

Capítulo 5: Frankenstein en el contexto de la literatura gótica de horror: una propuesta pedagógica a la enseñanza de la novela

Gabriel Arturo Farías Rojas

Escuela de Investigaciones Policiales / Universidad Adolfo Ibáñez (Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7642-1237>

Jorge Rueda Castro

Universidad de Santiago de Chile (USACH)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-8928>

Alejandro Arros Aravena

Universidad del Bío-Bío (UBB, Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2393-5445>

Miriam Elizabeth Cid Uribe

Universidad de Santiago de Chile (USACH)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0315-569X>

Resumen

El presente trabajo propone una secuencia didáctica universitaria centrada en el estudio de la novela *Frankenstein* de Mary Shelley, con énfasis en su conceptualización como arte de horror y en la figura de la monstruosidad como categoría crítica desde la literatura comparada. La propuesta responde a la necesidad de reducir la brecha entre el trabajo autónomo de lecturas teóricas y su aplicación en el aula, específicamente en el curso “Introducción a los Géneros Literarios” en la carrera de Pedagogía en inglés. A través del enfoque metodológico del Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, se diseña una secuencia de cuatro horas que incorpora actividades sincrónicas, trabajo autónomo guiado por preguntas orientadoras, y estrategias de evaluación formativa. Se trabajan textos teóricos de Noël Carroll y Robert Hume, articulados con actividades que favorecen la reflexión sobre el horror, el terror y la otredad en relación al ejercicio profesional docente. Los resultados muestran que el uso de preguntas orientadoras facilita la comprensión de conceptos abstractos y promueve aprendizajes significativos en clave crítica. A su vez, la reflexión en torno al monstruo como víctima permite vincular la literatura con situaciones de exclusión y discriminación vigentes en contextos escolares. Se concluye que esta propuesta constituye un aporte para la formación de docentes reflexivos, capaces de integrar teoría, práctica y contexto social en la enseñanza de la literatura.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura, horror, monstruosidad, literatura comparada, formación docente, Frankenstein.

Introducción

Intentar un acercamiento reflexivo a la literatura en lengua inglesa sin detenerse a reflexionar en la importancia que representa la era del Romanticismo parece algo impensado. Ineludible parece ser también dejar de lado una de las obras más importantes escritas no sólo en la época sino también en la historia de la literatura escrita en lengua inglesa. Dicha obra llamada *Frankenstein o el Prometeo Moderno*, de autoría de Mary Shelley -sí, la excelsa hija de Mary Wollstonecraft, una destacada escritora proto-feminista del siglo XVIII y preocupada por aspectos fundamentales en la diferenciación entre hombres y mujeres, tales como la manera en que ambos son criados desde la infancia-, representa un antes y un después en la literatura inglesa como también en la literatura mundial en lengua anglosajona, tanto en lo referente a la consideración de la novela moderna como en los insumos teóricos que, a propósito de la novela, se fueron desarrollando durante el siglo XX y que aún iluminan los estudios literarios y humanísticos en general. Asimismo, parece fundamental contrastar las posibilidades de nuestra contingencia epocal con los cotos al uso de la razón que otrora valores trascendentes influían sobremedida en las personas. Al respecto, nos atrevemos a expresar que “los sistemas de conocimiento tradicionales y los de comunicación de dicho conocimiento sufren profundos cambios. El primero, como es lógico, es que el control tradicional de los saberes (especificación, estandarización y validación) es desafiado y ampliado a la vez” (García Linares, 2013, p. 7). Sin embargo, el desafío actual consiste en tener conciencia de los desafíos que la propia sociedad ha establecido a lo largo del pensamiento occidental moderno y contemporáneo.

Una panorámica de la novela (Shelley, 2004) nos invita a mencionar a Robert Walton, un hombre que se encontraba de viaje hacia el Polo Norte, en cuya travesía se encuentra con Víctor Frankenstein, un hombre exhausto y a punto de desfallecer. Lo ayuda, prestándole auxilio e incorporándolo a su itinerario de viaje. Ya una vez con mínimas fuerzas para emitir discurso oral, Frankenstein comienza a contarle la historia detrás del

enjuto y débil hombre, es decir, él mismo, que el señor Walton había justo encontrado en su camino. En dicho relato, Víctor Frankenstein le cuenta que, desafiando la voluntad divina había creado un ser con vida con el cual él aspiraba a alcanzar la cima de un científico por el simple hecho de haber creado una vida humana, algo que parecía reservado solo para Dios. No obstante, aquello, pronto entró en razón y reconoció que había sido incapaz de crear dicha vida humana y, en una forma un tanto inesperada, creó algo similar a una vida, pero en un ser que para él parecía más bien un monstruo, una maldición como consecuencia de su propia ambición científica. Luego de muchas peripecias vividas por el llamado monstruo, y como consecuencia de su rabia y frustración por la exclusión sufrida por parte de su padre o creador, Frankenstein, y luego por la sociedad en su conjunto, es que él decide vengarse del Doctor y, en dicha vendetta, va asesinando a los seres queridos de Víctor Frankenstein. Este último, sobreponiéndose a su miedo de y repulsión hacia la creatura, decide enfrentar al monstruo de sus desgracias de vida hasta que uno de ellos finalmente muriera. Tal enfrentamiento, más que una batalla, se terminó transformando en una persecución en la cual el monstruo le era cada vez más esquivo a un Víctor Frankenstein que, ya en estado famélico, iba perdiendo más y más fuerzas, momento en el cual es encontrado por Robert Walton. Sin embargo, quizás como consecuencia de su estado agónico y aparente hipotermia, muere sin fuerzas en la litera del barco en el que viajaba junto a Walton. De manera inesperada para Robert, el monstruo, la creatura de la que hablaba Frankenstein, aparece en el umbral de la ventana y, enunciando que la batalla había terminado, decide marcharse lejos hacia el Polo Norte con la intención de suicidarse y darle un fin a la pesadilla ya que, al no existir más su creador, la creatura no tendría posibilidad ninguna de interactuar con la sociedad.

Por lo anterior, la problemática que esperamos resolver en este capítulo es reducir la brecha entre el trabajo autónomo de lecturas teóricas y su aplicación en el aula en el curso “Introducción a los Géneros Literarios”, cuyo contenido fundamental es la literatura inglesa del siglo XIX y, junto con ello el concepto de literatura de horror, fundamental en la literatura de la especialidad; nuestra pretensión, para generar un alineamiento constructivo entre trabajo autónomo y docencia en aula, es, por una parte, (1) explicar la novela Frankenstein como ponderamos debe ser inicialmente abordada desde el punto de vista reflexivo en la formación inicial docente universitaria y, por otro

lado, (2) ofrecer una propuesta de educativa consistente en el diseño de una unidad didáctica, previamente guiada por una aproximación a las lecturas autónomas de la clase de literatura de la especialidad para promover el alineamiento constructivo entre trabajo de aula y trabajo autónomo de las y los estudiantes.

Contexto de la novela

La panorámica arriba con su respectiva presentación del conflicto (en primera instancia sería el descubrimiento, por parte de Walton, de Frankenstein en medio de la nada; pero, dentro del relato del Doctor Frankenstein, esto sería la confirmación de que la criatura viviente no era efectivamente un humano), desarrollo (peripecias, enfrentamiento, etc.) y *denouement* (muerte de Víctor Frankenstein, confirmación de Robert Walton de la veracidad del relato del primero y posterior huida de la criatura al Polo Norte) nos entrega información relevante con respecto a un asunto central de la novela, esto es, su naturaleza como novela de horror, gestado en tanto variante literaria gótica en el período de la literatura del Romanticismo. Esta naturaleza, representada en la figura del monstruo, y asumida pasiva e insoslayablemente por la criatura, es aquello que hace a la novela única y la hace, de esta manera, generar un antes y un después en la literatura anglosajona.

Sin embargo, antes de referirnos en mayor profundidad al horror en Frankenstein, la novela, es menester hacer referencia al concepto de terror, de más común uso entre las personas en términos generales. Este concepto, también propio de la literatura del siglo XIX, sin por ello excluir al arte y la literatura de terror pertenecientes tanto al siglo XX como XXI, puede ser encontrado en los cuentos de Edgar (Poe, 2007), asociados, varios de ellos, con una ambiente narrativo, el cual, apoyado enormemente en la descripción de los espacios, asociaba la sensación de miedo a aspectos sutiles que, al producir inseguridad o desazón en el protagonista del cuento, por ejemplo, lo vinculaban a un miedo nominado como terror, el cual, además de tener una naturaleza necesariamente psicológica, puesto que no hay nada que escape a lo eminentemente humano que nos aterrorice, no presenta criaturas específicas que sean extraordinarias en una situación ordinaria; en efecto, toda situación en una narración de terror es ordinaria pero con tintes de misterio que, aunque sean relativamente desconocidos, de todas formas no presentan

posibilidad de tener un origen diferente al humano. Incluso cuando hay presencia de fantasmas se da el caso que dichas apariciones se pueden vincular directamente a la realidad de las personas luego de ellas haber enfrentado el proceso de muerte. En el caso de la novela de Shelley, muy por el contrario, tenemos la presencia de un monstruo, cuya supuesta naturaleza humana es puesta en duda por los personajes de la historia.

El horror, por su parte, no es sólo un tipo específico de novela, sino un género que, estando contenido en una narración literaria, al mismo tiempo se escapa por entre sus márgenes y se expande a otros horizontes artísticos. Es en esta línea que Noël Carroll expresa que, "... the product of a genre that crystallized roughly around the time of the publication of Mary Shelley's *Frankenstein* and that has continued, often cyclically, to persist through the novels and plays of the nineteenth century and the literature and films of the twentieth." (1987, p. 51) Es así como el género, que tiene al Gótico como su axioma histórico-cultural, nace en la literatura para posteriormente extenderse a otras artes, lo cual, en el caso de *Frankenstein* puede revelarse tanto en la novela como en las películas posteriores inspiradas en la primera y que tuvieron gran realce durante el siglo XX. De ahí que para Carroll el horror sea un género que cruza las artes, es decir, un género transversal.

Sin embargo, lo anteriormente expuesto no resuelve un aspecto un poco más soterrado en las expresiones artísticas, es decir, el hecho de que no necesariamente la presencia de horror en las artes signifique que estamos presenciando el género de horror como tal. De hecho, "in examples of horror, it would appear that the monster is an extraordinary character in our ordinary world, whereas in fairy tales and the like the monster is an ordinary character in an extraordinary world." (Carroll, 1987, p. 52) Esto inmediatamente clarifica la diferencia entre el horror generado por algún tipo de arte, lo cual es básicamente sólo un estado temporal de sensaciones experimentadas por la audiencia, y el fenómeno del arte del horror, el cual está directamente coalicionado a la presencia de un monstruo, pero no de aquel que podamos encontrar en una película de *Star Wars*, por ejemplo, sino de uno que pervierta el ambiente de tranquilidad hasta ese momento vivido por los personajes de una narración. En la película que sirve de ejemplo a nuestra exposición, los aparentes monstruos son en realidad criaturas que, pudiendo parecer

extrañas o incluso monstruosas a nuestra realidad fuera del relato, dentro de la narración literaria/artística son consideradas absolutamente normales. Ya en el caso de Frankenstein, estamos ante de la presencia de una criatura -le llamamos criatura cuando enfatizamos que tiene un creador- que, pudiendo ser monstruosa a nuestra realidad fuera del relato, es decir, de los seres humanos reales, también es monstruosa para la realidad narrada y descrita dentro del relato.

Ahora bien, hasta ahora nos hemos centrado en la presencia de un monstruo, el cual es propio de la literatura de horror y que la diferencia de la sutileza empleada en la literatura de terror. Aquello, empero, no responde aún qué es eso que el monstruo genera en los personajes de una novela como Frankenstein. Para entender un poco este punto, Carroll elabora al respecto, al decir que, “Like suspense, works of horror are designed to elicit a certain kind of affect. We shall presume that this is an emotional state whose emotion we call art-horror. Thus, one can expect to locate the genre of horror, in part, by a specification of art-horror, the emotion that works of this type are designed to engender.” (1987, p. 52) Tal como vemos, existe una afectación sufrida por los personajes que, a diferencia del horror espontáneo causado por un tipo de arte cuya intención inicial no fue concebirlo como arte de horror, es por cierto premeditada. Ya en el caso de la novela Frankenstein, es fundamental el momento en el cual el Doctor Frankenstein, luego de asumir ingenuamente que había creado un ser humano, y posterior a mirarlo a los ojos, al percatarse que el amarillento color de los ojos de la criatura le revelaban una verdad que iba más allá del entendimiento humano, corre de manera pusilánime para escapar de dicha escena que lo había afectado gravemente en términos emocionales. Es por ello que resulta fundamental entender que, además de ser un género de arte transversal, el horror es también una emoción, o un estado emocional causado por una situación inicialmente concebida desde el punto de vista narrativo para causarlo, lo cual es por cierto apoyado por una descripción que pueda dar cuenta de las características, generalmente físicas, de dicho horror.

De esta forma, cuando explicitamos que una obra de horror ha sido inicialmente concebida para producir dicha emoción, estamos, por ende, dando a entender que dicho relato cuenta con un objetivo determinado. Para dar cuenta de este objetivo, más que

especular con respecto a intenciones, es necesario indagar en las respuestas que nos permiten colegir que una obra es efectivamente una obra literaria o artística de horror. En este contexto, “The emotive responses of the audience run parallel to the emotions of characters. Indeed, in works of horror, the responses of characters seem to cue the emotional responses of the audience.” (Carroll, 1987, p. 52) Así, no sólo vemos que hay un argumento que pueda dar luces sobre cómo se estructura una obra de horror debido a las respuestas emotivas de los personajes dentro del relato, los cuales se horrorizan ante la presencia de un monstruo en sus vidas, sino que también se espera, como lo esperaba seguramente Shelley al momento de escribir la novela, que sus lectores también se horrorizaran al presenciar la historia ante sus ojos contada.

Sin embargo, ¿por qué se asustan los personajes ante la presencia de un monstruo? ¿Qué ocurre, supuestamente, en sus mentes literarias para reaccionar con tal pavor ante la presencia del “Wretch” creado por el Doctor Frankenstein, por ejemplo? Volviendo nuevamente a ese momento marcante en la vida de Víctor cuando se encuentra con la creatura, luego de darle vida, ya con más detalles de la escena, Carroll expresa lo siguiente,

in Shelley’s famous novel, Victor Frankenstein recounts his reaction to the first movements of his creation: “now that I had finished, the beauty of the dream vanished and disgust filled my heart. Unable to endure the aspect of the being I had created, I rushed out of the room unable to compose my mind to sleep.” Shortly after this, the monster, with an outstretched hand, wakens Victor, who flees from his touch (1987, p. 53).

Aunque no sea tan clara la descripción en términos de las emociones vividas por el protagonista de la novela, ciertamente hay un relevante elemento estético que le da al monstruo su aspecto y lo hace digno de su nominación. Pero, aquel elemento estético monstruoso no parece simplemente una diferenciación entre belleza y fealdad sino algo más allá, que no sólo es repulsivo, sino que le impide a Frankenstein mantenerse consciente. Hay una realidad que lo supera y que va más allá de lo que su raciocinio puede tolerar.

En efecto, la realidad más allá de la realidad, es decir, una monstruosidad repulsiva, pero al mismo tiempo desconocida, es definida por Noël Carroll cuando dice que los

monstruos “... are beings or creatures which specialize in formlessness, incompleteness, categorical interstitiality and categorical contradictoriness.” (1987, p. 55) Básicamente, los monstruos por definición son indefinibles, al menos desde las categorías binarias que la tradición filosófica moderna, posteriormente lingüística moderna (en el siglo XX), y epistemológica nos habían enseñado. Incluso, “the frequent reference to monsters by means of pronouns like “it” and “them” suggests that these creatures are not classifiable according to our standard categories” (1987, p. 55). Finalmente, al no ser definibles por categorías gramaticales binarias como él o ella, se decide, como referente anafórico, utilizar el pronombre “it”, en inglés, equivalente a algo como “ello”, en español, que de alguna manera nos evite tener que tomar una posición al respecto de su naturaleza. De hecho, en *Frankenstein*, la novela, el monstruo cuenta con diversas nominaciones ambiguas que en ningún momento acaban por definir, por oposición, qué es el monstruo, al menos entendiéndolo por aquello que no es. Si bien no era humano, ello sólo fue posible de ser conocido por su creador una vez que lo miró a los ojos, debido a que el resto del cuerpo estaba efectivamente hecho de carne y huesos humanos. Esto, a fin de cuentas, nos lleva a entender que lo repulsivo de un monstruo no es aquello que lo hace diametralmente opuesto a nosotros sino aquello que lo hace compartir características nuestras sin por ello dejar de ser algo más.

Sin embargo, el concepto del monstruo, incluso desde su complejidad conceptual o categorial, no se resuelve simplemente en su reconocimiento y la respuesta afectiva que pueda generar tanto en los personajes de la historia como en la audiencia. De hecho, la maestría de Shelley al escribir la novela es dejar abierta la puerta a una subversión del concepto, no en su indefinible definición, sino en su posible superación más allá de los preceptos estéticos que nos dan estabilidad emotivo-cultural. En esta perspectiva, (Brooks, 1978) expresa que “the Monster will try its effects first on the blind de Lacey. And here the godlike power of the science does reveal itself, as de Lacey responds: ‘I am blind, and cannot judge of your countenance, but there is something in your words which persuades me that you are sincere’.” (1978, p. 596) Esta escena es fundamental ya que los supuestos principios estéticos que parecen ser inapelables al momento de juzgar monstruosidad en la creatura de *Frankenstein* pasan a segundo plano cuando el hombre ciego logra establecer comunicación con el monstruo al ignorar su apariencia producto

de su incapacidad de visión. Él confía en el monstruo y no le juzga como tal, sino que como un par debido al uso del lenguaje que les permite establecer no sólo comunicación sino también afinidad, de la misma manera en que dos seres humanos pueden interactuar y establecer empatía el uno con el otro.

Desgraciadamente, lo que ocurre posterior a la escena de la comunicación entre el monstruo y su en ese momento par *de Lacey* es otro momento marcante en la historia puesto que, al ver el supuesto peligro del padre al conversar con un monstruo, la creatura de Frankenstein sufre una segunda gran decepción en su vida, es decir, su exclusión de la raza humana, primero por su propio padre y luego por agentes de la sociedad. La familia de Lacey, a la que él aspiraba a integrarse, al menos como un amigo, por medio del dominio del lenguaje. Es decir, al mismo tiempo que una esperanza de inclusión, el lenguaje por sí solo no logra romper los paradigmas estéticos establecidos culturalmente en la sociedad, lo que acaba por conformarse en una suerte de quimera, una ilusión de aquello que pudo ser pero que finalmente no fue. Como consecuencia de ello, el monstruo genera resentimiento y deseos de venganza, rindiéndose de esta manera, a la nominación que la sociedad desde un principio le había impuesto, comenzando por la discriminación que su padre le hizo sufrir al momento de su creación.

La sola constatación de un monstruo que sufre, siente y se resiente nos hace cuestionarnos, como lectores, los patrones de discriminación existentes en una sociedad, como también de exclusión de aquellos que no queremos cerca. Por lo mismo, con esta novela magistral, la escritora Mary Shelley, seguramente, además de mostrar las consecuencias de querer sobrepasar y controlar los misterios de la naturaleza, nos quiso invitar a ver que, quizás, el monstruo no es necesariamente quien nominamos sino quienes lo nominamos como tal.

Metodología

La metodología para el diseño de una unidad didáctica que pueda ofrecer un modelo para enseñar la novela *Frankenstein* en el contexto de la enseñanza de la literatura de horror y basados en la reflexión previamente realizada, consiste en estructurar pasos que

conllevarán el diseño de la unidad siguiendo una contextualización previa al resultado de la planificación de acuerdo a los pasos que el año 2021 recomendaba la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile para el programa de Diplomado en Docencia Universitaria (DDU). Ello se fundamenta en el hecho de que la promoción de la lectura,

“no puede fundamentarse en una exaltada publicidad descontextualizada o, peor incluso, en una práctica no predicada con el propio ejemplo, como tampoco puede ceñirse a la mera aplicación de un conjunto de fórmulas como si se tratara de mágicas recetas con independencia del contexto de aula o del receptor último del texto. Todo lo contrario: en un escenario de profundos cambios en cuanto al acceso a la cultura y a la información, la educación literaria y lectora requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente” (Ballester & Ibarra, 2016, p. 153).

Ante lo ya señalado, es un deber ético del profesorado planificar adecuadamente la lectura especializada de jóvenes universitarias(os) estudiando una carrera del área de letras y educación como lo es Pedagogía en inglés. De acuerdo a ello, los pasos en torno a los que reflexionamos con antelación a la propuesta de la unidad didáctica son los siguientes:

Contexto de la asignatura

a) Carrera:

Pedagogía en inglés

b) Asignatura:

Introducción a los Géneros Literarios

c) Elementos del contexto:

La asignatura contempló clases presenciales (vía videoconferencia producto de la pandemia por Covid-19), 1 vez por semana, con 2 horas pedagógicas de duración cada clase. Se ubicaba en ese entonces en el segundo semestre del segundo año del plan

estudios (línea curricular de literatura y cultura; las dos asignaturas anteriores son Historia y Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I y II). El 2º semestre de 2020, la asignatura se dictó los días lunes, miércoles y viernes, en el horario de 15:30 – 17:00, 13:50 – 15:20, y 13:50 – 15:20 respectivamente, con un máximo de 20 estudiantes por sección.

Identificación y fundamentación de la problemática pedagógica

- a) Título de la problemática pedagógica:

Orientaciones Pedagógicas para Lecturas Autónomas

- b) Antecedentes y fundamentación de la problemática:

Los antecedentes de nuestra problemática pedagógica responden a diversos textos sobre historia de la literatura y teoría literaria relacionada, de acuerdo al programa del curso, principalmente, con el contexto histórico-literario del siglo XIX. La dificultad de dichos textos podía ser sobrellevada de mejor manera en la tipología de clases presenciales, anterior a la entonces pandemia; sin embargo, las dificultades de conexión y fluidez de la comunicación vía videoconferencia en la actualidad, merman un poco el diálogo y, quizás, la voluntad del estudiantado de enunciar preguntas que pudieron haberse presentado al momento de leer los textos. Todo ello, y de ahí la problemática que explícitamente presento aquí, se debe a que el trabajo de dichas lecturas no se encuentra mediado por preguntas orientadoras y/o actividades que puedan servir de andamiaje al proceso anterior y durante la lectura de los textos, lo cual, hoy en día, parece ser más necesario que antes por las limitantes del contexto comunicacional que anteriormente exponemos. En este panorama, es menester para un/a profesor/a,

“explicar sus expectativas: Si se está realizando solo docencia online, la escritura es la forma de comunicación con los estudiantes. Ser claro en las instrucciones, con detalle, pero tampoco escribir algo que los estudiantes no van a leer por ser muy largo. Algunos consejos pueden ser escribir las instrucciones como si se estuviese hablando con el estudiante”(Véliz & Cruz, 2020, p. 4).

Lo anterior nos invita a quienes ya dictamos y a quienes eventualmente dictarán la asignatura prestar atención a los mecanismos de comunicación escrita que acompañará procesos como aquellos de lectura que ocurran en el horario de trabajo autónomo de

nuestras/os estudiantes. En el caso particular de nuestra docencia, solíamos hacer todo un trabajo de andamiaje durante la enseñanza en el aula presencial; sin embargo, ante la ausencia de la cantidad de preguntas en la clase virtual que en la presencial sí existían, hemos podido colegir que, probablemente, dichos silencios no se corresponden con un entendimiento cabal de textos complejos, lo cual no ocurría de esa manera durante todos los años anteriores en los que me tocó dictar la asignatura en un contexto sin pandemia. Dichas preguntas deben existir, pero aparecen solo en la medida en que el profesor va apelando a la manifestación de dudas por parte de sus estudiantes, mayormente en contextos en los que se dirige particularmente a ellas/os. No obstante aquello, el profesor se encarga de satisfacer las necesidades de aprendizaje contempladas en las necesidades evaluativas del curso, pero se ve muchas veces imposibilitado de atender preguntas genuinas que pudieran haber pero que, dadas las condiciones contingentes, puede que finalmente no se expresen.

Es por ello que parece ser una necesidad imperiosa el orientar la lectura de los textos, de manera de adelantarse a preguntas que las/os estudiantes pudieran eventualmente tener y, de esta manera, despejar el camino para una cantidad menor de preguntas que pudieran aparecer posteriormente en clases.

c) Perspectiva multidimensional de la problemática:

A partir de la dimensión didáctica, es fundamental atender la problemática pedagógica que hemos planteado anteriormente, debido a que se hace necesario que el profesor se involucre activamente no solo en el trabajo de aula sino también en el trabajo autónomo de sus estudiantes, en este último caso de manera indirecta por medio de la facilitación de los procesos de lecturas de los textos dados en el curso. Ello se fundamenta en la medida que,

“cuando el profesorado tiene el propósito de evaluar para tomar decisiones pedagógicas que le permitan atender mejor a las necesidades educativas de sus alumnos, planifica y desarrolla en el aula un conjunto de actividades dirigidas a conseguir este objetivo. Estas actividades pueden ser de naturaleza muy diversa: se evalúa la participación de profesor y alumnos (no solamente la actuación de los alumnos)” (Colomina & Rochera, 2002, p. 57).

Esto significa que, si pretendemos pensar un curso desde el marco curricular del diseño invertido, es necesario pensar en términos evaluativos no sólo sumativos sino también formativos a lo largo de tanto las actividades del aula sincrónico como en términos del trabajo autónomo asincrónico que realizan las/os estudiantes. Para ello, mediar las lecturas que son de considerable complejidad teórica y estilística (esto último en término del lenguaje utilizado en los textos) responde a técnicas de tipo didáctico que propendan una facilitación de la comprensión de las lecturas y, eventualmente, un aprendizaje significativo por parte del estudiantado.

Con respecto a otras dimensiones o conocimientos con los cuales se puede vincular nuestra problemática pedagógica, entendemos que ella se puede coalicionar con aquellas que dicen relación con el conocimiento disciplinar, por un lado, y el conocimiento pedagógico del contenido, por otro lado. Esto responde a que es necesario a que el profesor sea capaz de entender los aspectos complejos de los textos que debe ser capaz de mediar para sus estudiantes y, junto con ello, pueda, asimismo, utilizar las estrategias mediadoras necesarias en las preguntas orientadoras y/o actividades breves de andamiaje, por ejemplo, que puedan ayudar a las/os estudiantes a entender cabalmente los textos idealmente.

Sin embargo, creemos firmemente que la ausencia de mediación en el trabajo autónomo no ha afectado el alineamiento constructivo de mi asignatura debido a que las necesidades específicas del curso, en términos de aprendizajes esperados, son subsanados en el contexto del aula sincrónica/presencial. Esto, empero, no es una justificación para no afrontar la problemática educativa en el contexto del trabajo autónomo de mis estudiantes ya que atender a ello resultaría en una mayor democratización del conocimiento, al considerar las singularidades de mis estudiantes, sus necesidades legítimas de aprendizaje, más allá de los objetivos del curso y, junto con ello, la creación de conocimiento situado que ocurre de manera particular en un grupo pedagógico determinado, como lo es un grupo curso.

d) Diseño Invertido:

Objetivos

El diseño invertido considera primeramente los objetivos de aprendizaje, luego las instancias de evaluación para confirmar que efectivamente las/os estudiantes hayan alcanzados dichos objetivos, y, luego de ello, las estrategias de enseñanza/aprendizaje de manera de propiciar que el estudiantes pueda enfrentar, desde el trabajo procesual en clases, de manera satisfactoria las evaluaciones de un curso y junto con ello, puedan demostrar que han efectivamente alcanzado los objetivos enunciados como resultados de aprendizaje. En este sentido, y en consonancia con el modelo de diseño de programas de cursos fomentado por UNIE (Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile), nos parece un modelo fundamental, además de exitoso, para hacer frente a la resolución de necesidades educativas que presenten las/os estudiantes.

Evaluación del diseño invertido

En razón de lo ya mencionado sobre el diseño invertido, el aporte que el diseño invertido otorga a nuestra asignatura es, además de patente, necesario. Gracias a este diseño, nos ha sido posible detectar la problemática pedagógica que ocurre en el trabajo autónomo de mis estudiantes y que conlleva un mayor esfuerzo de estrategias de enseñanza al momento del aula de manera de resolver dudas que las/os estudiantes presentan anterior a las clases y que pudieran, junto con mermar un entendimiento cabal de los contenidos, aminorar la motivación que pudieran tener para alcanzar los aprendizajes esperados. Para lo anterior, es necesario entender que,

“los objetivos curriculares se sitúan en el medio, lo que reafirma su carácter central. Consígnelos correctamente y de ellos se derivarán las decisiones acerca de cómo enseñarlos y cómo evaluarlos. Expresamos los objetivos en términos de actividades constructivas que con mayor probabilidad llevarán a conseguir los resultados deseados del tema o unidad de que se trate” (Biggs, 1999, pp. 47-48).

La cita arriba nos hace reflexionar al respecto de nuestra problemática pedagógica en términos de evaluaciones formativas lectura a lectura. Es decir, aquellas comprensiones que esperamos que las/os estudiantes logren en su trabajo autónomo serán aquellas que debemos guiar por medio de, al menos, preguntas orientadoras y, probablemente,

actividades breves. Esto se debe a que, consideramos, las actividades constructivas deben también ocurrir en el trabajo autónomo estudiantil de un curso y no solamente en el aula misma.

Aplicación de la planificación

Considerando el contexto pandemia, en el cual las clases vieron disminuido el tiempo en el cual se impartían anteriormente en formato presencial, entendiendo que durante aquel periodo de emergencia no podían exceder la hora cronológica por cuestiones de acuerdos entre la federación de estudiantes y la universidad, es que la discusión de los textos teóricos se vio perjudicada, debido a que no todas/os las/os estudiantes contaban con los recursos materiales suficientes y/o una buena conexión de manera a internet de manera de participar fluidamente en clases. Ello aminoró la frecuencia en la participación de ciertos estudiantes, quienes prefirieron acotar sus intervenciones a aquellas inquietudes más urgentes. Es por ello que, considerando los resultados de aprendizaje esperados tanto del módulo (considerando el objetivo general del curso), como de la secuencia didáctica aquí planteada, fue menester incorporar preguntas orientadoras para las lecturas del trabajo autónomo de las/os estudiantes con la intención de guiar su lectura como de apoyarlas/os en la consecución de las/os aprendizajes esperados. Ello fue considerado para ayudar sobremanera a gestionar efectivamente las actividades de aula, ya que de esta manera se acotaron tanto las posibles dudas como los espacios de discusión de ideas y conceptos a tratar. Asimismo, y gracias al carácter práctico de dichas preguntas, entendiendo su vinculación a aspectos de la vida real y el mundo social/profesional de futuras/os profesoras/es, las actividades de generalización cumplen cabalmente con la pertinencia del aprendizaje activo que instala el perfil de egreso y su alcance como un aspecto fundamental a ser incorporado por las/os estudiantes en cada una de las actividades a ser realizadas en clases, como también en su trabajo autónomo. La necesidad de lo manifestado radica en el hecho de que “a pesar de los beneficios de la tecnología, la comprensión lectora en entornos digitales enfrenta desafíos significativos, como la atención dividida, la sobrecarga de información y la comparación con la lectura en papel” (Díaz Calle et al., 2024, p. 4). El andamiaje, aprovechando la correcta planificación del tiempo autónomo en tanto guía para su desarrollo, es, por lo tanto, insoslayable.

Diseño de actividades (resultados)

Tal como fue detallado en la metodología, nos basamos en el marco propuesto por la Unidad de Innovación Educativa de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) el año 2021 en el programa institucional de Diplomado en Docencia Universitaria, el que fue impulsado para orientar la práctica educativa de las y los docentes de dicha casa de estudios. En este contexto, nos enfocamos, para entregar los resultados de nuestra propuesta, en el formato de secuencia didáctica utilizado en el DDU, particularmente en el curso Didáctica y Evaluación en la Enseñanza Universitaria. En razón de ello, nuestra propuesta de secuencia didáctica es la siguiente:

Tabla 1: Ficha de Contextualización y Problemática Pedagógica de la Secuencia Didáctica

Pedagogía en Inglés	
Carrera	Introducción a los Géneros Literarios
Asignatura	Introducción a los Géneros Literarios
Problemática Pedagógica	El nombre de mi problemática pedagógica es el abordaje de la brecha entre el trabajo autónomo de lecturas teóricas y el trabajo de aula de los tópicos referidos por dichas lecturas. La descripción consiste en la superación de la dicotomía expresada con miras a un abordaje de lectura guiada mediante preguntas orientadoras que promuevan la reflexión práctica de ciertas temáticas en su relación con aspectos de la vida real.
Nombre Unidad	Unidad N° 4: Narrativa 2: Novela
Resultado de Aprendizaje de la Unidad	Relacionar la literatura de horror inglesa del siglo XIX con su aproximación teórica, al mismo tiempo que desarrollar una postura crítica frente a la novela Frankenstein que permita aplicar los elementos teóricos y coaccionar dicha reflexión al mundo actual y al desarrollo profesional docente.
Cantidad de horas de la secuencia didáctica	La secuencia contempla 4 horas cronológicas (2 semanas) en modalidad sincrónica vía Zoom. Horas presenciales 2, trabajo autónomo individual 2 horas.
Contextualización de la Secuencia Didáctica	Se trata del cuarto módulo del curso. Las/os estudiantes se enfrentan por primera vez con el estudio de la novela inglesa en el contexto de la literatura de horror del siglo XIX. Han tenido previamente una aproximación a la literatura de terror en relación a la lectura de cuentos escritos en el siglo XIX. Asimismo, se considera el contexto pandemia, lo cual dificulta la discusión de los textos teóricos, de cierta complejidad, para lo cual la contextualización de esta secuencia didáctica se hace cargo. También, es necesario apuntar que las/os estudiantes han comenzado a leer la novela Frankenstein hace varias semanas (desde el comienzo del curso, ya que es el único requisito de lectura extensiva).

Tabla 2: Diseño de la secuencia didáctica – Unidad 4: Narrativa 2 (Novela Frankenstein)

Resultado de aprendizaje Secuencia didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
Reflexionar en torno a los conceptos de arte de horror y monstruosidad, desde la literatura comparada, en relación a aspectos de la vida real y profesional docente.	<p>Conceptos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte de horror • Literatura de horror siglo XIX • Novela Inglesa • Monstruosidad en Frankenstein • Literatura comparada (relación literatura y otras artes) 	<p>Se consideran dos clases de una hora cronológica cada una:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploración (aquí se incorpora una estrategia de largo alcance): Contempla 30 minutos. Actividades del profesor: Los primeros 5 minutos el profesor muestra un vídeo de YouTube de una escena de la película IT (película de horror) y pide a las/os estudiantes que se dividan en dos grupos que tendrán por objetivo debatir en relación de la efectividad del efecto de horror de la escena (un grupo se encargará de defender la efectividad mientras el otro grupo la rechazará de plano; ambos grupos deberán entregar argumentos para defender sus posturas). Actividades de las/os estudiantes: Se dividen en dos grupos para preparar argumentos (10 min). Luego regresan a la sala principal de Zoom para debatir (15 min). Cada grupo expone su postura en 5 min y cuenta con 2,5 min adicionales para contraargumentar a la parte contraria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intencionalidad: formativa • dos agentes evaluadores: hetero-evaluación y autoevaluación. • El o los instrumentos que utilizará: En la heteroevaluación, el profesor valorará formativamente a sus estudiantes con apoyo de una pauta de cotejo, sin necesidad de un instrumento oficial. Para la autoevaluación se usará una escala Likert que entregue información cualitativa y cuantitativa del desempeño; esta se aplicará de forma asíncrona tras la segunda clase y se enviará al profesor por correo electrónico.

Resultado de aprendizaje Secuencia didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
	<p>Habilidades/procedimientos</p> <p>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Análisis teórico literario ● Relación del análisis literario con otras expresiones artísticas ● Reflexión sobre conceptos de la literatura y las artes en relación al medio social y profesional de un/a futuro/a profesor/a. 	<p>Introducción de conceptos: Contempla 30 minutos. Actividades del profesor: El profesor muestra una presentación de power point para introducir inductivamente el concepto de arte de horror y promover la discusión de dicho concepto asociado a imágenes y sensaciones (20 minutos). Asimismo, en los últimos 10 minutos guía el relato de sus estudiantes en relación a sus experiencias tanto con textos de horror (cuentos o novelas) como con películas de horror. Actividades de las/os estudiantes: Durante 20 minutos responden preguntas del profesor en una presentación ppt que introduce el concepto de horror y sus sensaciones. Al final, revisan conceptos teóricos y resuelven dudas. Los últimos 10 minutos los usan para compartir experiencias personales con lecturas o películas de horror.</p>	

Resultado de aprendizaje Secuencia didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
		<p>Generalización: Contempla un total de 20 minutos. Actividades del profesor (5 minutos): El profesor pide a las/os estudiantes que se dividan en grupos para discutir la importancia de vincular el estudio de la literatura comparada al ejercicio profesional docente con el objetivo de promover la aceptación y el respeto entre pares en la sala de clases. Actividades de los estudiantes (10 minutos de discusión grupal y 5 minutos de presentación de reflexiones ante el grupo curso): Las/os estudiantes, luego de discutir la temática planteada por el profesor, escogen un representante por grupo que pueda compartir las experiencias con el resto de la clase.</p>	

Resultado de aprendizaje Secuencia didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
	<p>Actividades del tiempo de trabajo autónomo de los/as estudiantes: Se dan las siguientes lecturas que las/os estudiantes deberán leer como parte de su trabajo autónomo con anterioridad a cada una de las dos clases que se incorporan en esta secuencia didáctica:</p> <p>Lectura 1: “The Nature of Horror”, de Noël Carroll. Lectura 2: “Gothic versus Romantic: A Reevaluation of the Gothic Novel”, de Robert D. Hume.</p> <p>Para cada una de las lecturas se incorporan las siguientes preguntas orientadoras de manera que las/os estudiantes puedan comenzar a integrar los conceptos referidos en los textos teóricos tanto a la vida real como a su ejercicio profesional; asimismo, se pretende que, con dichas preguntas orientadoras, las/os estudiantes puedan darle un sentido práctico (desde el aprendizaje auténtico) a la abstracción de la teoría literaria presente en las lecturas. Para cada una de las lecturas, con su respectiva reflexión, en base a las preguntas orientadoras, las/os estudiantes no deberían demorarse más allá de una hora cronológica con anterioridad a cada una de las dos clases que considera esta secuencia didáctica. Las preguntas orientadoras son las siguientes:</p>		

Resultado de aprendizaje Secuencia didáctica	Contenidos	Actividades	Evaluación
	<p>Lectura 1:</p> <p>¿En qué se diferencian principalmente los conceptos de terror y horror entendidos desde la literatura y las artes?</p> <p>¿Qué ejemplos puede entregar con respecto a literatura/arte de terror y horror? Considere al menos 2 ejemplos tanto para terror como para horror.</p> <p>¿Cuáles son las etapas de miedo que contempla la sensación de horror tanto en el lector (en el caso de un texto) como en la audiencia (en el caso del cine, por ejemplo), que a su vez también son las mismas etapas de horror que sufren los personajes/víctimas de dichas historias?</p>	<p>Lectura 2:</p> <p>¿De qué manera es posible relación el género de arte de horror con la novela Frankenstein?</p> <p>¿Cuál es la doble lectura del monstruo que se puede dar en la novela Frankenstein?</p> <p>¿Cómo es posible vincular la categoría del monstruo como víctima en los casos de matonaje escolar (Bullying) que se dan en las salas de clases entre estudiantes en los cuales unos/as discriminan a otros/as en base a estereotipos y patrones sociales de exclusión de minorías? Puede referirse a aspectos físicos, sexualidad, género, identidad de género, etc.</p> <p>Las preguntas se deben leer al comienzo para poder guiar la atención en la lectura de los textos y nuevamente al finalizar los textos de manera que las/os estudiantes puedan responderlas autónomamente (por escrito).</p>	

Conclusiones

La propuesta didáctica presentada busca integrar el estudio literario de Frankenstein desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria y situada, articulando los marcos del arte de horror, la monstruosidad y la literatura comparada con el ejercicio profesional docente. Se ha planteado un abordaje metodológico centrado en la secuencia didáctica, cuyo diseño responde a los desafíos identificados en el contexto de la educación universitaria en pandemia, con especial énfasis en el trabajo autónomo guiado por preguntas orientadoras. Esta estrategia pedagógica promueve la construcción de aprendizajes significativos, permitiendo a las y los estudiantes vincular la teoría literaria con sus realidades sociales y profesionales.

El enfoque propuesto valora la literatura como herramienta de reflexión crítica, propiciando que las y los futuros profesores desarrollen una postura ética y pedagógica frente a problemáticas como la exclusión, el prejuicio y la alteridad, representadas metafóricamente en la figura del monstruo. La novela Frankenstein se transforma así en un vehículo para promover el pensamiento crítico, el diálogo interdisciplinario y la empatía, aspectos fundamentales en la formación docente actual. La inclusión de textos teóricos exigentes, mediada por estrategias de comprensión activa, favorece una aproximación más profunda al fenómeno literario, lejos de reduccionismos meramente interpretativos.

Finalmente, esta propuesta constituye un modelo replicable y adaptable para la enseñanza de géneros literarios en la formación inicial docente. Su énfasis en la articulación entre literatura, arte y experiencia profesional ofrece un camino fértil para repensar el currículum desde perspectivas integradoras y críticas. En consecuencia, se promueve una docencia universitaria reflexiva, comprometida con el contexto sociocultural y orientada al desarrollo de competencias pedagógicas situadas y transformadoras.

Referencias

Ballester, J., & Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista chilena de literatura*, 94, 147-171. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300008>

Biggs, J. (1999). *Calidad de aprendizaje universitario* (2.ª ed.). NARCEA, S.A DE EDICIONES. <https://barajasvictor.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/libro-j-biggs.pdf>

Brooks, P. (1978). Godlike Science/Unhallowed Arts: Language and Monstrosity in *Frankenstein*. *New Literary History*, 9(3), 591. <https://doi.org/10.2307/468457>

Carroll, N. (1987). The Nature of Horror. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 46(1), 51-59. <https://doi.org/10.2307/431308>

Colomina, R., & Rochera, M. J. (2002, enero 12). *Evaluar para ajustar la ayuda educativa | Request PDF*. https://www.researchgate.net/publication/39152688_Evaluar_para_ajustar_la_ayuda_educativa

Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., & Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: Una revisión sistemática. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000721. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1>

García Linares, J. M. (2013). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 7 (enero-junio), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4366915>

Poe, E. A. P. A. (2007). *Great Tales and Poems of Edgar Allan Poe (Enriched Classics)* (Simon&Schuster).

Shelley, M. (2004). *Frankenstein. Enriched Classic: Pocket Books* (Vol. 1).

Véliz, D., & Cruz, M. S. (2020). Docencia, Aprendizaje y Desarrollo Estudiantil en tiempos de Covid-19. *EDSUP Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior*. https://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2020/07/BRIEF-4-L2_DV_disen%CC%83o_NR_v4.pdf

