10-15 minutos). Después, los alumnos llevarán a cabo una lectura en voz alta, por turnos y según indique el profesor, de los capítulos 5-9 del libro de lectura: «Daisy and Gatsby: Start of the Dream» (32-35), «Daisy Comes to Tea» (36-40), «Gatsby's Last Party» (41-44), «The Hottest Day of Summer» (45-52) y «Death in the Evening» (53-57). En ellos, se continúa desarrollando la historia, se conoce más acerca de los personajes y se acerca el clímax. El mecanismo será igual que en la sesión anterior: el docente podrá intervenir para matizar o explicar ciertos conceptos. Los alumnos han de seguir trabajando en casa. Llegados a este punto de la historia, han de comenzar a interactuar (si no lo han hecho ya) con sus compañeros de subgrupo, lo que el profesor debe indicarles (40-45 minutos). Para esto, la red social ofrece diversas opciones: comentarios que los usuarios pueden hacer de forma pública en las publicaciones o *reels* de otros; mensajes directos, que funcionan como chat instantáneo, y respuesta o reacción a *stories*, lo cual se lleva a cabo de forma privada (al igual que si se tratase de un mensaje directo).

En la segunda sesión que comprende esta actividad, se llevará a cabo, como se ha venido haciendo con anterioridad, la lectura en clase de los dos capítulos restantes de la historia («The End of a Dream», 58-65, y «I Go Back to the West» (66-67), para así conocer el desenlace (15 minutos). Después de ello, el profesor indicará a los alumnos que se reúnan con su subgrupo y proyectará o les planteará oralmente una serie de preguntas (ANEXO IV) con el fin de

generar un debate que fomente la reflexión y el pensamiento crítico de los discentes, en el que puedan expresar su opinión y así obtener diferentes puntos de vista para incluir en la construcción del perfil de su personaje. Tras 15 o 20 minutos de diálogo con sus grupos, el profesor pedirá a los alumnos que extrapolen sus puntos de vista con el grupo entero con el fin de que amplíen aún más su visión, lo que se llevará a cabo hasta el término de la clase. El profesor puede proporcionar también su punto de vista o ciertas interpretaciones, pero ante todo ha de actuar como guía. De igual forma, ha de indicarles a los discentes el plazo que tienen para terminar con el perfil de Instagram de su personaje, el cual podría ser de una semana desde el fin de la lectura. Se espera que, para entonces, el perfil de Instagram del personaje cuente con al menos diez publicaciones de diversa índole y hayan interactuado con todos los compañeros de su grupo.

4.2.5. Actividad 5: Autoevaluación y valoración del proyecto

Objetivos:

- OE3: Promover la motivación, la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado hacia el hábito lector.

Contenidos: En esta actividad final, los alumnos llevarán a cabo una autoevaluación de su trabajo individual y grupal, así como una evaluación del proyecto que han realizado. El objetivo es conocer la valoración que el alumnado tiene de la actividad y de su trabajo en ella.

Agrupación: individual.

Duración: 1 sesión de 55 minutos.

Recursos: cuestionario y rúbricas facilitadas por el docente (ANEXOS V y VI), bolígrafo.

Descripción y desarrollo: A lo largo de esta sesión, los alumnos realizarán, de forma individual, un primer cuestionario post-proyecto, relacionado con el que realizaron con anterioridad al comienzo del mismo, en el que se valora

fundamentalmente si la actividad ha contribuido al aumento de su motivación con relación a la lectura (ANEXO V). Después, deberán cumplimentar dos hojas de autoevaluación en las que, mediante una “checklist” o lista de control, reflexionen y valoren ciertos aspectos tanto de su trabajo individual como de su trabajo dentro del subgrupo (ANEXO VI).

4.3. Recursos

Los recursos que podrían ser necesarios en el caso de poner en práctica este proyecto son los siguientes:

Tabla 3

Recursos espaciales, materiales y humanos.

Tipo de recursos	Elementos
Recursos espaciales	Aula de idiomas.
Recursos materiales	Ordenadores y dispositivos electrónicos (teléfono móvil o tablet con acceso a internet y a la aplicación Instagram), libro de lectura adaptado <i>The Great Gatsby</i> , pizarra, proyector, material escolar (bolígrafos, lápices, etc.), mobiliario (mesas y sillas) para disponer al alumnado, recursos elaborados o recopilados por el profesor, disponible en los distintos anexos (PowerPoint explicativo, rúbricas, vídeos de Youtube, etc.)
Recursos humanos	Profesor/a de EL.

5. EVALUACIÓN

Una vez que se ha realizado el proyecto, es necesario evaluar al alumnado, así como comprobar si el proyecto cumple con las expectativas previstas. Para ello, se establecerá a continuación cómo se llevarán a cabo ambos procesos.

5.1. Evaluación del alumnado

En primer lugar, para evaluar el aprendizaje del alumnado, el docente tendrá en consideración tres momentos o tipos de evaluación: una evaluación diagnóstica o inicial, una evaluación formativa o de proceso y finalmente una evaluación sumativa, cada una de ellas centrada en distintos focos de interés. Cabe mencionar, además, que muchas de las herramientas de evaluación mencionadas a continuación están insertas en las sesiones anteriormente descritas.

En lo que respecta a la evaluación diagnóstica o inicial, el alumnado realizará una encuesta pre-proyecto (ANEXO II) que permitirá al docente conocer ciertas características personales de su alumnado que resultan de utilidad para el proyecto: sus hábitos de lectura, sus gustos en este campo, su interés por la cultura anglófona y sus opiniones acerca de las lecturas obligatorias y los métodos tradicionales de evaluación de las mismas.

Seguidamente, en relación con la evaluación procedural o formativa, se partirá de la observación directa del docente, que deberá combinarse con algún tipo de registro anecdótico o diario del profesor en el que éste pueda ir valorando el proceso de aprendizaje de los discentes sesión por sesión (participación en el aula, muestra de interés, preguntas y respuestas relevantes así como grado de profundidad de las mismas, etc.).

En último lugar, puesto que la evaluación sumativa se centra en el producto final, el docente tendrá a su disposición el ANEXO VII como rúbrica de evaluación para valorar numéricamente el grado de compleción del proyecto por parte de los alumnos. Así, se tendrán en cuenta cuatro aspectos: contenido (40%), centrado en el perfil de Instagram del personaje, número y variedad de publicaciones, inclusión de número de página y reflexión junto a la cita del texto y estilo de escritura; organización (15%), centrado en la progresión lógica de

ideas, buena organización del texto redactado y coherencia y cohesión del mismo; interacción (15%), donde se tendrá en cuenta el número y variedad de canales de interacciones activas mediante la red social con sus compañeros de subgrupo; y finalmente “use of English” (30%), apartado que se centrará en la corrección léxico-gramatical del uso del inglés. La rúbrica ha sido diseñada con información detallada en cada uno de los apartados de manera que el docente pueda valorar del 3 al 0 cuál es el grado de compleción en ellos. Así mismo, también formará parte de esta evaluación sumativa o final la autoevaluación, tanto individual como grupal, que los alumnos deberán realizar al finalizar el proyecto completando las listas de control del ANEXO VI, lo cual harán, como ya se ha indicado, en la última sesión del proyecto.

5.2. Evaluación del proyecto

En segundo lugar, para evaluar la eficacia del proyecto, se utilizarán distintos instrumentos de evaluación que midan el grado de consecución de los objetivos específicos del mismo. Dichos instrumentos serán, principalmente, la encuesta post-proyecto que tendrán que realizar los alumnos, disponible en el ANEXO V, y la observación directa del docente a lo largo de las distintas sesiones. A continuación, se matiza cómo se evaluará cada uno de los objetivos específicos que conforman el proyecto.

OE 1. Impulsar el conocimiento de la cultura y literatura de países de habla inglesa. La consecución de este objetivo se medirá contrastando los resultados de la encuesta *pre-project* (ANEXO II) y la encuesta *post-project* (ANEXO V) que los alumnos han realizado. Si bien en la encuesta inicial se les pregunta acerca de su interés en dicho ámbito, el logro de este objetivo se observa claramente en la pregunta 7 de la encuesta post-proyecto, en la que tendrán que marcar del 1 al 5 si están de acuerdo con la afirmación “I’ve started to be keen in English literature thanks to this activity”. Así mismo, otros instrumentos de evaluación para medir el éxito de este objetivo son el interés y la participación del alumnado en las actividades 1 y 4 del proyecto y la observación de contenido cultural pertinente en su producto final.

OE 2. Fomentar la comprensión lectora de textos literarios en lengua inglesa. Para medir la consecución de este objetivo, el docente deberá observar si existe participación activa en las sesiones de lectura llevadas a cabo en el aula, así como si ésta mejora en el desarrollo de las mismas. De igual forma, varias preguntas de la encuesta post-proyecto disponible en el ANEXO V servirán como instrumento de evaluación, como la pregunta 3, “thanks to this activity, I have read the book more willingly” o la 6, “I think I’ve improved my reading skills thanks to this activity”.

OE 3. Despertar la motivación, creatividad, reflexión y pensamiento crítico del alumnado. El logro de este objetivo se valorará, por un lado, a través de la observación directa del interés y la participación del alumnado a lo largo de los debates llevados a cabo en clase durante la lectura y tras su finalización. Por otro lado, deberá llevarse a cabo un contraste exhaustivo entre los resultados de la encuesta *pre-project* (ANEXO II) y la encuesta *post-project* (ANEXO V) por parte del alumnado. De nuevo, existen varias preguntas en esta última que hacen referencia de forma explícita a la consecución del objetivo: 1. “This proposal seems interesting to me”, 2. “I have felt motivated by this activity”, 4. “I think this activity has helped me to be more creative” y 5. “I think this activity has helped me to put myself in other people’s place”.

OE 4. Mejorar la competencia digital del alumnado y fomentar el buen uso de las redes sociales. La consecución de este objetivo se valorará teniendo en cuenta, en primer lugar, el interés, la muestra de conciencia y la participación del alumnado a lo largo de la actividad 2, en la que se implanta la red social como herramienta en el aula para uso educativo. Seguidamente, la propia autoconciencia de los alumnos acerca del buen uso de Instagram se mide en la encuesta post-proyecto en la pregunta 8. “I’m able to use Instagram in a responsible way”. Finalmente, la observación docente cobra gran peso como instrumento de evaluación en este objetivo específico, ya que deberá estudiar si, a lo largo de las sesiones y al término de las mismas, sus alumnos presentan un mejor desenvolvimiento en competencia digital y si han llevado a cabo un uso responsable de la red social dado su fin establecido.

En lo que concierne a la consecución del objetivo general del proyecto, será la cumplimentación de cada uno de los objetivos específicos lo que determinará la consiguiente cumplimentación del mismo. No obstante, la encuesta post-proyecto (ANEXO V) contiene algunas preguntas de cierre que tienen como objetivo conocer la visión global que los discentes han tenido acerca del proyecto e incluso del rol del docente en el mismo (9. “The number of sessions has been enough”, 10. “The teacher’s work has made the task easier”, 11. “Comments/opinion/something you’d like to add”). Concretamente en la última pregunta mencionada, se observa además un espacio para dar cabida a posibles propuestas de mejora o para permitir que los discentes añadan cualquier tipo de información que no haya sido contemplada en las preguntas de la encuesta o en el proyecto en su conjunto, lo que puede resultar muy útil y valioso.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Como se ha pretendido evidenciar a lo largo de las páginas que conforman el presente proyecto, la comprensión lectora es una competencia fundamental que afecta de manera transversal a todas las áreas del conocimiento y de manera mucho más específica a las asignaturas de Lengua Castellana y Lengua Extranjera. Por este motivo, si, como docentes, queremos mejorar los datos de las encuestas dramáticas acerca de los bajos niveles que nuestros discentes poseen en ella, «debemos entender la lectura como un proceso complejísimo y de capital importancia a lo largo de toda la escolaridad» (Mendoza Fillola, 2005), empezando precisamente por las asignaturas mencionadas, donde la promoción de la lectura habría de ser algo primordial.

Tras poder observar con perplejidad esta realidad en las aulas en primera persona durante mi periodo de prácticas, tuve claro que mi propuesta de innovación didáctica debía corresponderse con mi deseo de no solo contribuir a mejorar esta situación, sino sobre todo de conseguir despertar en el alumnado el placer por la lectura en lengua extranjera. Para ello, claro está, debía alejarme de los modelos tradicionales de ejercicios de comprensión lectora y optar por alguna actividad alternativa que generase inquietudes en lugar de rechazo. Tras investigar, descubrí el perfil y el libro del profesor Cristian Olivé, que destaca en redes sociales por sus ideas innovadoras sobre la educación y relata en ellas varios proyectos sobre la conjugación de lectura y redes sociales y cómo esto mejora impresionantemente tanto el rendimiento como la motivación de sus alumnos. Así, yo misma les pregunté a mis alumnos cuáles eran las redes sociales que más utilizaban y, cuando les comenté por encima mi idea para este trabajo, me contestaron entusiasmados que les encantaría ponerlo en práctica.

Teniendo esto en cuenta, considero que no cabe duda de la viabilidad de poner en práctica este proyecto en el aula, ya que es muy probable que la acogida entre el alumnado fuese muy positiva. Así mismo, el proyecto cuenta con otros puntos fuertes, ya que, en primer lugar, resultaría muy económico de imponer puesto que lo único que se necesita son los libros de lectura, los cuales podría adquirir el centro, y un dispositivo móvil con acceso a internet por cada alumno/a, algo que en la actualidad la mayoría, si no todos, poseen. En segundo

lugar, la corta temporalización del proyecto supone otro punto a favor, ya que se llevaría a cabo en tan solo ocho sesiones lectivas que, además, podrían reducirse a menos si los alumnos efectuasen la lectura de forma autónoma.

Sin embargo, también deben puntualizarse dos posibles limitaciones. La más importante es el uso indebido de la herramienta Instagram por parte del alumnado, quien, acostumbrado a utilizarla en su tiempo de ocio, podría estar tentado a no separar dicha esfera de la estrictamente académica. No obstante, como docentes del siglo XXI, debemos estar preparados para afrontar este tipo de situaciones, llevando a cabo prevenciones sobre sus riesgos y enseñando a nuestros alumnos a sacarles el máximo partido posible. La segunda limitación es el poco espacio que los docentes suelen tener para la improvisación, problema que señala Olivé al constatar que «las instituciones educativas imponen unas maneras de trabajar caducas [...] y con modificaciones constantes de las leyes que no suman, sino que restan» (2020, p. 43). De esta forma, el panorama en muchos centros educativos se ve marcado por departamentos que planean estrictamente las sesiones lectivas y no dejan margen de maniobra a los docentes para salirse de los contenidos del libro de texto.

Por otro lado, si bien he optado por *The Great Gatsby* por tratarse de una de mis obras literarias favoritas y por los valores universales (además de histórico-culturales) que considero que presenta y que ayudarían a los alumnos a acercar la historia a nuestros tiempos, este proyecto presenta la posibilidad de ser adaptado a casi cualquier obra literaria, así como extrapolado a distintas redes sociales y a otros niveles educativos. Para esto último, tanto la editorial con la que he decidido trabajar, Macmillan Readers, como muchas otras, ofrecen toda una serie de adaptaciones de títulos clásicos y contemporáneos clasificadas según el nivel de los lectores, disponibles desde el más básico A1 hasta el más avanzado C2, lo que permitiría a los docentes elegir este tipo de lecturas en cualquier nivel educativo, ya sea el perseguido en este estudio (Educación Secundaria) o bien en cursos anteriores (Educación Primaria) o posteriores (Bachillerato).

Tomando en consideración todo lo expuesto, reitero mi idea sobre la idoneidad de este proyecto como herramienta de mejora de la motivación de los

discentes y de su nivel de comprensión lectora en lengua extranjera. Su potencial componente innovador de incluir algo tan importante en la vida de nuestros jóvenes como las redes sociales en su proceso de enseñanza-aprendizaje podría acarrear, sin duda, grandes beneficios, que afectan de forma positiva a muchas de las competencias clave que contempla la LOMLOE. Además, como futura docente y tras la lectura de bibliografía actualizada que he tenido que llevar a cabo para la correcta elaboración del presente trabajo, puedo afirmar en primera persona que es imprescindible adaptarse a la realidad de los alumnos de hoy en día para lograr un aprendizaje significativo por su parte.

Retomo para finalizar el titular al que hacía referencia en la justificación de mi estudio acerca de que «estamos educando jóvenes del siglo XXI con profesores del siglo XX en aulas del siglo XIX» para ahora finalizarlo reflexionando acerca de la influencia que este proyecto puede tener en mi futuro desempeño docente. Ha quedado demostrado que la comprensión lectora es una competencia fundamental que cualquier profesional de la educación debería intentar fomentar en su alumnado pero, si además nuestro ámbito son las lenguas, considero un deber el tratar de despertar el amor por la literatura a las generaciones venideras, ya que en ella se encuentran valores universales que traspasan los años, las culturas y las lenguas. En muchas ocasiones, solo falta un componente: la motivación de los estudiantes. Sin embargo, hoy en día no son sólo nuestros discentes los que ya han nacido con las últimas tecnologías que están presentes (o, al menos, están empezando a estarlo) en nuestras aulas, sino que cada vez somos más los docentes que empezamos nuestra carrera siendo también “nativos tecnológicos”. Por ello, considero que la fórmula para el éxito está en educar en consonancia con el presente y adoptar una nueva perspectiva que involucre las innovaciones de su día a día en su educación.

Yo asumo el reto.

7. REFERENCIAS

- Adell, J., y Castañeda, L. J. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Villa, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Roma: Alcoy.
- Barba, M^a José; González, Alicia y González, M^a José. (2010). La comprensión lectora en Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6), 1-11.
- Beach, Richard; Appleman, Deborah; Hynds, Susan y Wilhelm, Jeffrey. (2011). *Teaching Literature to Adolescents*. Nueva York: Routledge.
- Belanche, Daniel; Lozano, Narciso y Pérez-Rueda, Alfredo. (2019). Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria. *IN-RED. V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, 198-201. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10371>.
- Bernal Lozada, Andrea. (2022). El uso de Instagram para promover la interacción entre los estudiantes. *redELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*, 34, 1-21.
- Carrasco Flores, José Andrés y Jiménez-Cervantes Arnao, María del Mar. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Manual teórico-práctico para la formación del profesorado*. Murcia: Diego Marín.
- Carrel, Patricia L. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejería de Educación y Cultura. (2022). *Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. Boletín Oficial del Principado de Asturias, número 169.
- Corpas Arellano, María Dolores. (2014). Análisis y evaluación de la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en Educación Secundaria

- Obligatoria. *Philologica Urcitana. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 11, 1-16.
- Correira, Rosane. (2006). Encouraging Critical Reading in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 1, 16-27.
- Dans Álvarez de Sotomayor, Isabel y Muñoz Carril, Pablo César. (2016). Las redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2(1), 20-28.
- Delgado Cerrillo, Bartolomé. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Revista OCNOS*, 3, 39-53.
- Elliott de Riverol, Jenny. (1991). Literature in the Teaching of English as a Foreign Language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 65-69.
- Fernández Fernández, Raquel. (2006). El uso de los textos literarios en el aula de inglés como lengua extranjera: hacia una aproximación estética. *Pulso: revista de educación*, 29, 33-42.
- Flores Briseño, María Mirna; Pérez Alcalá, María del Socorro y Ortiz Ortiz, María Gloria. (2015). Redes sociales en Educación y propuestas metodológicas para su estudio. *Ciencias, Docencia y Tecnología*, 26(50), 188-206.
- IAB Spain. (2022). Estudio Anual de Redes Sociales 2022 [en línea]. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2022/>
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2005). La utilización de los materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes* [en línea]. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5.html

- Molina Villaseñor, Leandro. (2006). Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista OCNOS*, 2, 103-120.
- Rebollo Aranda, Sonia. (2009). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Innovación Experiencias Educ*, 24, 1-6.
- Sánchez-García, Sandra. (2018). Animación lectora: mucho más que leer por leer. *Anuario ThinkEPI*, 12 (183-189).
<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2018.24>.
- Sánchez Ruiz, Raquel. (2011). La comprensión lectora en inglés: problemas encontrados en las Pruebas de Acceso a la Universidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 95-111.
- Sanz González, Félix. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? *Didáctica. Lengua y literatura*, 7 (119-132).
- Stanley, Graham. (2013). Integrating technology into secondary English language teaching. En Motteram, Gary (Ed.) *Innovations in learning technologies for English language teaching*, 43-66. British Council.
- Turner, Margaret. (Ed.) (2005). *The Great Gatsby*. Oxford, Macmillan Education. Versión adaptada de Fitzgerald, Francis Scott. (1925). *The Great Gatsby*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Olivé, Cristian. (2020). *Profes rebeldes. El reto de educar a partir de la realidad de los jóvenes*. Barcelona: Grijalbo.

8. ANEXOS

8.1. Anexo I. Ejemplo de ejercicios prototípicos de comprensión lectora

What Happened Next?

Number the sentences in the correct order.

- Tom didn't like the way Gatsby and Daisy looked at each other.
- Daisy told Tom that she was leaving him.
- Gatsby took Daisy in Tom's car and the others went in Gatsby's car.
- Tom suggested they all went to New York City.
- Tom stopped at Wilson's garage to get some gas.
- George Wilson shot himself.
- 1 Gatsby and Nick drove to Tom and Daisy's house for lunch.
- Later that afternoon, Tom argued with Gatsby.
- Daisy and Gatsby drove back to Long Island in Gatsby's yellow car.
- Near Wilson's garage Myrtle ran into the road to stop the yellow car.
- Only Gatsby's old father, Nick and the fat man with glasses went to Gatsby's funeral.
- Daisy, who was driving, killed Myrtle Wilson and didn't stop.
- Myrtle Wilson saw Tom in the yellow car with Jordan.
- George Wilson went to Gatsby's house and shot Gatsby in the swimming pool.

Multiple Choice

Tick the best answer.

- 1 What was Jay Gatsby's real name?
- a Dan Cody
- b F. Scott Fitzgerald
- c James Gatz
- d Nick Carraway

2 When did he change his name to Jay Gatsby?

- a When he joined the army.
- b After Daisy married Tom.
- c After he met Meyer Wolfsheimer.
- d When he met Dan Cody.

3 What happened while Gatsby was working with Dan Cody?

- a He inherited all Dan Cody's money.
- b He learned how to behave like a rich gentleman.
- c He met Daisy.
- d Dan Cody gave him his yacht.

4 Who was Henry Gatz?

- a Gatsby's brother.
- b Gatsby's father.
- c Gatsby's oldest friend.
- d A journalist.

5 Who did Gatsby really want to come to his parties?

- a Famous people.
- b Jordan Baker.
- c Daisy Buchanan.
- d Nick Carraway.

6 What were Nick's final feelings about Tom and Daisy?

- a He thought Daisy was right to stay with Tom.
- b He thought they were selfish and careless.
- c He thought they were right to go away.
- d He didn't think they were responsible for Gatsby's death.

7 Why do we not know the name of the fat man with glasses?

- a Because he was a bootlegger.
- b Because he was a criminal.
- c Because he was a gambler.
- d Because he was a nobody who walked in off the street.

8.2. Anexo II. Pre-project survey.

PRE-PROJECT SURVEY

This survey has been designed for 4° ESO students as part of a project to enhance their reading comprehension skills and motivation towards reading through the use of Instagram.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Do you like reading?

1) I don't like it, 2) It depends on whether I'm interested in the book or not, 3) From time to time, 4) I like it, 5) I love it

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5
I do I love it

2. Have you had to read books for ESL? *

Marca solo un óvalo.

Yes
 No

3. What's your experience / opinion about mandatory readings? *

4. What's what you enjoy the most / the most positive aspect for you about these types of readings?

5. What about the least?

6. Have you ever read any classic in English? If so, which one(s)? *

7. Are you interested in English/American culture? (history, music, films, books...) *

Marca solo un óvalo.

Yes

No

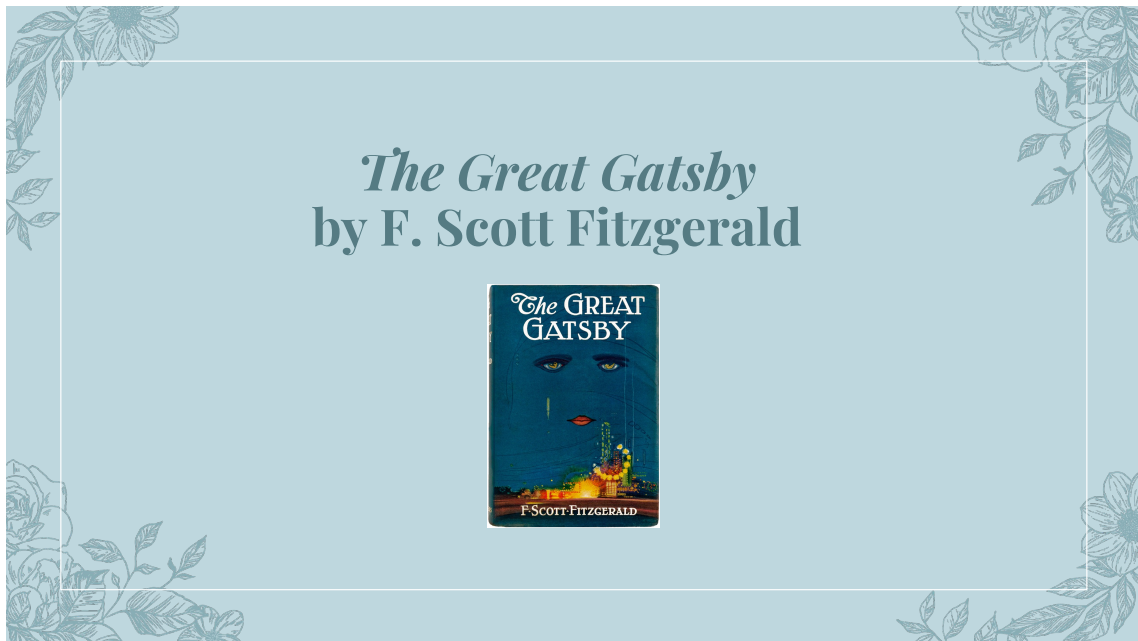
8. Would you like to have more content related to that in your ESL lessons? *

Marca solo un óvalo.

Yes

No

8.3. Anexo III. PowerPoint para la Actividad 1.



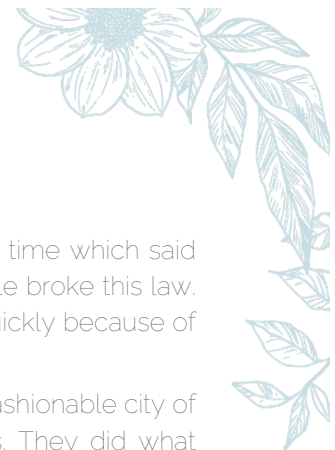
1.
*The 1920's in America
and F. Scott Fitzgerald*



The Roaring Twenties

- World War I brought prosperity, heroism and the "glamour" of the victors. Big business: consumer goods, mass production ("live now, pay tomorrow"): after the Great War ended in 1918, young people in America wanted to enjoy themselves. They also wanted plenty of money. Clothes, music and ideas were all new and different.
- Leisure industry: movies, clubs, jazz: people enjoyed themselves at parties by dancing to the new jazz tunes.

3



The Roaring Twenties

- Speakeasy era (prohibition, alcohol): a law was passed at this time which said that the people could not buy or sell alcohol, but many people broke this law. As a consequence, a great number of people got rich very quickly because of this business.
- New York: at this time, New York was the most modern and fashionable city of America. People went there from all over the United States. They did what they wanted to and did not care what other people thought.
- Importance of the American Dream (pursuit of happiness, success)

4

The Roaring Twenties

- Importance of the American Dream (pursuit of happiness, success)



[YouTube link](#)



[YouTube link](#)

5

The Lost Generation and F. Scott Fitzgerald

- North American Modernism: a search for a style, experimentation.
- Expressions of disillusionment and displacement – exodus to Paris ('Lost Generation').
- Representatives: J. Dos Passos, W. Faulkner, E. Hemingway, F.S. Fitzgerald.

Francis Scott Key Fitzgerald was one of the most important American writers of the early 20th century. He is best remembered for his novels which describe life in the American 'Jazz Age' – the 1920s. He is also remembered for his rather tragic life and early death.



7

F. Scott Fitzgerald

The author and his work



Corbis / Bettmann Archive

Francis Scott Key Fitzgerald was one of the most important American writers of the early 20th century. He is best remembered for his novels which describe life in the American 'Jazz Age' – the 1920s. He is also remembered for his rather tragic life and early death.

Fitzgerald was born on September 29th, 1896, in St Paul, in the state of Minnesota. As a boy, he studied at the St Paul Academy, where he started to write for the school newspaper at the age of thirteen. He went on to a Catholic school in New Jersey, where his writing was encouraged. He then studied at Princeton University. At Princeton, he spent too much time writing and too little time studying.

In 1917, Fitzgerald left the university to join the army. While he was at an army camp in Alabama, in the summer of 1918, he met a girl called Zelda Sayre and he fell in love with her. But he was not very successful so Zelda refused to marry him.

Fitzgerald wanted to marry Zelda very much, so he decided he had to become a success. He returned to St Paul and continued work on a novel which he had begun writing at Princeton.

When the novel, which was called *This Side of Paradise*, was published in March 1920, it was a great success. Suddenly, Fitzgerald was famous and he had plenty of money. At last Zelda agreed to marry him, and they moved to New York. Here Fitzgerald wrote his second novel, *The Beautiful and Damned*. This was also a success and the Fitzgeralds began to live a life of great luxury. Their daughter, Frances, was born in October 1921.

All was not well, however. Fitzgerald and his wife both drank too much. Their wild life was not making them happy. Zelda, especially, was often ill. In 1924, they moved to France where Fitzgerald finished another novel, *The Great Gatsby*. Although most people now think that *The Great Gatsby* is his best book, it was not as successful as his two previous novels. The Fitzgeralds travelled between the US and in France for two more years. Then they returned home permanently. During this time, Fitzgerald began to write short stories.

Back in the US, theatre adaptations and deals with the movie studios brought in more money, but Zelda's health was now a serious worry. In 1930, she had a complete nervous breakdown and had to go into a clinic. Her treatment was expensive, and Fitzgerald could not wait to finish another novel before he paid the bills. So he wrote more short stories. However, he really wanted to write another novel – one which would be as successful as *The Beautiful and Damned*. When he published *Tender is the Night* in 1934, he hoped that his luck would change. But the book was no more successful than *The Great Gatsby*, and Fitzgerald, who was now ill himself, was in a lot of debt.

In 1937, he moved to Hollywood, where he was hoping to make money as a screen writer. But this move was not successful. In Hollywood he met, and fell in love with, a newspaper writer called Sheilah Graham. Zelda was too ill to leave hospital and Fitzgerald spent the rest of his life with Sheilah. In 1936 he had tried to write a story about his own tragic life. This novel would be published five years after his death as *The Crack-Up*. He also had one more try at a novel called *The Last Tycoon*, which was left

AUTHOR DATA SHEET

Macmillan Readers

unfinished at his death in 1940, at the age of 44, from a heart attack. Alcohol had ruined his life and now it had helped to kill him.

The completed part of *The Last Tycoon* was published in 1941. Zelda Fitzgerald died in 1948, in a fire at the hospital where she was being treated.

Although his reputation suffered during his last years, F. Scott Fitzgerald is now remembered as a great writer. Several films have been made from his novels, including *The Great Gatsby* and *Tender is the Night*.

A selection of works by F. Scott Fitzgerald

Novels

- 1920 *This Side of Paradise*
- 1922 *The Beautiful and Damned*
- 1926 *The Great Gatsby*
- 1934 *Tender is the Night*
- 1941 *The Last Tycoon*

Short stories

- 1920 *Flappers and Philosophers*
- 1922 *Tales of the Jazz Age*
- 1926 *All the Sad Young Men*
- 1935 *Taps at Reveille*
- 1962 *The Pat Hobby Stories*
- 1973 *The Basil and Josephine Stories*

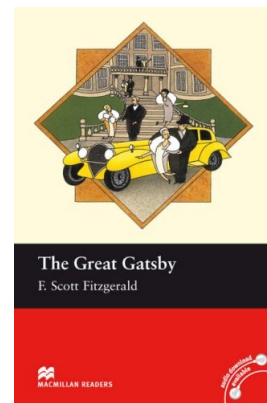
(For a list of F. Scott Fitzgerald's stories that have been simplified for the Macmillan Readers series, see a copy of the current Readers catalogue.)

2. *The Great Gatsby* (1925)

<https://www.youtube.com/watch?v=sN183rJltNM>

The Great Gatsby (1925)

"No one knew where Jay Gatsby had come from or how he had become so rich. Everyone in New York went to the parties at Gatsby's beautiful house on Long Island. They ate his food and drank his wine. But he was interested in only one person, Daisy Buchanan. He would do anything to please her"





daisybuchanan

48 Posts 7 Followers 9 Following

Daisy Buchanan
I'm Daisy Buchanan, Nick's cousin and Gatsby's great love. Do you want to know more about me?

Followed by and 4 others

Following Message

daisybuchanan

♡ 🔍 📌

daisybuchanan ""Her voice is full of money," [Gatsby] said suddenly. That was it. I'd never understood before. It was full of money—that was the inexhaustible charm that rose and fell in it, the jingle of it, the cymbals' song of it!" I always have to pretend to be bright and exciting! Can't they see how sad I am behind these jewels? All they can hear in my voice is... money! 😭

7 seconds ago

Reels

daisybuchanan

"I'm glad it's a girl. And I hope she'll be a fool—that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool!"
I live in a world where we, women, seem to be decorative objects without a voice. If my daughter is as intelligent and ambitious as me, I'm sure she'll suffer, so I actually prefer her to be a fool, to never overthink and think all the time about what would have happened if...



8.4. Anexo IV. *The Great Gatsby's* discussion questions

The Great Gatsby by F. Scott Fitzgerald

DISCUSSION QUESTIONS

1. In what ways can Nick be said to be the real protagonist of the story? Consider him as a narrator and character.
2. How do guests perceive Gatsby at his party?
3. Why does Nick become involved with Jordan, and why did he break off the relationship?
4. Why do Tom and Daisy remain married if they love other people?
5. Why is Mr. Wilson an important character in the story?
6. The reunion of Daisy and Gatsby signals simultaneously the beginning and the end of Gatsby's dream and of his success. Discuss this statement.
7. Did Gatsby believe what Daisy had said in the hotel room in New York? Why?
8. In the final chapter, Nick says: "I knew the truth, but I could never tell it". Why do you think Nick didn't tell the truth to Tom?
9. Nick ends his story saying: "Gatsby was a success, in the end, wasn't he?". What's your answer to Nick's question?
10. In the original version of the book, this is the ending of the story:

**"Gatsby believed in the green light, the orgastic future that year by year recedes before us. It eluded us then, but that's no matter—tomorrow we will run faster, stretch out our arms farther. . . . And then one fine morning—
So we beat on, boats against the current, borne back ceaselessly into the past".**

How do you interpret this quote?

8.5. Anexo V. Post-project survey

POST-PROJECT SURVEY

This survey has been designed for 4o ESO students as part of a project to enhance their reading comprehension skills and motivation towards reading through the use of Instagram.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Assess these affirmations personally: 1. This proposal seems interesting to me *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

2. 2. I have felt motivated by this activity *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

3. 3. Thanks to this activity, I have read the book more willingly *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

4. 4. I think this activity has helped me to be more creative *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

5. 5. I think this activity has helped me to put myself in other people's place *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

6. 6. I think I've improved my reading skills thanks to this activity *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

7. 7. I've started to be keen in English literature thanks to this activity *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

8. 8. I'm able to use Instagram in a responsible way *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

9. 9. The number of sessions has been enough *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Stro Strongly agree

10. 10. The teacher's work has made the task easier

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5


Stro Strongly agree

11. Comments / opinion / something you'd like to add *


Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios


8.6. Anexo VI. Listas de control para autoevaluación individual y grupal




INDIVIDUAL WORK SELF-ASSESSMENT Checklist



YES	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I devoted time and effort to this project.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I re-read the chapters at home to get information.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I reflected about my character's actions to try to understand him/her
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I participated in the classroom whenever it was possible.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I organized well my time.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I looked for new words in order to express better my ideas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I am happy with the result of my project.



GROUP WORK SELF-ASSESSMENT Checklist



YES	NO	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I helped others if I could and they needed me.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I listened to the discussion and the different ideas and perspectives.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I respected other members of my group.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I shared my ideas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I felt that my ideas were taken into consideration.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I encouraged other members of my group.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	I contributed to the group work and task.

8.7. Anexo VII. Rúbrica de evaluación del proyecto final

ASSESSING INSTAGRAM PROJECT

	CONTENT 40%	ORGANISATION 15%	INTERACTION 15%	USE OF ENGLISH 30%
3	<ul style="list-style-type: none"> - The profile includes more than 10 varied publications (posts, stories, reels). - All publications contain both the quote with the page number and a reflection about it. - The writing is organized and it captures audiences' attention. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clear, logical progression of ideas; uses appropriate transitions. - Text is generally well-organized and coherent, using a variety of linking words and cohesive devices. - There is a clear and successful connection between the quote and their reflection. 	<ul style="list-style-type: none"> - They interact with all the members of their group more than once. - They have used all possible channels of communication between members which Instagram allows (comments, DMs, notes, mentions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Many new words used correctly; strong efforts to expand the vocabulary; words and expressions are eloquently presented. - Uses a range of simple and some complex grammatical forms with a good degree of control. - Errors do not impede communication.
2	<ul style="list-style-type: none"> - The profile includes at least 10 varied publications (posts, stories, reels). - Almost all publications contain both the quote with the page number and a reflection about it. - The writing is somewhat organized. - Writing is somewhat interesting and mature. 	<ul style="list-style-type: none"> - Some logical progression of ideas, but not others; a few transitions, but not throughout the whole text. - Text is connected and coherent, using basic linking words and a limited number of cohesive devices. - There is a connection between the quote and their reflection. 	<ul style="list-style-type: none"> - They interact with all the members of their group just once. - They have used some of the channels of communication available in Instagram (comments, DMs, notes, mentions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Good word choice; some effort is made to use complex sentences and new vocabulary; there are some mistakes but the argument of the essay is clear. - Uses simple grammatical forms with a good degree of control. - While errors are noticeable, meaning can still be determined.
1	<ul style="list-style-type: none"> - The profile includes at least 10 publications, but they are not varied. - Publications do not include either the quote with the page number or a reflection about it. - The writing is disorganized. - Writing needs to be more interesting and mature. 	<ul style="list-style-type: none"> - No logical progression of ideas. - Text is connected using basic, high-frequency linking words. - There is little connection between the quote and their reflection. 	<ul style="list-style-type: none"> - There is little interaction with the member of their group, and just with some of them. - They only use one channel of communication (comments, DMs, notes, mentions). 	<ul style="list-style-type: none"> - Simple word choice; some words are used incorrectly; sentences are simple and send a basic message. - Uses simple grammatical forms with some degree of control. - Almost no detailed expressions. - Errors may impede meaning at times.
0		Performance below Band 1		<ul style="list-style-type: none"> - Poor word choice; most words are used incorrectly; sentences are simple and do not send a basic message. - No detailed expressions. - Use of the L1.