

Un acercamiento a la literatura anglófona en el aula ILE: Una propuesta de lectura colaborativa mediante Frankenstein

Bringing Anglophone literatures to the EFL classroom: a proposal for collaborative reading through Frankenstein

Fecha de recepción: 2024-07-31 · Fecha de aceptación: 2025-07-01 · Fecha de publicación: 2025-09-10

Jairo Adrián Hernández

Universidad de La Laguna, España

jadrianh@ull.edu.es

<https://orcid.org/0009-0000-2964-0958>

Resumen

La problemática de la enseñanza de literaturas anglófonas en la asignatura de inglés en niveles superiores es que se privilegia la comprensión lingüística sobre la apreciación literaria. Sin embargo, la siguiente propuesta didáctica destaca el despertar el interés del estudiante por la cultura y las narrativas en inglés. Se propuso una metodología colaborativa centrada en la obra *Frankenstein* de Mary Shelley. La propuesta se detalló en diferentes apartados, destacando la diversificación de roles, la selección de adaptaciones y una calendarización minuciosamente elaborada. Mediante una serie de actividades, se enfatizó en actividades dinámicas que van desde la gamificación hasta la creación artística. Esto con el fin de fomentar la lectura contextual y otras competencias transversales como la salud emocional.

Palabras clave: inglés; lectura; lengua extranjera; literatura Anglófona; trabajo colaborativo

Abstract

The problem with teaching Anglophone literatures in the English classroom at higher levels is that sometimes linguistic comprehension is prioritized over literary appreciation. However, the following didactic proposal emphasizes awakening students' interest in English culture and narratives. A collaborative methodology centered on Mary Shelley's *Frankenstein* is proposed. The proposal is detailed in various sections, highlighting role diversification, adaptation selection, and meticulously crafted scheduling. Through a series of activities, the emphasis lies on dynamic approaches ranging from gamification to artistic creation, all aimed at fostering contextual reading and other cross-cutting competencies such as emotional health.

Keywords: english; reading; Foreign Language; Anglophone literature; collaborative work

Introducción

Dentro del aula de inglés, tanto a nivel secundaria como en educación superior, parece existir una cuestión un tanto problemática en cuanto la presentación de las literaturas anglófonas. En muchas ocasiones, el profesorado elige adaptaciones editoriales que se basan en la lectura de capítulos y realización de ejercicios con la finalidad de poner en práctica la comprensión lectora, sin mucho énfasis en que el alumnado despierte un interés por la cultura o las narrativas escritas en lengua inglesa, como sí ocurre con las historias hispanas. Esto obviamente obedece a un carácter lingüístico, ya que dichas adaptaciones se centran más en el que estudiante comprenda lo que lee a que experimente una cierta sensibilidad literaria ante el texto. Esto quizás pasa a un segundo plano, mientras que en la asignatura en español se presupone disfrutar del texto en –casi– todas sus dimensiones ya que domina el idioma que se le presenta.

La siguiente propuesta didáctica tuvo como función trabajar el clásico de la literatura británica *Frankenstein* escrito por Mary Shelley en 1818. La elección de esta novela no es accidental. Se ha elegido una pieza literaria que parece alejarse en tiempo y temática de las realidades de la juventud del siglo XXI, con el fin de corroborar que, con propuestas como la que se presentan aquí, es posible introducir al alumnado a la literatura anglófona desde una manera didáctica y amena que los acerca a otras realidades diferentes de las hispanas. Esto es fundamental, considerando que cuando hablamos de literaturas anglófonas no solo referimos a Reino Unido y Estados Unidos, sino a todo el legado (post)colonial, acercando al alumnado a diferentes culturas y discursos multiculturales.

Este proyecto constó de una descripción detallada y exhaustiva de una propuesta didáctica que ha sido diseñada para ser aplicada tanto a niveles de secundaria, como de bachillerato o universidad puesto que la clave es, en sí, la ejecución de la metodología. Las dinámicas que se ofrecen, que van desde la gamificación hasta la creación de obras artísticas, buscan despertar el gusto por la lectura a través del acercamiento del estudiante al texto, no solo con actividades motivadoras, también desde una aproximación contextual. Se insistió también en la adquisición de otras competencias como la expresión escrita o la producción oral, entre otras. También se propuso aprovechar este proyecto para trabajar elementos transversales como la responsabilidad sexoafectiva, salud mental, y emocional. Todo esto mientras se trabajó el clima en el aula y las relaciones interpersonales. Es decir, tratar los tópicos de la novela con los estudiantes de manera holística, pero llevando a estos a un escenario mucho más cercano.

Metodología

Esta propuesta encajó con la metodología de aprendizaje basado en proyectos, además del aprendizaje colaborativo. Para este fin, la fundamentación teórica del trabajo parte de estrategias de trabajo cooperativo y es que los círculos de lectura han confirmado ser una estrategia más que competente para el objetivo que busca el presente artículo. Algunos autores como Agulló et al. (2011), Mendoza (2000) o Daniels (2002), son esenciales en el acercamiento a la lectura cooperativa. Esta es, en definitiva, una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos),



mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión).

2.1. Características del grupo

Este tipo de proyectos colaborativos se basó en una distribución equitativa de tareas, con el fin de evaluar habilidades e inteligencias más allá de las competencias tradicionales. Gracias a su naturaleza igualitaria, heterogénea e inclusiva, se formó un equipo variado, conocido como 'grupo de formación,' debido a la diversidad de habilidades y tareas. Lo ideal es que el grupo tenga estudiantes con diferentes habilidades, como comunicación, creatividad, liderazgo, habilidades TIC o fluidez lingüística. Estos grupos pueden ser permanentes o esporádicos según la tarea. Esta estrategia ha mostrado efectos positivos en el compromiso estudiantil y la inclusión, especialmente cuando se articula con un diseño claro de tareas y una gestión consciente de la diversidad grupal (Nguyen y Oanh, 2025). En este caso, se apostará por un equipo formal para promover las relaciones interpersonales, pero este puede cambiar según la evolución de estas relaciones.

De acuerdo con las recomendaciones de expertos en trabajo colaborativo (Gómez et al., 2012; Martínez y Paterna, 2010; Taberner y Briones, 2005), el grupo estuvo compuesto por cinco estudiantes para evitar la holgazanería social. Aunque se recomienda que los grupos cooperativos tengan no más de cuatro integrantes, las características del trabajo permiten incluir un miembro adicional. Esta estructura ha sido recientemente validada en investigaciones que resaltan cómo la asignación específica de roles favorece la equidad, el compromiso individual y el rendimiento del grupo en entornos de aprendizaje cooperativo (Abdelshaheed, 2024). Así, se ha creado diferentes perfiles basados en la literatura sobre trabajo colaborativo y las directrices de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias:

- **Editor:** cumple funciones de líder, encargándose de dinamizar y pautar al grupo, asegurando que se cumplan los objetivos y tiempos propuestos. Modera y controla al grupo en el aula. Debe tener habilidades de liderazgo.
- **Experto en lenguas:** rescata palabras y párrafos clave del texto y busca significados léxicos, gramaticales y pragmáticos. Idealmente, debe tener habilidad lectora y estrategias de lectura.
- **Hilanderero:** recopila las aportaciones del grupo, plantea y cuestiona para proponer una reflexión final. Debe ser competente en lengua extranjera y tener madurez intelectual.
- **Investigador:** investiga el texto en diferentes dimensiones: contexto histórico, autor, género, personajes, trama, temática, etc. Debe orientar a sus compañeros y dominar herramientas de investigación y TIC.
- **Ilustrador:** configura y dispone la tarea en formato papel o digital, redactando todas las actividades propuestas y creando una pieza artística sobre el texto.

2.2. Materiales

En el caso de secundaria, se ha decidido utilizar la adaptación de Frankenstein de Mary Shelley (1818) a manos de Patrick Nobes (1989) para la editorial Oxford Bookworms Library. El libro, que cuenta con 56 páginas, se divide en 4 módulos y 15 capítulos, dedicando unas páginas finales a un glosario, actividades previas a la lectura, durante y después de esta. En el caso de querer implementar este proyecto a nivel universitario, la editorial Hoepli ofrece adaptación de la novela a nivel B1, que es lo que se espera de esta escala educativa. En el caso de grados como Traducción, Estudios Ingleses, Lenguas Extranjeras, etcétera, procede trabajar directamente con la novela.

2.3. Sesiones.

A continuación, se procederá a elaborar cada una de las sesiones. No todas se corresponden con una actividad en sí, si no que, debido a la complejidad del proyecto, se ha decidido reservar algunas para la tutorizaciones u explicaciones.

2.3.1. Primera sesión: escape room.

Esta actividad funciona para romper el hielo y despertar conocimientos previos. Se trata de un *escape room* realizado con la aplicación Genially. Frankenstein va más allá de la obra escrita, al igual que otros arquetipos como *Drácula* o *La Sirenita*, la criatura se ha transformado en un ícono cultural. Esta, sin duda, aparece en diferentes representaciones visuales como el cine, el teatro o la pintura. Con esta actividad se busca rescatar la imagen del monstruo del imaginario del grupo mediante una serie de preguntas que van de lo general a lo concreto. Además, a nivel metodológico, esta dinámica plantea a lo largo de su desarrollo un ejercicio de lectura colaborativa, mientras comienzan a debatir sobre los supuestos significados de la actividad. Esto culmina con la negociación de un resultado que deben emitir a través de un representante.

El *escape room* es una de las múltiples posibilidades que encontramos en el aprendizaje por gamificación. Gamificación en el sentido de trasladar mecánicas de juego a los diferentes procesos de aprendizaje. Estas salas de escape surgen como una dinámica colaborativa donde un grupo de personas se encierra en una habitación y deben ir resolviendo puzzles y pistas con el fin de escapar. El grupo trabaja en equipo en diferentes tareas que van desde la creatividad, la resolución de problemas, lógica o la memoria. Investigaciones recientes han confirmado la eficacia de este enfoque en el desarrollo de habilidades como el liderazgo, pensamiento crítico, trabajo en equipo y resolución creativa de problemas, incluso en contextos educativos rigurosos (Rushdan et al., 2025). Como refleja la literatura reciente, esta metodología innovadora ha sido testada en diferentes disciplinas, aunque de carácter más técnico, como puede ser física, matemáticas o biología. La autora, sin embargo, implementa esta técnica en el aula de inglés como lengua extranjera. Los grupos participantes en este proyecto no solo coinciden en que aprender mediante gamificación es innovador y mucho más motivador que otros enfoques más tradicionales, sino que también ha catapultado el trabajo en equipo, además de otras habilidades comunicativas como la comprensión y producción oral, además de la comprensión escrita (Schönbohm et al., 2024).

Esta propuesta de escape room se desarrolló de manera online. El juego ha sido diseñado de tal manera que se irán insertando pequeños guiños sobre la novela en la mente del alumnado hasta disponer pistas mucho más obvias a medida que se avanza por el mismo. El vocabulario además se adapta al nivel requerido del grupo. La temporalización de esta actividad depende del debate que se genere en cada pregunta. Siempre atendiendo a las necesidades del grupo, podría programarse una cantidad de minutos por pregunta o para la actividad en general, pero lo interesante es que debatan entre ellos para despertar el espíritu crítico y colaborativo.

Una vez acaba el escape room, se debatirá sobre la respuesta final, es decir, la criatura de Frankenstein. Entre algunas de las preguntas para abrir el debate: «¿quién es Frankenstein?» (con la intención de que reconozcan que el nombre se refiere al científico, y no a la criatura), «¿han visto alguna vez a la criatura en alguna serie o película anteriormente?» o «¿podrían nombrar algunas características o clichés de la criatura?» (empezar a relacionarlo visualmente: tornillos, electricidad, partes del cuerpo, piel verde, ropas ajadas...). En los últimos quince minutos concluye la sesión con la visualización de diferentes tráileres de adaptaciones cinematográficas. Este último ejercicio no es al azar, se busca disponer de diferentes representaciones de la criatura para que ellos mismos se den cuenta que la imagen puede diferir entre representaciones. Para esto YouTube dispone de clips de diferentes adaptaciones como las de James Whale (1931, 1935), Marcus Nispel (2004), Stuart Beatti (2014) o Paul McGuigan (2015). Estas difieren en trama, estilo y técnica y es por lo que es interesante su visualización y posterior debate.

2.3.2. Segunda sesión: explicación del proyecto.

Se dispondrá de una presentación explicando el proyecto. En primer lugar, e hilando con la actividad anterior, se presentará el texto. Es importante ahondar en la división de secciones y capítulos e incluso en la aparición de material visual. Bloom (1956) ofrece unas tablas taxonómicas sobre diferentes actividades y enfatiza en la importancia de la disposición de las ilustraciones como acompañamiento a la comprensión de significados del texto. También es importante reflejar un cronograma de trabajo para que así ellos entiendan la dimensión del proyecto y reflexionen sobre sus capacidades organizativas (Miller et al. 2009). Finaliza la sesión con la explicación detallada de cada una de las tareas.

El formato de entrega de este trabajo se hará de manera física ya que, debido a lo artístico y manual de algunas actividades, se considera más acertado. Diversos estudios han señalado que el aprendizaje basado en proyectos con componentes manuales, creativos o colaborativos se enriquece cuando la entrega final incluye elementos físicos, lo que favorece la apropiación del conocimiento y el compromiso del estudiante con el proceso (Rahimi, 2021). Se propone aquí la entrega de un cartapacio a cada grupo con una serie de fundas que se corresponde con el número de tareas. La redacción de actividades escritas podrá hacerse digitalmente, siempre que después se imprima y se adjunte a la tarea final.

2.3.3. Tercera sesión: agrupaciones.

Una vez los estudiantes tengan claro la elaboración de tareas, se dedicará una sesión a la formación de grupos. Como se ha señalado anteriormente, los grupos deben constar de cinco

alumnos que se corresponden con los cinco roles endémicos a esta propuesta (editor, experto en lenguas, hilandero, investigador e ilustrador). Cada uno con unas habilidades o intereses específicos (creatividad, lingüística, liderazgo, sensibilidad ante la lectura...). Para esto se podría elaborar una encuesta online para detectar estos cinco roles y así proceder a un reparto más equitativo. Estos perfiles se explicarán desde la cercanía al aula y con instrucciones que, aunque no son excluyentes, son mucho más concisas para evitar tropiezos. De hecho, aunque no quede explícitamente elaborado en la redacción de este ensayo, se sobreentiende que todos los roles que aquí se describen son simbióticos y se alimentan el uno del otro en el desarrollo de sus tareas. Es decir, se mueven paralelamente en su ejecución.

El editor, con unos obvios dotes de liderazgo, debe coordinar su grupo. Investigaciones recientes en trabajo colaborativo subrayan que la asignación de roles claros fortalece la estructura interna del grupo y mejora los resultados en contextos de aprendizaje cooperativo, especialmente en entornos híbridos o de segunda lengua (Ibrahim et al. 2024). Además, este debe moderar los debates que se sucedan dentro del equipo. También está a cargo de programar las reuniones del grupo, escribir una breve acta de lo acordado y enviársela a sus compañeros. Tras esto, debe asegurarse que se cumplen con los plazos acordados, que sus compañeros realizan las tareas acordadas, confirmar que se cumple con los objetivos del proyecto y de resolver las dudas y los problemas que surjan en el desarrollo de este. Estas son solo algunas tareas esenciales para cumplir con el rol de editor pero que cada grupo puede, y debe, ajustar sus roles a las idiosincrasias del mismo.

El experto en lenguas: parece sensato asignar este rol a un estudiante con cierto dominio de la lengua inglesa. Este perfil será el que se centre en un primer momento en la comprensión lectora. Este perfil indaga en el contenido capitular a medida que se va desarrollando la tarea. Es decir, el estudiante debe registrar un glosario de palabras, términos u expresiones desconocidos para el grupo para después desvelar sus significados. Su papel es un soporte que va articulando el proyecto a nivel lingüístico en su desarrollo. A la hora de redactar tareas también debe ayudar en la elaboración de las tareas a nivel idiomático. El estudiante puede apoyarse en una serie de herramientas lexicográficas digitales. La literatura actual ha demostrado que la asignación de roles lingüísticos específicos, como la elaboración de glosarios y la búsqueda de significados contextuales, favorece la adquisición de vocabulario y mejora la comprensión lectora en entornos colaborativos de aprendizaje de lenguas (Rintaningrum, 2023)

El hilandero, centrado en la mediación interpretativa del texto ha sido identificado como clave en entornos de aprendizaje colaborativo, donde el procesamiento crítico de significados globales y el fomento de debates argumentativos enriquecen tanto la comprensión como la producción de conocimientos compartidos (Giannikas, 2021). Su tarea dentro del grupo son las de vincular el texto con posibles respuestas y propuestas. Si el editor es el encargado de moderar los debates en términos comunicativos, el hilandero, siendo el que originalmente conoce mejor el contenido del texto, hila las posibles discusiones y argumentos dentro del equipo para enriquecer aún más los objetivos comunes. Por ejemplo, vincular dos argumentos enfrentados con el fin de encontrar un nexo y de ahí obtener una propuesta o reflexión para una tarea. Si el rol anterior es idealmente un estudiante con cierto dominio de la lengua, este nuevo compañero debería demostrar una cierta sensibilidad y madurez intelectual.

El investigador debe trabajar los anexos al texto. Es decir, todo lo orbita alrededor de este para, con ayuda del hilandero, desvelar aún más contenidos y puntos de encuentro entre el texto y sus realidades (contexto histórico y social, género, tópicos...). A medida que se va trabajando el texto, debe detectar en cada capítulo una serie de elementos (personajes, tramas, eventos, tópicos...) e investigar sobre ellos utilizando herramientas como enciclopedias (digitales o físicas), revistas, blogs... Su rol dentro del grupo es el de enriquecer el proyecto mediante lecturas periféricas al texto principal.

Finalmente, el ilustrador debe disponer de la tarea en formato papel o digital, redactando las actividades finales de su equipo. Sobra decir que aquí el papel del experto en lenguas también es fundamental. Al final de cada tarea, el ilustrador también debe recoger un pequeño diario semanal y grupal sobre cómo se ha llevado a cabo la tarea. En otras palabras, la división de trabajo, los problemas, sus opiniones sobre las tareas y sus dificultades, etcétera. Además, siendo este un obvio perfil creativo una de sus tareas será necesariamente crear una pieza artística en torno al texto.

2.3.4. Cuarta sesión: geocaché.

Esta sesión ya comienza con los primeros capítulos de la lectura adaptada. Para romper el hielo, se dedican unos minutos para la lectura en voz alta de las primeras páginas. Esto es fundamental para trabajar aspectos como la cadencia, la entonación, fluidez o pronunciación. De hecho, Fonseca-Mora (2013) explica que, si bien en la lectura silenciosa el estudiante trabaja desde la dimensión prosódica, es en la lectura en voz alta donde el tutor puede interceptar problemas a la par que evaluar destrezas simultáneamente. La lectura en voz alta, que de alguna manera también es grupal ya que involucra la escucha de sus compañeros, democratiza el proceso lector. Es decir, si el único referente en cuanto a lectura y otros aspectos sonoros es el profesor, los estudiantes siempre sentirán que, por comparación directa, están fallando en la tarea. Leer en voz alta dentro del aula les da una retroalimentación mucho más cercana a lo que puede esperarse de ese nivel de adquisición de la lengua (Salamanti et al., 2023).

Este primer capítulo se dedica a explicar el contexto de Víctor Frankenstein como científico. Se aportan varios datos sobre la época del descubrimiento como travesías a lugares lejanos o avances tecnológicos. Tras esta lectura se procede a una dinámica de geolocalización por el centro. Esto es una estrategia de gamificación, inspirada en el Geocaching, o geocaché en español. Se trata de una actividad de realidad aumentada de tendencia en grandes ciudades. Las instrucciones consisten en la búsqueda de tesoros, o cachés, escondidos por diferentes puntos de la ciudad y que deben encontrarse mediante la utilización de mapas desplazables al estilo Google Maps.

Previo al comienzo de la sesión, se esconderán algunos cachés (tesoros) relacionados con “los descubrimientos”. Cada grupo contará con una serie de pistas que deberán ir solventando hasta encontrar este caché en las instalaciones del centro. Si bien esta actividad parece anecdótica, busca no solo reforzar las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, también despertar competencias y habilidades de trabajo colaborativo (Mourelatos, C., & Vrigkas, M., 2025). Esto servirá para detectar posibles problemas y solventarlos antes de continuar con la realización

de tareas. Siguiendo el hilo de este ensayo, esta actividad busca trabajar la motivación del alumnado y es que, como confirman algunos académicos (Rojo Acosta et al. 2018; Gros Salvat y Forés Miravalles ,2013), las dinámicas de geolocalización suponen un incremento en la motivación, implicación y proactividad del alumnado para con la actividad.

A modo de yincana, la primera pista conducirá al grupo a un lugar específico y, allí, deberán superar una prueba o juego con el fin de obtener una pista que los conduzca al siguiente punto. Al llegar al punto final, encontrarán sus tesoros con un tópico que deben desarrollar como primera tarea. Estos están relacionados con su visión de avanzar como sociedad, así como visionaba Víctor Frankenstein. Entre los temas a describir encontramos algunos como: “Si encontrases una isla desierta, ¿qué harías con ella?”, “El mundo se acaba y tenemos que vivir en la luna, ¿cómo sería esa sociedad?” o “Eres el líder de un equipo de investigación buscando una cura para la mortalidad”, por nombrar algunos.

Los últimos minutos servirán para reflexionar sobre cómo ha sucedido esta dinámica para así intentar corregir y enmendar los problemas que hayan podido ocurrir en el transcurso de la actividad. Además, se explicará brevemente la tarea: una redacción sobre cómo ellos se desenvolverían ante un descubrimiento, con un especial interés en el sentido maquiavélico de la ciencia o, en otras palabras, ¿qué estarías dispuesto hacer para conseguir estos avances? La redacción es obviamente grupal, aunque aquí es fundamental el papel del hilandero y del diseñador puesto que, si bien la redacción no debe estar vinculada de manera explícita con la obra, sí debe recogerse en la memoria final de esta actividad de qué manera les inspiró el suceso de Víctor Frankenstein en su escritura. Conectado con el anterior, el papel del investigador parece esencial en esta actividad, ya que este puede buscar algunos tópicos y debates en internet sobre el tema a tratar para apoyar su aportación con una variedad de argumentos y aportaciones metatextuales (Anwar, 2022).

2.3.5. Quinta sesión: creando a la criatura.

La sesión comenzará, como la anterior, con la lectura en voz alta del siguiente capítulo. Este se corresponde con la creación y huida de la criatura. Una vez el grupo ha terminado de leer el capítulo, debe trabajar en la construcción de sus propias criaturas. Esta sesión trabaja la negociación y mentoría de la actividad dentro de los equipos. El monstruo significa la otredad en todas sus dimensiones (lo no normativo, lo racializado, discapacidad, neurodivergencia, incluso lo cuir). En esta actividad, sin embargo, deben crear dos monstruos: el monstruo de Instagram y el monstruo de la novela. El primero deberá ser una criatura ideal, por ejemplo, con un cuerpo normativo, de tez blanca, ropa de marca, etcétera. En cambio, el monstruo al uso deberá tener un cuerpo no normativo y representar todo lo contrario a lo conocido como “el posturoo” de Instagram. Con esta actividad pretendemos trabajar el autoconcepto y la autoestima. Roa (2013) define el primer término como el descubrimiento sobre sí mismo y concluye que esto tiene vinculación con nuestra apreciación de los sucesos, objetos y personas que rodean. En cambio, la autoestima es la actitud para con la forma que tenemos de pensar, querer, sentir y comportarse con uno mismo.

Además, deberán inventar unos perfiles biográficos de ambos monstruos. El primero se entiende es un triunfador, con una vida envidiable, mientras el segundo es más humilde y con una

vida más cercana a las realidades del alumnado por lo que se aparta de la percepción lejana, contextualmente hablando, de la novela, promoviendo así la motivación por la lectura. Al ser una actividad relacionada con la creatividad, el papel del diseñador es relevante y, además, debe ir acompañado del hilandero a la hora de reflexionar sobre estos perfiles para, en última instancia, apoyarse en el especialista en lenguas, que aportará adjetivos calificativos, por ejemplo, que ayuden a lubricar el discurso.

2.3.6. Sexta sesión: ejecución de la criatura.

Ya con las criaturas y el material en clase, el alumnado deberá realizar la actividad grupalmente, siempre orquestado por el editor quien es el que fija los objetivos y negocia las directrices con el resto de los componentes.

2.3.7. Séptima sesión: aceptación.

Una vez más se dedicarán unos minutos a la lectura del siguiente capítulo, que narra el primer contacto de la criatura con los humanos y cómo estos lo rechazan por su apariencia. Después se esconde y empieza a observar a una familia para empezar a actuar como ellos. Más humano. En esta actividad, coordinada por el editor, los miembros del grupo deben, primeramente, trabajar de manera individual. Cada uno debe escribir brevemente en un papel una situación de rechazo que haya sufrido para después depositarlo en un bol. Esto mediante unas estructuras sencillas y trabajadas previamente en el aula. Además, debido al carácter sensible de la actividad, el guion será supervisado previamente por el profesorado. Al azar, y de manera anónima, el editor irá sacando estas historias y leyéndolas para su grupo. Si un estudiante no se sintiese cómodo compartiendo sus experiencias, también puede relatar algunas cercanas o que haya visto en una serie de televisión, por ejemplo.

El término variedad hace alusión a las diferencias que existen entre todos los niños, niñas (y entre todas las personas), y no solamente a quienes tienen alguna discapacidad. La inclusión así implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las escuelas aprenden a vivir con las diferencias y además a aprender de las diferencias (Mel Ainscow, 2001).

Una vez leídas, y tal y como hizo la criatura, deben reflexionar sobre cómo muchas veces para ser aceptados en la sociedad cambiamos nuestra forma de ser. En una tabla de dos columnas deben situar, por un lado, un pasaje en donde a la criatura la rechacen y, por el otro, y tras leer todas sus historias, una reflexión grupal sobre cómo se han sentido ante estas situaciones y si se ven reflejados en la criatura. Por otro lado, seleccionar un párrafo donde la criatura está intentando encajar en la sociedad, y otra reflexión sobre como el grupo también ha intentado moldear su personalidad o actitud con el fin de adaptarse al grupo. Esto es una manera no solo de reflexionar sobre la importancia y aceptación de las diferencias, sino acercar a los estudiantes al texto y la trama ya que se verán reflejados en el personaje de la criatura. Además, este ejercicio de volver al texto para releer los pasajes más relevantes funciona para detectar piezas informativas que, a priori, hayan pasado por alto.

2.3.8. Octava sesión: podcast.

Continúa la lectura hasta llegar al capítulo sobre la creación de una compañera para la criatura. Se propone aprovechar esta ocasión para trabajar un tópico muy común entre las sinergias juveniles: las relaciones tóxicas (Gómez y Yáñez, 2023). La criatura, al sentirse sola, necesita una pareja. En esta próxima actividad se propone trabajar el tópico de las relaciones tóxicas mediante la figura de la criatura. Para ello, el investigador debe buscar y negociar con el grupo una canción relacionada con esta temática. Trabajar esta serie de cuestiones en el aula va en línea con los objetivos de etapa de la legislación actual (LOMLOE), que aboga por “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás,” además de “conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad.” A nivel local, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias también muestra una actitud firme y crítica en torno a la educación sexoafectiva. La red InnovAS hace hincapié en “favorecer la cultura de la prevención sobre violencia de género deconstrucciones de las relaciones de noviazgo basadas en el ideario patriarcal, promocionar modelos de masculinidades igualitarias y ofrecer herramientas para la detección y actuación ante la violencia sexista”.

Todos escuchan la letra y la analizan brevemente, elaborando un pequeño guion de debate con ayuda del experto en lenguas y el diseñador. Tras esto, deben grabar un podcast moderado por el hilandero y el editor. Este último debe moderar los turnos de palabra mientras el primero relaciona argumentos y aportaciones espontáneas con el fin de traer una reflexión conjunta.

En los últimos años, muchas cantantes jóvenes (Olivia Rodrigo, Taylor Swift, Selena Gómez, Conan Gray, Billie Eilish...) han venido denunciando estas dinámicas problemáticas: relaciones de poder, diferencia de edad, celos, (ir) responsabilidad afectiva, dependencia emocional. Esta sesión es una oportunidad de incorporar sus gustos musicales a una tarea académica, además, al tratarse de producciones en lengua inglesa se puede aprovechar la tesitura para que el estudiante reconozca sus canciones favoritas, promoviendo así el gusto por la lectura mediante la identificación de significados en lengua extranjera. Todo esto sin mencionar, claro está, el despertar de estructuras de vinculación entre el texto y su realidad más inmediata. Esto hace referencia a que mucho alumnado ve el texto como una entidad introspectiva y hermética y con esta actividad se propone hacerlos entender que incluso una novela (proto)gótica del XIX, puede vincularse con sus vivencias.

2.3.9. Novena sesión: salud mental.

Los siguientes capítulos corresponden con el evento en el que el científico se deshace de la novia de la criatura y su creación, enfurecido, asesina a un amigo de Víctor, además de amenazarlo con aparecer el día de su boda. Una vez más se dedicarán los primeros minutos de la sesión a su lectura en voz alta. Aquí se puede observar varios aspectos, en ambos personajes, relacionados con la salud mental: ira, paranoia, venganza, desesperación, impotencia. Para esta actividad el diseñador y el editor deberán encargarse de coordinar la elaboración de una cartelería/infografías sobre prevención de la salud mental que, después serán colgados por los pasillos del centro/facultad. El diseñador debe convenir con el resto del grupo sobre ideas que reflejen determinadas

enfermedades mentales (depresión, ansiedad, trastornos de la conducta alimentaria, bipolaridad, trastorno obsesivo-compulsivo).

La tarea del investigador es la de buscar información sobre estas enfermedades o trastornos. Para llevar a cabo esta actividad se necesita, por un lado, aportar algunas herramientas básicas de búsqueda de información en línea y, por otro, negociar el tema desde la sesión anterior para que el docente traiga una serie de artículos impresos. Esta propuesta de actividad no solo promueve la comprensión lectora mediante textos informativos, divulgativos o científicos en torno a la salud mental, también da continuidad al objetivo del trabajo, favorecer el hábito lector, al tratarse de una actividad creativa, con contenido actual y sensible, además de su naturaleza divulgadora, inclusiva y comunitaria. Inclusiva y comunitaria desde el momento en el que el estudiante ocupa el espacio físico del centro dando visibilidad a la realidad de, quizás, muchos otros compañeros. El hilandero, junto al experto en lenguas, debe elaborar frases sobre concienciación en lengua inglesa. Finalmente, mientras el resto del equipo se centra en los aspectos técnicos de estos carteles, el diseñador procede con las cuestiones artísticas.

Trabajar la cuestión de la salud mental en un aula llena de jóvenes, con lo que esto supone a nivel de maduración intelectual y vivencial, es fundamental. De hecho, si acudimos de nuevo a la red InnovAS de la Consejería de Educación (Gobierno de Canarias), esta sugiere lo siguiente:

Fomentar prácticas de alimentación saludable, la mejora de la autoestima y la actitud positiva sobre la imagen corporal a partir de la deconstrucción de los ideales de belleza transmitidos por los medios de comunicación y redes sociales para prevenir los trastornos alimentarios.

La integración de actividades basadas en obras literarias que abordan la salud mental ha demostrado ser eficaz para promover la conciencia emocional, prevenir trastornos, y generar entornos educativos inclusivos mediante herramientas visuales y colaborativas como carteles o exposiciones escolares (García y Pérez, 2023).

2.3.10. Décima sesión: entrevista.

En la siguiente sesión comenzaremos leyendo en voz alta hasta concluir con la adaptación. Este último capítulo también orbita alrededor de la salud mental y el lamento del científico por todas las personas que ha perdido debido a su experimento. Lo que aquí se propone es, tras finalizar con la lectura, reflexionar sobre las dudas y cuestiones que les haya causado la novela. Para esto, se invita al alumnado a elaborar una entrevista ficticia a la autora de la novela: Mary Shelley.

Esta adaptación es una versión muy resumida del texto original por lo que, durante la lectura, se les habrá presentado muchas incógnitas en cuanto a la trama y personajes. El editor e hilandero deben entonces debatir con el grupo para concluir con preguntas para que, después, el investigador, que juega a ser Mary Shelley, busque información tanto en el texto como en internet sobre estas cuestiones. El especialista en lenguas, mientras tanto, ayuda en la redacción de estas preguntas y el diseñador las dispone en formato revista, ya sea bien manual o digitalmente.

2.3.11. Undécima sesión: presentación de resultados.

Ahora los grupos deben presentar los resultados de su trabajo en el aula. Ahora los estudiantes son capaces de ver la perspectiva, metodologías y creatividad de sus compañeros. Incluso reflexionar sobre cuestiones del texto que ellos no se habían planteado porque, si cada estudiante tiene una percepción diferente frente a una lectura, es fácil aventurar que cada equipo se moverá en direcciones totalmente distintas, a pesar de ser las mismas actividades.

Hay que recalcar la importancia de trabajar con material visual de apoyo (PowerPoint, Genially, Canva) en sus presentaciones, ya que esto les servirá no solo para sostener sus argumentos sino porque, además, esto les puede funcionar como trampolín léxico ya que, como indica Barrot (2021), el uso de herramientas digitales visuales en presentaciones académicas no solo fortalece la organización y exposición de ideas, sino que también mejora la seguridad comunicativa y amplía el repertorio léxico de los estudiantes en el aula de lengua extranjera. En estas dos últimas sesiones, y en orden, los grupos van presentando sus resultados en el aula. Con unos minutos finales para posibles preguntas por parte de sus compañeros o del profesorado.

Conclusiones

La literatura científica (Gros y Forés, 2013; López, 2019; Rojo et al., 2018; Sai y Hsu, 2007) respalda ampliamente que los proyectos de lectura cooperativa incrementan significativamente la motivación hacia la lectura. Este ensayo corrobora dicha afirmación al mostrar cómo los círculos de lectura constituyen un espacio idóneo para fomentar el hábito lector a través de la reflexión compartida y el diálogo crítico entre los miembros del grupo. Además, la diversificación de roles en este tipo de propuestas permite activar distintas formas de inteligencia y sensibilidades, superando así un enfoque puramente memorístico. De esta forma, estos proyectos facilitan la integración de actividades orientadas tanto al desarrollo académico, como el fortalecimiento de competencias lingüísticas, como al ámbito interpersonal, abordando dimensiones de la educación emocional y sexoafectiva, y contribuyendo, en consecuencia, a la mejora del clima escolar.

Referencias

- Abdelshaheed, B. S. M. (2024). Digital collaborative learning: Promoting reading comprehension and vocabulary among Saudi university English majors. *Arab World English Journal*, Special Issue on CALL (10), 118–133. <https://ssrn.com/abstract=4917997>
- Agulló, M., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1055>
- Anwar, A. K. (2020). The Effect of Collaborative Strategic Reading Toward Students Reading Skill. *Anglophile Journal*, 1(1), 21–28. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v1i1.62>
- Barrot, J. (2021). Social media as a language learning environment: A bibliometric analysis of research trends and directions. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2534-2562. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>
- Beattie, S. (Producer). (2014). *I, Frankenstein* [Film]. Lionsgate.
- Bloom, B. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company Inc.
- Daniels, H. (2002). *Literature circles voice and choice in book clubs and reading groups* (2nd ed.). Pembroke Publishers Limited.
- Fonseca-Mora, M. C. (2013, July). Melodías en el proceso de desarrollo de la capacidad lectora. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 25. Universidad de Murcia. https://www.um.es/tonosdigital/znum25/secciones/estudios-11a-fonseca_melodias.htm
- García, F. y Pérez, M. (2023). Educación emocional y salud mental en secundaria: experiencias didácticas desde la literatura y la expresión artística. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 123–138.
- Giannikas, C. N. (2021). Interactive whiteboards in EFL from the teachers' and students' perspective. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 203–219. <http://rpltl.eap.gr>
- Gómez, A., Briones, E., Palomera, R., y Gómez, E. (2012). Formación en Valores y Competencias Personales para Docentes a través del Aprendizaje Activo. *Actas del V Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje* (pp. 1-10), Santander. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4637079>
- Gros, B. y Forés, A. (2013). El uso de la geolocalización en educación secundaria para la mejora del aprendizaje situado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 12(2), 41-53. <https://hdl.handle.net/2445/104304>

- Ibrahim, N., Tagie, G., Yusof, A. M., Shak, M. S. Y., Zaidi, A., & Ghani, M. H. (2023). Post-Pandemic Blues: Collaborative Learning (CL) and Communicative Competence in The English As A Second Language (ESL) Classroom. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(4), 423 – 434.
- Martínez, C. y Paterna, C. (2010). *Manual de Psicología de los grupos*. Síntesis.
- Mel Ainscow (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas.
- Mendoza, A. (coord.) (2000). *Lecturas de Museo: Orientaciones sobre la Recepción de Relaciones entre la Literatura y las Artes*. Universidad de Barcelona.
- Miller, M., Linn, R., Gronlund, N., y Linn, R. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson Education.
- Mourelatos, C., & Vrigkas, M. (2025). Integrating Augmented Reality and Geolocation for Outdoor Interactive Educational Experiences. *Virtual Worlds*, 4(2), 18. <https://doi.org/10.3390/virtualworlds4020018>
- Nguyen, T. y Oanh, D. (2025). Cooperative learning and its influences on student engagement. *Cogent Education*, 12(1). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2025.2513414>
- Nispel, M. (Director). (2004). *Frankenstein* [Film]. USA Networks.
- Nobes, P. (1989). *Frankenstein*. Oxford University Press.
- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2627–2674. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888753>
- Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2164690>
- Roa, A. (2017). La Educación Emocional, el Autoconcepto, la Autoestima y su Importancia en la Infancia. *Edetania*, (44), 241–257. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/678>
- Rojo, F., y Serrano, J. (2018). Geolocalización y realidad aumentada para la mejora de la motivación: superhéroes en Educación Primaria. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social mediante la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 1248-1255). Octaedro.
- Rushdan, E., Mohamed, M., Abdelhalim, G., Mohamed A., y Mansy, H. (2025). Effect of an escape room as a gamification evaluation tool on clinical reasoning and teamwork skills among nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education in Practice*, 82. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595324003172>

Sai, L.-C., & Hsu, S.-C. (2007). *Utilizing literature circles to improve EFL learners' reading comprehension skills* [Conference paper]. *Hawaii International Conference on Arts and Humanities*

Salamanti, E., Park, D., Ali, N., & Brown, S. (2023). The Efficacy of Collaborative and Multimodal Learning Strategies in Enhancing English Language Proficiency Among ESL/EFL Learners: A Quantitative Analysis. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(2). <https://doi.org/10.62583/rselt.v1i2.11>

Schönbohm, A., Bellotti, F., Bucchiarone, A., de Rosa, F., Ninaus, M., Wang, A.,

Wanick, V., y Dondio, P. (Eds.) (2024). *Games and Learning Alliance*. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-031-78269-5.pdf>

Shelley, M. (2012). *Frankenstein*. Penguin Classics.

Tabernerero, C. y Briones, E. (2005). Formación cooperativa en grupos heterogéneos. *Psicothema*, 17(3), 396-403. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717306>

Whale, J. (Director). (1931). *Frankenstein* [Film]. Universal Pictures.

Whale, J. (Director). (1935). *The bride of Frankenstein* [Film]. Universal Pictures.

Copyright (2025) © Jairo Adrián Hernández.



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)