



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

***ALLES WIRD ROMANTISCH: EL USO DE TEXTOS GÓTICOS
PARA EL ESTUDIO INTEGRADO DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE
INGLÉS***

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS**

**PRESENTA:
LIZET GUADALUPE JUÁREZ SOTO**

ASESORA: MTRA. MARÍA DEL CONSUELO SANTAMARÍA AGUIRRE



SANTA CRUZ ACATLÁN, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
Justificación	5
Objetivo general	8
Hipótesis	8
Estructura del trabajo	8
CAPÍTULO I. LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS	10
1.1 La Facultad de Estudios Superiores Acatlán	11
1.2 La Licenciatura en Enseñanza de Inglés	12
1.3 Inglés VI	13
1.4 Literatura en lengua inglesa II	15
1.5 El Programa Institucional de Adjuntías	18
1.6 Programa de trabajo para Literatura en Lengua Inglesa II	19
Conclusiones del capítulo I	21
CAPÍTULO II. EL GÓTICO EN GRAN BRETAÑA Y ESTADOS UNIDOS	23
2.1 El concepto de “literatura”	24
2.2 El romanticismo	27
2.2.1 Antecedentes del romanticismo	27
2.2.2 El romanticismo alemán	30
2.2.3 El romanticismo inglés	32
2.2.4 El romanticismo estadounidense	33
2.3 El relato fantástico y el gótico en la Inglaterra del siglo XIX	35
2.4 Obras seleccionadas dentro de la corriente gótica de los siglos XVIII y XIX	43
2.4.1 <i>El castillo de Otranto</i>	43
2.4.2 <i>El monje</i>	44
2.4.3 <i>La máscara de la muerte roja</i>	45
2.4.4 <i>La leyenda de Sleepy Hollow</i>	45
2.4.5 <i>Carmilla</i>	46
2.4.6 <i>El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde</i>	47
Conclusiones del capítulo II	47

CAPÍTULO III. EL PAPEL DE LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA BASADA EN CONTENIDOS	48
3.1 El papel de la literatura en la enseñanza de lenguas	48
3.2 Niveles de referencia del MCER	55
3.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): Antecedentes	57
3.3.1 Las escuelas de inmersión canadienses y el caso finlandés	57
3.3.2 El aprendizaje a través de contenidos	61
3.4 Postulados teórico-metodológicos para el AICLE.....	63
3. 4. 1 El interaccionismo social	63
3. 4. 2 El aprendizaje significativo	66
3.4.3 El enfoque comunicativo.....	68
3.4.4 La teoría del input	70
Conclusiones del capítulo III	72
CAPÍTULO IV. ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA GÓTICA	74
4.1 La intervención hecha a través del PIA para la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II	74
4.2 Propuesta de actividades basadas en los contenidos de Literatura en Lengua Inglesa II e Inglés VI.....	79
4.2.1 Sesión 1	81
4.2.2 Sesión 2	84
4.2.3 Sesión 3	87
4.2.4 Sesión 4	89
4.2.5 Sesión 5	91
4.2.6 Sesión 6	94
4.2.7 Sesión 7	97
Conclusiones del capítulo IV	100
CONCLUSIONES	102
BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA	106
ANEXOS	124

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Programa de trabajo para la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II. Actividades del docente adjunto durante el semestre 2019-2.....	19
Figura 1. Esquema narrativo del gótico.....	38
Tabla 2. Niveles comunes de referencia: escala global. Nivel C1.....	55
Tabla 3. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. Nivel C1.....	56
Tabla 4. Tabla general de actividades con textos literarios realizadas durante la adjuntía.....	75
Tabla 5. Tabla general de actividades con textos literarios y contenidos lingüísticos en inglés.....	80
Tabla 6. Sesión 1.....	82
Tabla 7. Sesión 2.....	85
Tabla 8. Sesión 3.....	87
Tabla 9. Sesión 4.....	89
Tabla 10. Sesión 5.....	92
Tabla 11. Sesión 6.....	94
Tabla 12. Sesión 7.....	98

INTRODUCCIÓN

La literatura es sin duda alguna uno de los testimonios más importantes del desarrollo de una lengua pues permite apreciar el contexto histórico, político, social, económico y cultural en el que esta se emplea. Por ello, reconocer los elementos de un período literario es de gran utilidad para el profesor de lenguas que intenta guiar a sus alumnos en el desarrollo no solo de las habilidades que requiere para la comunicación efectiva en la lengua meta, sino también la posibilidad de establecer una conexión más profunda con ella a través de la literatura.

Sin embargo, el problema que enfrentan los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés a la hora de estudiar literatura en general es la escasa motivación que tienen para leer y analizar un texto literario, por lo cual la enseñanza de la misma debe realizarse a través de materiales que despierten el interés y activen el conocimiento previo en los aprendientes con el fin de ayudarlos a resolver las actividades que promuevan un aprendizaje significativo.

Adicionalmente, aunque se espera que los alumnos hayan alcanzado un nivel equivalente a C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CERFL) al concluir el sexto semestre, este nivel en muchas ocasiones puede no concretarse; algunos factores que influyen en esto implican que no todos los alumnos poseen el nivel de gramática y vocabulario requerido tanto en la clase de inglés como en la de literatura.

Debido a lo expuesto anteriormente, el presente trabajo busca proponer actividades para el análisis de textos literarios pertenecientes a la corriente gótica que se desarrolla a lo largo del siglo XIX tanto en Inglaterra como en Estados Unidos. A su vez, las actividades propuestas buscan relacionar tanto los contenidos de literatura como los contenidos de inglés

con la finalidad de que los estudiantes puedan trabajar con la literatura al mismo tiempo que ponen en práctica los contenidos lingüísticos que componen el programa de inglés. Cabe mencionar que algunas de las actividades se pusieron en práctica en el aula a través del Programa Institucional de Adjuntías de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán durante el período 2019-2.

Justificación

El objetivo general establecido en el programa de Literatura en Lengua Inglesa II menciona que “al finalizar el curso el alumno identificará y analizará tanto los recursos lingüísticos y literarios desarrollados en las obras representativas de la literatura inglesa y norteamericana del siglo XIX, como los valores sociales y culturales de este período” (UNAM, 2012c, p. 1). Por ende, es posible afirmar que el aprendizaje de un idioma conlleva conocer la cultura de la lengua meta. El estudio de las distintas expresiones literarias aproxima a los futuros docentes de inglés a una visión integradora de esa cultura que forma parte de los pueblos angloparlantes. Por esta razón debe hacerse mayor énfasis en la importancia del estudio literario con la finalidad de brindar una formación cultural sólida que ayude al profesor a ir más allá de la mera transmisión de conocimientos del sistema lingüístico a sus futuros alumnos.

La elección e inclusión de textos literarios del siglo XIX como parte de la formación del docente de lenguas es posible debido a que, como lo establecen los indicadores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas respecto a la comprensión de lectura en general, el usuario del nivel C1 “comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles” (Consejo de Europa, 2002, p. 71). Partiendo del objetivo propuesto en la

asignatura de Inglés V, el cual menciona que “al finalizar el taller el alumno se expresará con fluidez, claridad y estilo apropiado, de manera verbal y escrita a un nivel avanzado y en un contexto determinado” (UNAM, 2012a, p. 1), se espera que los alumnos cuenten con la preparación adecuada para abordar los temas propuestos en literatura y que paralelamente les permita alcanzar el objetivo de Inglés VI, que enuncia: “al finalizar el taller el alumno aplicará su conocimiento de inglés a un nivel avanzado para entender diversos géneros de textos escritos y orales así como mantener una conversación en contextos sociales y académicos con naturalidad” (UNAM, 2012b, p. 1). En específico, los textos de la tradición gótica representan un material prometedor pues resultan más familiares para las nuevas generaciones en forma de sagas literarias, películas, series de televisión, etc., perpetuando y aumentando así su popularidad a más de dos siglos de su nacimiento; de acuerdo con Botting (2005), dicha popularidad ha sido alimentada por el cine a través de las diversas adaptaciones de clásicos como *Frankenstein* y *Drácula*, siendo respectivamente algunas de las más reconocidas *Frankenstein* (1931) con Boris Karloff encarnando a la criatura y *Drácula* (1931) protagonizada por Béla Lugosi. Posteriormente, la influencia de estos personajes sería palpable en la teleserie *The Munsters* (1964), mientras que *Wednesday* (2022) se vincula libremente con el monstruo de Stevenson: el señor Hyde.

Más ejemplos de la influencia del gótico en otros medios son palpables en el gran número de películas, series e historietas (*cómics*) que presentan al vampiro como uno de los elementos centrales como la serie *Buffy the Vampire Slayer* (1997-2003) y la saga cinematográfica *Twilight* (2008-2012). Edwards y Monnet sostienen que en los últimos años las formas contemporáneas del gótico pueden ser enmarcadas bajo el término *pop goth* cuyo atractivo para las masas se debe a la “habilidad para capitalizar la rebelión, alienación, y melancolía del gótico mientras que también la destila.” (2010, p. 3).

Como puede observarse con los ejemplos brindados anteriormente, la familiaridad con el gótico supone para los alumnos una oportunidad para acercarse a los primeros textos aparecidos bajo este espectro —de ahí también la importancia de su integración en el programa de Literatura de la LEI— y, en consecuencia, el acercamiento a la lectura.

Considerando pues el uso de los textos góticos para el estudio de la literatura y la lengua inglesa, se recalca con el título de esta tesis la importancia que un movimiento tuvo para el pleno desarrollo del gótico: el romanticismo. La frase “*Alles wird romantisch*”—cuya traducción aproximada sería “todo se vuelve romántico”— fue tomada de la obra *Schriften* (1907) de Novalis, uno de los principales pensadores del primer romanticismo alemán, y ha sido incluida en su idioma original debido a las diversas formas que el verbo *werden* puede adoptar si se lleva al español (volverse, transformarse, hacerse, convertirse); a su vez, refleja la transformación que este movimiento, como se abordará más adelante, suscitaría en el pensamiento occidental, dejando una herencia de la cual la literatura gótica forma parte.

Por otra parte, también es importante seguir las nuevas propuestas educativas como la enseñanza de idiomas a través de los contenidos, el conocimiento acerca de distintas obras literarias puede proporcionar al futuro docente las herramientas necesarias para el diseño de actividades basadas en dichas obras para la práctica en el aula de un determinado punto de la lengua a enseñar.

Finalmente, a lo largo de mi vida académica, he mantenido una relación cercana a la literatura. Se trata de una herramienta útil en la enseñanza de lenguas al ser un material que puede despertar un enorme interés en los alumnos. A su vez, es de suma importancia el estudio de la literatura por parte de los docentes de lenguas en formación ya que les permitirá

desarrollar una sensibilidad mayor ante los distintos rasgos culturales y artísticos existentes entre dos lenguas diferentes como es el caso del inglés y el español.

Objetivo general

Diseñar actividades complementarias de análisis literario de textos góticos del siglo XIX en la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés.

Hipótesis

El diseño de las actividades sustentadas en los postulados del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) permite enlazar los contenidos que componen las asignaturas de Literatura en lengua inglesa II e Inglés VI para el aprendizaje de la literatura.

Estructura del trabajo

Para lograr el objetivo y comprobar la hipótesis, el presente trabajo se divide en cuatro capítulos. El contenido del primer capítulo se enfocará en la descripción general del contexto en función del cual se ha diseñado la propuesta didáctica para la enseñanza de literatura. Se puntualizarán aspectos relativos a la Licenciatura en Enseñanza de Inglés como lo son las asignaturas de Literatura en Lengua Inglesa II e Inglés VI, pertenecientes al sexto semestre. Finalmente, se abordará la propuesta original hecha en el marco del Programa Institucional de Adjuntías y su relevancia para este proyecto.

En el segundo capítulo se discutirán los orígenes de la corriente literaria en cuestión. En primera instancia, se abordará el concepto de literatura y posteriormente se describirá de forma general el romanticismo desde sus orígenes hasta las características que definen sus variantes alemana, inglesa y estadounidense con énfasis en estas últimas dos. A continuación,

se profundizará en los subgéneros gótico y fantástico consolidados a partir de la tradición romántica mientras que, en última instancia, se expondrán los textos góticos elegidos para el desarrollo de materiales.

En el tercer capítulo, se retomará la importancia de la literatura como material auténtico en la enseñanza de lenguas. Se describirán los antecedentes del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), algunos ejemplos de su aplicación en contextos educativos actuales y, por último, las teorías de aprendizaje que sustentan esta metodología.

En el cuarto y último capítulo se describirán brevemente los antecedentes de la adjuntía en Literatura en Lengua Inglesa II a través del Programa Institucional de Adjuntías para la enseñanza durante el semestre 2019-2, la cual fungió como punto de partida para el trabajo. Posteriormente, se presentará la propuesta de actividades derivadas de la intervención que integren los contenidos de la asignatura de literatura con aquellos estudiados en la asignatura de inglés que se estudia de forma simultánea.

CAPÍTULO I. LITERATURA EN LENGUA INGLESA EN LA LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

De acuerdo con lo sustentado por el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), el papel del docente de inglés como lengua extranjera se vincula con:

La creación de una sociedad multilingüe, lo que implica en las sociedades en vías de globalización, como ocurre con la mexicana, que el profesor inculque la apertura hacia los otros, la aceptación de las diferencias y la disposición a comunicar. Conjuntamente con el lenguaje se transmiten formas de comprender la realidad, la cultura y los valores humanos más significativos de los pueblos, por los que no sólo es importante considerar la enseñanza desde la perspectiva utilitaria de la comunicación. (UNAM, 2012d, pp. 16)

En función de lo anterior, se espera que los docentes de inglés no solamente se limiten a la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino que deben contar a su vez con una formación que les permita desarrollar y promover estas actitudes en sus futuros alumnos. Teniendo esto en cuenta, el presente capítulo comienza proporcionando datos relevantes de la FES Acatlán —como entidad a la que pertenece la LEI— y que funge como punto de partida para describir brevemente la organización y naturaleza de la licenciatura. A continuación, se analiza el papel que desempeñan dos asignaturas del mapa curricular en la formación académica de los alumnos en el sexto semestre, así como una síntesis de los contenidos temáticos de las mismas.

Para concluir, se aborda el Programa Institucional de Adjuntías y se ofrece la propuesta original presentada para dicho programa cuya relevancia es fundamental en el desarrollo de este proyecto.

1.1 La Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La Facultad de Estudios Superiores Acatlán —comúnmente llamada FES Acatlán— es uno de los cinco planteles periféricos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Fue fundada el 17 de marzo de 1975 bajo el nombre de Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (ENEP Acatlán); su creación fue producto del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales impulsado por el rector Guillermo Soberón Acevedo cuyo objetivo era “acercar la UNAM a un mayor número de estudiantes con aspiraciones de cursar alguna carrera universitaria” (NotiFES, 2019). La creación de la ENEP Acatlán —junto con otros cuatro planteles en Cuautitlán, Iztacala, Aragón y Zaragoza— acercaría la educación superior a las zonas periféricas de lo que era el Distrito Federal, permitiendo así que un mayor número de estudiantes se integrara a las aulas universitarias.

Después de casi treinta años el Consejo Universitario le otorgó el rango de Facultad el 5 de marzo de 2004. Hoy en día oferta diecisiete programas de licenciatura en el sistema escolarizado y tres en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED); el área de Posgrado se compone de catorce programas de maestría, seis de doctorado y diez de especialización. Adicionalmente, oferta cursos y talleres artísticos en el Centro Cultural, y diecisiete lenguas tanto para la comunidad interna como externa en el Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI). Su matrícula escolar durante el período 2022-1 se compuso de 23,348 alumnos, lo que la convierte en la entidad académica de la UNAM más grande en términos de alumnos inscritos (Martínez Justo, 2022).

1.2 La Licenciatura en Enseñanza de Inglés

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) forma parte de la oferta educativa del sistema escolarizado de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) desde el año 1984. A lo largo de sus casi 39 años de existencia, el plan de estudios ha sido modificado en el año 2000 y nuevamente en 2012. Su objetivo, tal y como se enuncia en la página web de la FES Acatlán, busca “formar profesionistas para la enseñanza del inglés con alto dominio tanto de esta lengua, como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones” (UNAM, 2023).

La licenciatura tiene una duración de nueve semestres durante los cuales los alumnos deberán cursar un total de 52 asignaturas—muchas de ellas impartidas en inglés— agrupadas en los siguientes campos de conocimiento:

- Aprendizaje del Inglés
- Cultura y Civilización
- Formación Didáctica para la Enseñanza del Inglés
- Formación en Español
- Formación para la Investigación
- Formación Lingüística
- Formación Literaria
- Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés

Es importante mencionar que la LEI es considerada una carrera de prerrequisitos, por lo cual es indispensable que el aspirante:

Tenga gusto por la lengua inglesa y dominio de ésta al nivel B1+ del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en las cuatro habilidades discursivas de la misma, nivel que será determinado mediante el ESDI (Examen de

Suficiente Dominio del Inglés), cuya aprobación es requisito de ingreso a esta licenciatura. (UNAM, 2012d, p. 24)

Si el aspirante no aprueba el ESDI, no puede ingresar a la LEI aun cuando haya sido aceptado a través del Concurso de Selección o Pase Reglamentado. De esta forma, se garantiza que los alumnos aceptados en el Programa cuenten con las competencias lingüísticas adecuadas para iniciar exitosamente su formación en la enseñanza de la lengua inglesa.

1.3 Inglés VI

El estudio de la lengua inglesa se ha extendido un semestre en el plan de estudios 2012 respecto a su predecesor, que contemplaba la asignatura solo hasta el octavo semestre, si bien los estudiantes podían optar por la materia de Historia del Idioma Inglés en el noveno. Asimismo, se ha continuado con la aplicación de un examen de permanencia, que ya figuraba en el plan de estudios del 2000, al finalizar el tercer y sexto semestre de la licenciatura; dichos exámenes —cuyas dificultades son respectivamente equivalentes a las evaluaciones hechas por el *Cambridge English: B2 First* y el *Cambridge English: C1 Advanced* (antes FCE y CAE, respectivamente) de la Universidad de Cambridge— tienen como objetivo evaluar el nivel de dominio de la lengua inglesa de los estudiantes en determinados momentos de la licenciatura. Por consiguiente, la formación de los alumnos en la asignatura de inglés no sólo les brinda la oportunidad de practicar y analizar los contenidos, también los prepara para enfrentarse a una certificación internacional.

En el caso del examen de permanencia que debe aprobarse al final del sexto semestre, los estudiantes deben demostrar que poseen un nivel de dominio de la lengua inglesa

equivalente a C1 de acuerdo con el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (UNAM, 2012d). Se establece que un usuario de una determinada lengua ha alcanzado el nivel C1 de dominio global cuando:

Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Siguiendo esta línea, el reto que enfrentan los alumnos es precisamente demostrar que poseen el nivel requerido para su permanencia en la asignatura de inglés en los semestres subsecuentes. No obstante, es importante recordar que el examen aplicado consta de cinco secciones —uso del inglés, comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral— y para ello, los alumnos pueden valerse de otras asignaturas del plan de estudios para practicar su producción y comprensión de la lengua inglesa en general. Un ejemplo de esto es la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II.

El estudio del inglés está presente a lo largo de los nueve semestres que componen el programa de la licenciatura. Se contemplan tres etapas de conocimiento (básica, de profundización y terminal) que, a su vez, engloban distintos perfiles en función de los logros que se esperan del alumno al término de cada una de dichas etapas (UNAM, 2012d). La primera etapa, cuyo objetivo en términos del dominio de la lengua es concretar un nivel B2, se extiende desde el primer hasta el tercer semestre; la segunda, enfocada en el nivel C1, comprende del cuarto al sexto semestre; y la tercera, que aborda el nivel C2, comienza en el séptimo semestre y culmina en el noveno.

El programa de la asignatura de Inglés VI se divide en ocho unidades temáticas enumeradas a continuación:

1. Tiempos verbales
2. La voz pasiva vs voz activa
3. El sustantivo
4. Cláusulas subordinadas adverbiales y adjetivas
5. Auxiliares modales y condicionales
6. Discurso indirecto
7. Conjunciones coordinantes/subordinantes y adverbios
8. Elipsis y palabras de referencia

(UNAM, 2012b)

A diferencia del programa de Literatura en Lengua Inglesa II, que es de tipo teórico, la asignatura de inglés se propone como taller; por lo que se busca que al finalizar una determinada unidad, el alumno aplique los contenidos teóricos para su producción o comprensión en lengua inglesa a través de lecturas, presentaciones orales, redacción de textos y otras actividades, brindando de esta manera escenarios para que el alumno ponga en práctica sus habilidades lingüísticas antes del examen de permanencia.

1.4 Literatura en lengua inglesa II

Anteriormente, en el Plan 1983, el estudio de la literatura en lengua inglesa comenzaba en el quinto semestre y finalizaba hasta el octavo; no obstante, la distribución de los contenidos y su secuenciación sufrió cambios en el Plan 2000 y estos se han mantenido en el Plan 2012. Los dos últimos proponen que los alumnos estudien textos literarios pertenecientes al siglo

XX en el quinto semestre; siglo XIX en el sexto, y siglos XVIII y XVII en el séptimo, todo esto en contraposición al Plan 1983 que llevaba a cabo la instrucción literaria del siglo XVII al XX, no en retroceso. Esta propuesta surgió a partir de las necesidades de la población estudiantil pues se observaba que no todos los alumnos contaban con el nivel de dominio del inglés adecuado para comenzar el estudio de textos literarios que datan del siglo XVII; en consecuencia, se sugirió que tuvieran el primer acercamiento a la literatura en lengua inglesa comenzando desde el siglo XX (UNAM, 2000).

Por su parte, el estudio literario se hace presente solo en cinco semestres. De estos cinco, dos semestres se enfocan en la literatura hispanoamericana; el primero aborda textos pertenecientes al periodo moderno y el segundo al periodo contemporáneo. Los textos en lengua inglesa se estudian desde el quinto hasta el séptimo semestre. Dichos textos pertenecen a los siglos XX, XIX y XVIII-XVII respectivamente; durante el séptimo semestre los estudiantes de la licenciatura pueden optar por la materia de Literatura Comparada para profundizar en la relación entre elementos de la literatura en lengua inglesa y en otras lenguas culminando de esta manera su formación literaria.

En resumen, la convergencia de las asignaturas de Literatura en Lengua Inglesa II e Inglés VI en el sexto semestre de la licenciatura permite a los alumnos desarrollar un nivel de dominio de la lengua de acuerdo a los estándares esperados.

En lo que se refiere a los contenidos temáticos de Literatura en Lengua Inglesa II, se propone la división del curso en cuatro unidades (UNAM, 2012c):

1. Literatura romántica inglesa: En esta unidad los alumnos analizarán las características del movimiento romántico inglés, así como sus antecedentes y los principales exponentes en Inglaterra tanto en la poesía como la prosa, entre los que destacan las obras de Lord Byron, Percy B. Shelley, John Keats, William Blake,

William Wordsworth y Samuel T. Coleridge. A su vez, se abordan subgéneros popularizados bajo el ala de este movimiento como lo son el relato fantástico y gótico bajo la pluma de Mary Shelley, la novela histórica de Walter Scott y la novela de costumbres de Jane Austen.

2. *La poesía de la época victoriana*: La segunda unidad se involucra en el estudio de la poesía de autores como Alfred Tennyson, el matrimonio Barret-Browning, Matthew Arnold, los poetas prerrafaelitas y, por último, la literatura de Oscar Wilde como referente del decadentismo en Inglaterra.

3. *La prosa de la época victoriana*: En concordancia con el apartado anterior, la unidad tres se enfoca ahora en el estudio de la prosa victoriana destacando diversas corrientes de la época, como las convenciones de la novela victoriana, la construcción de un nuevo personaje femenino y la popularización del *bildungsroman*. Entre los autores propuestos para el análisis de este período destacan Charles Dickens, las hermanas Brontë, George Eliot, Robert Louis Stevenson y Thomas Hardy.

4. *Literatura norteamericana*: La última unidad analiza el desarrollo literario en Estados Unidos durante el siglo XIX. Como ejes temáticos se encuentran el renacimiento cultural posterior a la independencia del país en 1776 y la consecuente expansión del territorio de este a oeste.

Como se mencionó anteriormente, la formación literaria comienza en el quinto semestre a partir del estudio de textos del siglo XX; posteriormente, el alumno culminará su formación literaria en el séptimo semestre, donde abordará textos pertenecientes a los siglos XVIII y XVII.

1.5 El Programa Institucional de Adjuntías

Como parte de la formación de recursos para la docencia, la FES Acatlán ofrece a sus alumnos la posibilidad de participar en el Programa Institucional de Adjuntías (PIA); el propósito de este programa es:

Contribuir al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, formando a los participantes en los aspectos teórico-metodológicos básicos en el área didáctica-pedagógica, a fin de encontrarse en condiciones de ofrecer asesoría sobre la planeación, desarrollo, contenidos y evaluación a los alumnos de la materia a la que se encuentren adscritos como adjuntos (UNAM, s. f., p. 1).

En consecuencia, se les brinda a los alumnos y egresados la oportunidad de figurar como profesores adjuntos dentro de su propia comunidad académica, permitiendo así complementar su formación al familiarizarse con los procesos docentes. El programa se compone de tres fases, las cuales consisten en: 1) previo al ejercicio de adjuntía, un curso de inducción a las áreas pedagógica y didáctica; 2) desarrollo de la adjuntía durante un semestre; y 3) seminario de profundización teórico-metodológica en el área didáctica y reflexión en torno al ejercicio de la docencia y los problemas que surgieron a lo largo de la actividad (UNAM, s. f.).

Es importante mencionar que, como requisito para registrarse en el PIA, se debe presentar un programa de trabajo elaborado por el profesor titular de la asignatura (aunque también se toma en cuenta la opinión del alumno), en donde se indiquen las actividades que se realizarán durante la adjuntía, mismo que será descrito a continuación.

1.6 Programa de trabajo para Literatura en Lengua Inglesa II

El programa de actividades semestrales fue elaborado por mutuo acuerdo entre la Mtra. María del Consuelo Santamaría Aguirre (docente titular de la materia) y la autora de esta tesis, y propuso originalmente la intervención de la adjunta en cuatro momentos. La intervención consistió en la impartición de temas frente a grupo; dichos temas, en su mayoría, se vinculan a la corriente gótica que se desarrolló a lo largo del siglo XIX. A continuación, se presenta el programa de trabajo original. Ver Tabla 1.

Tabla 1

Programa de trabajo para la asignatura Literatura en Lengua Inglesa II. Actividades del docente adjunto durante el semestre 2019-2.

Unidad	Actividad del adjunto
Unidad 1: Literatura romántica inglesa y estadounidense 1.7 Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica	Exposición de antecedentes, características de la novela gótica y su vínculo con el movimiento romántico Lecturas sugeridas: <i>El Monje</i> , Mathew G. Lewis <i>El Castillo de Otranto</i> , Horace Walpole
Unidad 2: Literatura norteamericana Presencia del relato gótico-romántico en Estados Unidos	Exposición del cuento “La Leyenda de Sleepy Hollow” de Washington Irving Videos sugeridos: <i>La leyenda de Sleepy Hollow</i> , Disney (1949)
Unidad 3: Poesía de la época victoriana Introducción a la época y costumbres victorianas	Exposición introductoria a la época victoriana Material sugerido: BBC History, <i>Overview: Victorian Britain</i> , by Eric Evans

<p>Unidad 4: Prosa de la era victoriana</p> <p>4.3 La construcción de un nuevo personaje femenino</p>	<p>1ª sesión. Exposición: La concepción de la mujer en la sociedad en contraposición con la literatura de la época victoriana.</p> <p>Material sugerido: BBC History. <i>Women's Work</i>, by Pat Hudson</p> <p>2ª sesión: Discusión de <i>Carmilla</i>, Joseph Sheridan Le Fanu</p>
---	--

Como puede observarse, cada uno de los temas requería de la planeación y diseño de actividades y materiales tanto para la introducción como para el trabajo con los textos literarios propuestos, lo cual sirvió de base para la propuesta que se desarrollará en el capítulo IV debido a los resultados positivos que se obtuvieron en la adjuntía realizada en el semestre 2019-2. La motivación para rediseñar la propuesta del PIA y convertirla en un proyecto de tesis se debió al potencial que los textos literarios poseen para la práctica de otras habilidades lingüísticas además de la lectura; por ejemplo, en la unidad 1 —una vez presentadas las características generales del gótico, así como ejemplos literarios— se les solicitó a los alumnos que elaboraran en equipos un escrito basado en una imagen. Los textos resultantes fueron intercambiados y revisados por los mismos alumnos, quienes realizaron observaciones y correcciones. De esta forma, fue posible apreciar los alcances de una propuesta que abarcara no solo el estudio de la literatura, sino la oportunidad de brindar espacios para la comprensión y producción en lengua inglesa de forma puntual.

Conclusiones del capítulo I

La FES Acatlán, como se señaló anteriormente, pertenece a un proyecto surgido como respuesta a la sociedad mexicana ante la creciente demanda de estudios universitarios; las licenciaturas que ofrece pertenecen a las áreas de conocimiento I, III y IV (Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, Ciencias Sociales, y Humanidades y Artes respectivamente), acercando así una diversa oferta académica a las comunidades periféricas al poniente de la Ciudad de México. Los alumnos pertenecientes a esta facultad cuentan además con la posibilidad de estudiar una lengua extranjera en su Centro de Enseñanza de Idiomas, así como también participar en una amplia gama de actividades físicas y culturales. Cabe destacar también que el Programa Institucional de Adjuntías de esta facultad es el único en toda la UNAM que reconoce de forma curricular el desempeño de los alumnos como docentes adjuntos. Así, la FES Acatlán se constituye como una entidad multidisciplinaria.

La Licenciatura en Enseñanza de Inglés consta de una formación integral que no solamente proporciona a los alumnos las herramientas teórico-metodológicas para la transmisión y evaluación de conocimientos lingüísticos. Como se ha visto, la asignatura de inglés se encuentra presente en los nueve semestres que dura la carrera refrendando así su compromiso de formar profesionales con un alto dominio de la lengua inglesa. No obstante, los alumnos de la licenciatura adquieren también conocimientos, por ejemplo, para describir y comprender el funcionamiento de la lengua española; asimilar fenómenos y expresiones culturales de la lengua meta a través del análisis de la historia y literatura de los países donde se habla; llevar a cabo investigaciones en las distintas ramas de la lingüística, etcétera. Toda esta diversidad de campos permite también tanto a alumnos como profesores la elaboración

de propuestas encaminadas a nutrir y diversificar la formación académica, generando así espacios para la participación de la comunidad en su proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO II. EL GÓTICO EN GRAN BRETAÑA Y ESTADOS UNIDOS

Como fue expuesto en el capítulo anterior, la participación en el PIA supuso una oportunidad de ahondar en textos del subgénero gótico pertenecientes a los siglos XVIII y XIX. A través del programa propuesto, se acordó con la Mtra. Santamaría seguir esta línea literaria a lo largo del semestre 2019-2 con la finalidad de brindar a los alumnos un panorama más amplio del desarrollo de un subgénero que ha cobrado popularidad en las últimas décadas (Botting, 2005). Por esta razón, el objetivo del presente capítulo es describir brevemente los orígenes y características del gótico enmarcados en un movimiento trascendental en la historia: el romanticismo.

En el año de 1965, Isaiah Berlin dictó un ciclo de conferencias compiladas años después bajo el título *Las raíces del romanticismo*; en estas charlas, el célebre filósofo afirmaba que el romanticismo supuso “el mayor movimiento reciente destinado a transformar la vida y el pensamiento occidental” (Berlin, 2015, p. 28). Hablar del romanticismo, como se detallará en este capítulo, es hablar de revolución y con ello, de cambios. Llena de contradicciones, la personalidad romántica constituyó una amenaza para muchas sociedades europeas —como Byron que fue condenado al ostracismo y abandonó Inglaterra para nunca más regresar debido a su comportamiento amoral y excéntrico—, aunque encontró un lugar donde se desarrollaría en todo su esplendor y alcanzaría horizontes más allá de los artísticos.

Se analizará en primera instancia el concepto de literatura, una de las primeras expresiones artísticas que el romanticismo tocaría, y lo que caracteriza un texto literario frente a otro tipo de obras. Posteriormente, se ahondará en los antecedentes que impulsaron e influenciaron el movimiento en cuestión, así como los rasgos constantes y particulares que caracterizaron sus variantes alemana, inglesa y estadounidense.

A continuación, se describirán brevemente los subgéneros fantástico y gótico, consolidados bajo el espectro romántico, para hacer particular énfasis en el desarrollo del gótico en la literatura en lengua inglesa del siglo XIX, según lo estipulado en el programa de Literatura en Lengua Inglesa II. Por último, se proporcionará un breve resumen de las obras literarias consideradas para la propuesta didáctica presentada en el capítulo IV.

2.1 El concepto de “literatura”

La literatura, como es sabido, forma parte del bagaje cultural de un determinado territorio y una determinada sociedad. No obstante, a la hora de hablar de ella surgen preguntas tales como: ¿qué es literatura?, ¿cuáles son sus características? Con la finalidad de hacer un primer acercamiento, el *Diccionario del Español de México* de El Colegio de México define el término *literatura* como el “arte cuyo medio de expresión es la lengua; sus géneros más comunes son la poesía, la narrativa, el teatro y el ensayo” (2020), o como el “conjunto de las obras artísticas compuestas por una persona o por los escritores de una época, una cultura, un género, etc.” (2020). De esta forma se entiende que la literatura es una manifestación escrita de la lengua.

Otra definición nos indica que es en el siglo XIX cuando la literatura adquiere su significado actual: un “conjunto de textos de ficción —orales y escritos—, valorados como artísticos, que comunican experiencias humanas y desarrollan la imaginación y la sensibilidad del lector” (De Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018, p. 6). Las definiciones anteriores tienen en común la idea de que la literatura es arte, o bien, que a los textos literarios se les atribuye un valor artístico. Aquí se plantea ya una situación mucho más compleja

puesto que, si bien la literatura es arte, no se ha mencionado cuáles son las características que un texto debe cumplir para ser considerado literatura y, consecuentemente, arte.

En primer lugar, según Corominas, la palabra arte se deriva del latín *ars, artis* (1987). El arte “engloba a las actividades y creaciones humanas que tienen una finalidad estética y comunicativa. El arte expresa ideas, percepciones, emociones y sensaciones que construyen una visión sensible del mundo, ya sea real o imaginario, mediante el empleo de recursos visuales, lingüísticos, sonoros o multimedia” (De Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018, p. 6). De esta manera, el arte es humano y funge como vehículo de expresión. Nuevamente surge el problema de las características artísticas de un texto considerado literario ya que, si el arte tiene como finalidad la expresión humana, cualquier texto podría considerarse artístico ya que cumple con el propósito esencial del arte, es decir, cumple con la expresión de una idea. Para estos efectos “quizá haya que definir la literatura no con base en su carácter novelístico o «imaginario» sino en su empleo característico de la lengua” (Eagleton, 1998, p. 1).

El problema planteado hasta aquí ya ha sido abordado extensamente por el formalismo, una corriente intelectual surgida en Rusia a partir de los estudios del Círculo Lingüístico de Moscú (1915), la Sociedad para el Estudio de la Lengua Poética *Opojaz* (1916), y posteriormente el Círculo Lingüístico de Praga (1926). A esta corriente pertenecieron importantes teóricos tanto de la lingüística como de la literatura tales como Roman Jakobson, Víctor Sklovski, Boris Eichenbaum, entre otros. Respecto a sus tesis, se afirma que “princiaron por considerar la obra literaria como un conjunto más o menos arbitrario de recursos” (Eagleton, 1998, p. 2). Los recursos de los que se habla no son más que el lenguaje literario, el cual es muy distinto del lenguaje cotidiano, de ahí que su quehacer se centrara en el estudio del primero.

La aportación más importante, quizá, de los formalistas a la teoría literaria actual radica en la distinción que se hizo entre el lenguaje cotidiano y el lenguaje literario, ya que este último es por excelencia el rasgo que distingue a la literatura de otros materiales (Blanco, 1997-1998). Para describir lo que el lenguaje literario implica, se afirma que:

Lo específico del lenguaje literario, lo que lo distinguía de otras formas de discurso era que “deformaba” el lenguaje ordinario en diversas formas. Sometido a la presión de los recursos literarios, el lenguaje literario se intensificaba, condensaba, retorció, comprimía, extendía, invertía. El lenguaje “se volvía extraño”, y por esto mismo también el mundo cotidiano se convertía súbitamente en algo extraño, con lo que no está uno familiarizado (Eagleton, 1998, pp. 2-3).

Dicho de otro modo, el lenguaje empleado en un texto literario resulta extraño debido a que no es el tipo de lenguaje que se emplearía en una conversación cotidiana. El lenguaje literario emplea recursos que el cotidiano no, ejemplos de estos recursos pueden ser “sonidos, imágenes, ritmo, sintaxis, metro, rima, técnicas narrativas” (Eagleton, 1998, p. 2). Es así como surge el objetivo principal del formalismo, el cual consiste en “la búsqueda de los instrumentos necesarios para la construcción de una disciplina —la Poética— que deleve y describa los rasgos particulares de esa clase de textos poético-literarios” (Jurado, 1987, p. 79); no obstante, si bien Jakobson ahondaría profundamente en el estudio de la lengua poética a lo largo de su vida, jamás llegó a establecer una metodología rigurosa para analizarla.

Así pues, a partir de las reflexiones anteriores es seguro establecer que la literatura es el conjunto de obras artísticas escritas (aunque también pueden derivar de la tradición oral) que transmiten una visión humana del mundo real o de un mundo imaginario. El autor se vale de un grupo de elementos conocidos como lenguaje literario para comunicar sus ideas, lo cual a su vez dota a su texto de un carácter “artístico” vital para que sea considerado literatura.

Finalmente, la literatura se subdivide tradicionalmente en tres grupos, a saber: lírica, épica y dramática (De Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018), los cuales hoy corresponderían

a lo que se conoce como poesía, narrativa y teatro respectivamente. Dentro de la narrativa se encuentran la novela, la novela corta, el cuento, entre otros.

2.2 El romanticismo

A lo largo de la historia han surgido diversas corrientes de pensamiento que se han abierto paso a través de las artes y han dejado su huella en ellas. Una de las más importantes es sin duda el romanticismo, un movimiento surgido en Europa a finales del siglo XVIII y cuya presencia se extendió hasta el territorio americano durante la segunda mitad del siglo XIX.

2.2.1 Antecedentes del romanticismo

La cuna del romanticismo, en términos geográficos, se remonta a las regiones que hoy comprende Alemania, aunque, como se mencionó anteriormente, su influencia se extendería por todo el territorio europeo hasta alcanzar el continente americano. Para entender e intentar describir el romanticismo, es imperioso analizar el contexto histórico que vio su nacimiento. En primer lugar, se acepta ampliamente que se ve afectado por acontecimientos históricos como la Revolución Industrial, la Independencia de los Estados Unidos de América en 1776 y la Revolución Francesa en 1789, los cuales sacuden los cimientos políticos y sociales tanto en países de América como de Europa, siendo la búsqueda de la libertad y la igualdad su motor principal.

La Revolución Francesa en particular se nutrió de las ideas de diversos pensadores entre los que figuran Montesquieu, Diderot, Voltaire y Rousseau; los aportes de este último son de vital importancia para el movimiento romántico pues entre sus argumentos más notorios sostenía que el hombre nace libre y que las instituciones lo aprisionan y corrompen;

dicha prisión solo puede ser destruida a través de las emociones humanas. De esta forma, una de las ideas primordiales del movimiento romántico es la exaltación de las emociones por encima de la razón (BBC Four, 2011). Es aquí donde se encuentra la causa romántica, ya que “aparece como oposición a los excesos racionalistas de la Ilustración y el Neoclasicismo” (De Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018, p. 63). No obstante, ¿cuáles son los excesos racionalistas de la Ilustración y por qué el romanticismo se opone a ello? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario abordar la Ilustración.

La Ilustración fue también un movimiento intelectual surgido en Europa durante el siglo XVIII. Para entenderlo, Berlin propone analizar tres principios que lo resumen. El primero de estos indica que “toda pregunta de carácter genuino puede responderse y que si no se puede, no es en realidad una pregunta”; el segundo principio establece que “todas estas respuestas son cognoscibles y pueden descubrirse por medios que se pueden aprender y enseñar a otros”; finalmente, el tercer principio consiste en que “todas las respuestas han de ser compatibles entre sí ya que, si no lo son, se generará el caos” (2015, p. 25). Como se observa, la racionalización de las preguntas y respuestas es llevada al extremo; además, se afirma que “hay solamente un modo de descubrir estas respuestas y es gracias al uso correcto de la razón, deductivamente como en las ciencias de la matemática, inductivamente como en las ciencias de la naturaleza” (Berlin, 2015, p. 25). Para los ilustrados, la razón es la clave que resuelve las situaciones de la vida, no hay lugar para nada más. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, si Rousseau pertenecía a esta generación de pensadores ilustrados, ¿por qué su influencia es importante para un movimiento que surgiría como contrapeso a los aires racionalistas de la época? Es necesario remarcar que, si bien Rousseau era un ilustrado, algunas de sus ideas más radicales implicaban “contraponer a la supuesta fría lógica contra la que él repetidamente protesta, a la fría razón, las ardientes lágrimas de vergüenza, de

alegría o de miseria, o de amor, o de desesperanza, o de mortificación, o de agonía espiritual, o de visión extática” (Berlin, 2015, p 48), en otras palabras, Rousseau era quien más se aproximaba al sentir romántico, pero jamás dejó de ser un ilustrado. Por ende, si el romanticismo surge como contrapeso a la Ilustración, aunque retome ciertas aportaciones de esta, quiere decir que aún queda por ver qué o quiénes son los verdaderos orígenes del pensamiento romántico.

En relación con esto, antes de considerar al romanticismo como un movimiento artístico, sus orígenes deben analizarse como un movimiento filosófico nacido en el corazón del viejo Sacro Imperio Romano Germánico (Yepes Hita, 2014) de las aportaciones de teóricos como Hamman, Schelling, Herder, Rousseau, Hölderling, Fichte, Hegel, Kant, Rousseau, Schiller, los hermanos Schlegel y Novalis, por mencionar a los más relevantes. Como antecedente directo, se considera que el pietismo alemán planta la semilla del romanticismo; esta corriente surge en el siglo XVII en lo que hoy es Alemania “como reacción al academicismo excesivo en el que había desembocado el luteranismo germano” (Bañón Pardo, 2020). El fundador de esta corriente fue el teólogo alsaciano Philipp Jakob Spener, quien influenciado por el puritanismo consideraba que la experiencia individual debía estar en primer lugar con la finalidad de alcanzar un estado de gracia derivado de la moralidad interior (Rodríguez Baigorria, 2011). En consecuencia:

El pietismo era una rama del luteranismo y consistía en el estudio cuidadoso de la Biblia y en el respeto profundo por la relación personal del hombre con Dios. Había, en consecuencia, un énfasis en la vida espiritual, un desprecio por el aprendizaje, por el ritual y la forma, por la pompa y la ceremonia y se le daba una tremenda importancia a la relación personal del alma humana doliente individual con su creador. (Berlin, 2015, p. 35)

Al estar en desacuerdo con las prácticas tan ortodoxas que conllevaba la vida religiosa, Spener creía que el renacimiento en Cristo podía alcanzarse a través de un

sentimiento profundo de piedad y devoción individual. Es justo en ese énfasis que el pietismo hace sobre el individuo donde recae la más profunda conexión que tuvo con el romanticismo; adicionalmente, el pietismo exaltaba una “vertiente emocional de la religión” (Bañón Pardo, 2020) que será justo parte del estandarte romántico años después.

Por otra parte, el pietismo significó un alivio para una buena parte de la población alemana. Al respecto se habla de un complejo de inferioridad que los estados alemanes sentían frente a otras naciones —concretamente Francia— por lo que el retraimiento podría ser considerado como una reacción defensiva (Yepes Hita, 2014) y de ataque ante los grupos ilustrados. Lo cierto es que al final, tanto del pietismo como de la Ilustración, los primeros románticos alemanes recibirían gran parte de su educación.

2.2.2 El romanticismo alemán

Desarrollado en un ambiente en oposición a la razón, el romanticismo se caracteriza en términos generales por el deleite de lo anormal, lo maravilloso, la naturaleza, la noche y su contraposición a los ideales del neoclasicismo. A su vez, si bien el romanticismo se extendió desde Europa hasta América, es posible observar características distintivas en cada uno de los países donde tuvo presencia, siendo en Alemania donde se dio su máximo desarrollo y de donde mayor influencia recibieron muchos escritores ingleses del romanticismo.

El autor que sentó las bases filosóficas del movimiento fue Hamman, quien fuera irónicamente cercano a Kant, cuya doctrina:

Manténía que las generalidades de las nuevas ciencias no satisfacían, cuando es la vida humana lo que quiere captar. Dios, lejos de ser un astrónomo relojero, guardián de la geometría, es poeta de la palabra. Ninguna expresión artística es valiosa en sí misma, lo es sólo porque nos habla del ser humano. Para Hamman, la tendencia civilizatoria que conocemos, anegada por la burocratización, amenaza con convertir al hombre en una mustia flor de invernadero. (Yepes Hita, 2014, p. 107)

Aquí se pueden observar ya muchas de las características de los románticos pues arremete contra la visión racionalista que la ciencia de su tiempo sostenía, contra el papel de Dios, contra el ser humano y el arte; y muy importante, muestra cierto desdén por las instituciones civilizatorias. Es así como Hamman sería un referente para los futuros románticos.

El romanticismo alemán, a diferencia del inglés, se desarrolló relativamente tarde. Fue precedido por el *Sturm und Drang*, una corriente mayormente literaria de suma importancia y de la cual Goethe se convertiría en su mayor exponente. El término ‘romántico’ fue acuñado por Friedrich Schlegel y Novalis para quienes romantizar consiste en elevar o dar una cualidad superior a algo (Yepes Hita, 2014). Así, se funda el primer romanticismo alemán que, de acuerdo con Mende, abarca de 1798 a 1804 en Jena; mientras que el segundo y el tercero se establecerían respectivamente de 1804 a 1818 en Heidelberg y de 1816 a 1835 en Berlín (Mende citado en dos Santos, 2014). En lo que se refiere a las características particulares de cada uno de estos períodos, se afirma lo siguiente:

Whilst early Romanticism focused on the unity of man and nature, and late Romanticism on the tensions between the mundane world and seemingly irrational and supernatural projections of the creative genius, Romantics in high Romanticism concentrated on the edification of the people and on unity of nation and country (dos Santos, 2014, pp. 2)

De esta manera, se observan ya aspectos fundamentales que se verían reflejados en otros romanticismos, como la conexión entre el hombre y la naturaleza, lo sobrenatural y un creciente nacionalismo. Este último aspecto sería determinante para Alemania en los años posteriores puesto que, tras la disolución del Sacro Imperio Romano Germánico a raíz de las Guerras Napoleónicas, los estados remanentes se unificarían dando lugar al Imperio Alemán en 1871. Al mismo tiempo, la búsqueda de una identidad nacional (enfascada en el pasado

medieval) por parte de los románticos alemanes conduciría al rescate y publicación de textos como el *Cantar de los nibelungos*, hoy considerado la epopeya nacional alemana.

2.2.3 El romanticismo inglés

Se afirma que el período romántico inglés comienza con la publicación de las *Baladas líricas* de Wordsworth y Coleridge en 1798 y finaliza en 1832 con la muerte de Sir Walter Scott (Carter y McRae, 2001); mientras que otros sostienen que comienza con la publicación de *Cantos de inocencia y experiencia* de Blake en 1789 (Chew y Altick, 1959). El romanticismo en Inglaterra se vio ligeramente más alejado de las motivaciones políticas y filosóficas que caracterizaron, por ejemplo, a sus contemporáneos alemanes (Carter y McRae, 2001).

Entre los poetas más destacados figuran William Blake, William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge, Lord Byron, Percy B. Shelley y John Keats. Para ellos, las visiones de la niñez eran la fuente primordial de la inspiración adulta; no obstante, la inocencia y la imaginación características de dicha niñez se veían ahora amenazadas ante el avance de la industria (BBC Four, 2011). De ahí que el romántico inglés tuviera también una fuerte conexión con la naturaleza, pues la niñez no podía separarse de esta.

Por su parte, la novela sería desarrollada por autores como Sir Walter Scott, Jane Austen y Mary Shelley, cuyos trabajos los han convertido en íconos de la literatura universal. Sir Walter Scott se caracterizó por su fuerte interés en la apreciación de la historia, lo cual desembocó en lo que hoy se conoce como novela histórica, subgénero del cual se le considera creador (Britannica, 2022) y cuyo ejemplo notable se materializa en su novela *Ivanhoe* publicada en 1820.

El caso de Jane Austen es bastante peculiar pues los temas principales de su obra giran en torno a la vida y costumbres de la clase media inglesa, razón por la que se le conoce como novela de costumbres. Sus obras reflejan de forma cómica a sus personajes y la sociedad de la época a la vez que presentan un cambio frente al drama romántico imperante (Britannica, 2021). Su novela *Orgullo y prejuicio* (publicada en 1813) es hoy un referente de la literatura en lengua inglesa con numerosas adaptaciones tanto al cine como a la televisión.

Finalmente, el subgénero de la ciencia ficción vería su nacimiento con la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo*, escrita por Mary Shelley y publicada en 1818; en ella, la autora plasma “el análisis literario más penetrante de nuestra cultura de la psicología del hombre “científico” moderno, de los peligros inherentes en la investigación científica y la explotación de la naturaleza y del implícito femenino en una sociedad tecnológica”¹ (Mellor, 1988, p. 38). Adicionalmente, esta novela se consideraría también como referente del gótico.

2.2.4 El romanticismo estadounidense

El romanticismo en Estados Unidos se desarrolló aproximadamente entre los años 1830 y 1870. La nación recientemente declarada independiente de la corona inglesa había sido influenciada por pensadores como Thomas Paine, cuyos ideales tenían a su vez origen en aquellos propuestos por Rousseau, para quien existía un deseo de buscar libertad, imaginación, espiritualidad y pureza (Abbes, 2016, p.10).

El movimiento difirió bastante de sus contrapartes europeas y se vio marcado por un fuerte individualismo. A diferencia del romántico inglés, el romántico estadounidense parece

¹ Traducción propia de “our culture’s most penetrating literary analysis of the psychology of modern “scientific” man, of the dangers inherent in scientific research, and of the exploitation of nature and of the female implicit in a technological society” (Mellor, 1988, p. 38)

“ser más un hombre hablándose a sí mismo”² (Tanner, 1968, p. 96). Este individualismo tiene sus raíces en la búsqueda de una nueva identidad; es decir, las Trece Colonias recién convertidas en los Estados Unidos buscan ser libres de la influencia europea, concretamente de la tradición británica. En esta misma línea, el anhelo de los románticos europeos por reconectar con un pasado—ya sea helenístico para los ingleses o medieval para los alemanes— desaparece para el romántico estadounidense al encontrarse Inglaterra en ese pasado (Tanner,1968).

La relación con la naturaleza cambia también. Los asentamientos humanos en la costa este comienzan a expandirse hacia la frontera de la costa oeste; al interior del país los territorios son salvajes y libres de la civilización, estos despoblados representan la libertad pues los territorios europeos se encontraban manchados por la historia, desembocando en un sentimiento de exaltación donde la naturaleza está más allá del individuo con el cual no establece una íntima relación (Tanner,1968).

Durante este período, los poetas más notables fueron Edgar Allan Poe, quien cobraría una enorme fama como poeta tras la publicación de *El cuervo* (1845); Walt Whitman, entusiasta del verso libre y cuya colección de poemas *Hojas de hierba* (1855) es considerada hoy en día como una obra maestra de la poesía estadounidense, y Emily Dickinson, quien viviera la mayor parte de su vida en reclusión.

En la prosa se encuentran autores como Washington Irving cuyas obras *La leyenda de Sleepy Hollow* (1820) y *Rip Van Winkle* (1819) cargan con una notable influencia del folclor alemán (Britannica, 2022a). Por su parte, Nathaniel Hawthorne alcanzó el reconocimiento como escritor con la publicación de la novela *La letra escarlata* (1850) a la

² Traducción propia de “*seems more to be a man speaking to himself*” (Tanner, 1968, p. 96).

que le seguiría *La casa de los siete tejados* (1851). Por último, Edgar Allan Poe se ha colocado como el más importante escritor del período romántico estadounidense; su obra se compone de un gran número de cuentos góticos cortos como *El corazón delator* (1843), además de ser el precursor del relato de detectives con *Los crímenes de la calle Morgue* (1841).

2.3 El relato fantástico y el gótico en la Inglaterra del siglo XIX

Como ya se ha mencionado, el romanticismo se caracterizó por ir en contra de los ideales racionalistas difundidos en el Siglo de las Luces, por lo cual era de esperarse que se desecharan expresiones que promovieran una visión racionalista del mundo. Es ante esta negativa que surge entonces una de las más grandes herencias románticas: el relato fantástico.

La fantasía, como señala Tolkien (1983), es una actividad natural del ser humano que no destruye ni insulta a la razón. La literatura fantástica surge y toma forma en el siglo XVIII, si bien sus antecedentes pueden encontrarse en las tradiciones orales y escritas más antiguas de la humanidad (Trancón Lagunas, 2000). Etimológicamente, el vocablo *fantástico* proviene del latín *phantasticus*, que a su vez deriva del griego, y significa “aquello que se hace visible, quimérico, irreal” (Jackson, 1986, p. 11). De acuerdo con Bakhtin, muchos autores fantásticos del siglo XIX son descendientes de la *menipea*, un género literario desarrollado en Grecia y posteriormente en Roma, en el cual “instituciones, convenciones e ideas contemporáneas fueron criticadas en un estilo burlón y satírico que mezclaba prosa y verso. La forma a menudo empleaba una variedad de escenarios sorprendentes e inusuales, tales

como el descenso al Hades”³ (Britannica, 2021). Es debido a su característica de irreal que los mitos, las leyendas populares, los cuentos de hadas y las canciones folclóricas no tenían cabida en la educación de quien se considerase una persona culta según los valores ilustrados.

El romanticismo, en su afán por mirar al pasado, reconoce la importancia de rescatar las expresiones fantásticas para incorporarlas a su movimiento. Se redescubre entonces el mito pues “es esencial al espíritu humano, expresa una unidad entre ser humano y naturaleza, y es esta unidad la que los románticos consideran perdida a principios o mediados del siglo” (Gimber, 2008, p. 16). La mitología se incorpora entonces a la creación literaria de autores como Percy B. Shelley con su drama lírico *Prometeo liberado* (1820).

Otras expresiones fantásticas que se rescataron fueron los cuentos de hadas, leyendas y canciones. Particularmente los hermanos Grimm, pertenecientes al segundo romanticismo alemán, se convirtieron en referentes del cuento fantástico infantil, pues encontraron en la tradición oral popular “un tesoro de los últimos vestigios de lo que ellos llamaban poesía natural, al parecer largamente olvidado. Ellos buscaban la esencia de esta «poesía de la naturaleza», llamándola también poesía épica, poesía nacional o poesía del pueblo”⁴ (dos Santos, 2014, p. 3).

La importancia de la tradición popular para el relato fantástico radica en los temas utilizados por este pues muchos de estos temas derivan “del folclor tradicional, de supersticiones, leyendas y todo tipo de mitos y simbologías presentes desde siempre en la

³ Traducción propia de “contemporary institutions, conventions, and ideas were criticized in a mocking satiric style that mingled prose and verse. The form often employed a variety of striking and unusual settings, such as the descent into Hades” (Britannica, 2021)

⁴ Traducción propia de “a treasure of the last remnant of what they called natural poetry, seemingly long forgotten. They searched for the essence of this ‘nature poetry’, calling it also epic poetry, national poetry or folk poetry” (dos Santos, 2014, p. 3)

memoria de los pueblos” (Trancón Lagunas, 2000, p. 26). De esta manera, se aleja de las pretensiones racionalistas de la época para dar paso a la imaginación.

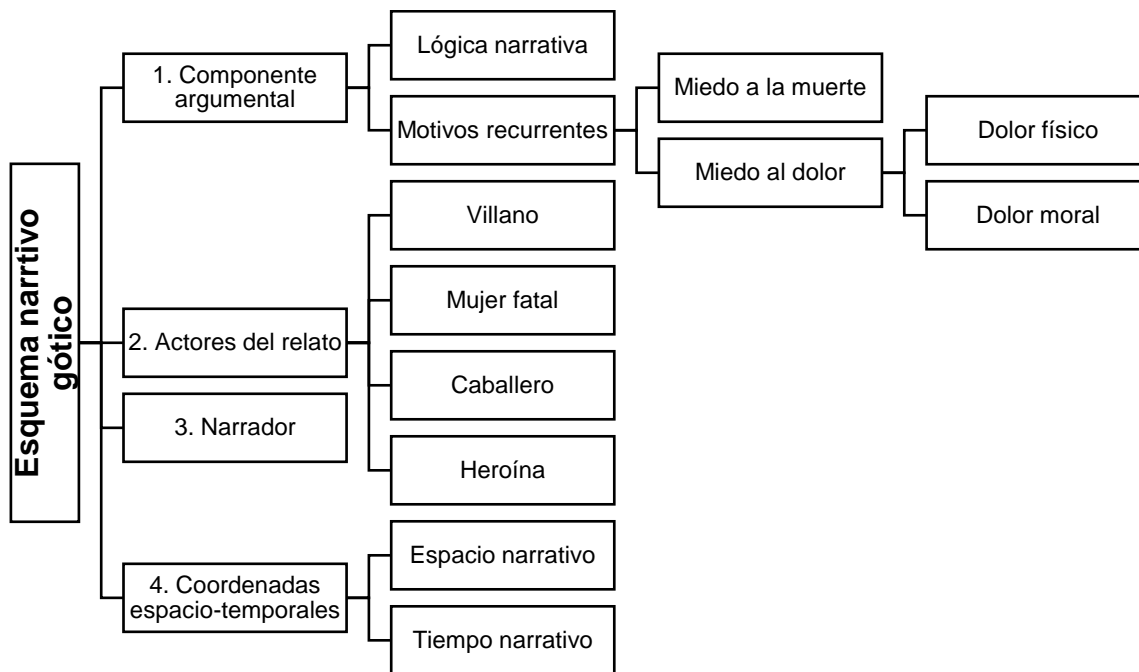
La fantasía como forma literaria sería de suma importancia para el romanticismo, y supondrá el punto de partida para un subgénero que se hará presente a lo largo del siglo XIX y hasta el día de hoy: el relato gótico. El término *gótico* tiene actualmente aplicaciones en distintos ámbitos; en primera instancia, se asociaba con la lengua hablada por el pueblo godo, un grupo de tribus germánicas que jugó un papel importante en la caída del Imperio Romano de Occidente. El término se aplica también a un estilo arquitectónico surgido en Europa durante la Edad Media entre los siglos XII y XV-XVI, del cual se nos dice que se caracterizaba por arcos y ventanas apuntados, techos elevados y columnas altas y delgadas (University of Cambridge, 2023a). Ejemplos de edificios góticos son las catedrales de Notre Dame en Francia, de Colonia en Alemania, de Barcelona en España y de Nidaros en Noruega.

En la literatura, gótico hace referencia a un estilo surgido en Inglaterra a finales del siglo XVIII (Solaz, 2003). Al igual que el estilo fantástico, el gótico no fue bien acogido por el sector ilustrado a pesar de su popularidad; en este sentido es importante recalcar que la connotación medieval del término implicaba ya un retorno a un pasado previo al Renacimiento (Carter y McRae, 2001), el mismo pasado plagado de supersticiones que la Ilustración criticaba.

Los intereses de la literatura gótica en su origen eran a grandes rasgos lo fantástico, lo macabro y lo sobrenatural, con castillos embrujados, espectros salidos de la tumba y paisajes salvajes (Carter y McRae, 2001, p 189). Respecto a los elementos de este tipo de relatos, López Santos hace una clasificación basada en la lectura de *El castillo de Otranto*, *Los misterios de Udolfo* y *El monje* que se sintetiza en el siguiente esquema y se detalla más adelante:

Figura 1

Esquema narrativo del gótico



Nota. Esquema adaptado de López Santos (2008).

El componente argumental se subdivide a su vez en dos elementos: la lógica narrativa y los motivos recurrentes del gótico. La lógica narrativa consiste en “retrasar la revelación última que pondrá fin a la aventura del protagonista y al texto” (López Santos, 2008, p. 190), es decir, en el relato gótico el lector se encuentra con una serie de enigmas que irá resolviendo junto al protagonista, enigmas que verán su resolución al final del relato. Los motivos recurrentes juegan con la constante del miedo, ya sea a la muerte o al dolor. El miedo tiene una fuerte conexión con lo sublime, entendido como la sensación de terror, de asombro, de infinidad y de un poder terrible que se experimenta ante la magnificencia de un paisaje natural —como una montaña— (Botting, 2005). Esta sensación de terror sería el principal objetivo de las narraciones góticas. El miedo a la muerte se expresa a través del miedo a los fantasmas

tan comunes en el gótico, mientras que el miedo al dolor físico —tangible a través de las guerras y los castigos por parte de la Inquisición— se contrapone al dolor moral que es mucho más perturbador (López Santos, 2008).

Respecto a los actores del relato, se afirma que el villano es el protagonista al representar la exaltación de las emociones (López Santos, 2008). Por ejemplo, *El monje* presentaría a un prior en el papel de un villano —una de las razones por las cuales la novela fuera tan duramente criticada aunque no así menos exitosa— en un ataque directo a la iglesia católica, la cual era asociada con la tiranía del Imperio Romano que las tribus godas ayudaron a derrocar, por lo que no era de extrañar que en países al norte de Europa existiese un sentimiento anticatólico (Botting, 2005). Por su parte, la mujer fatal y la heroína figurarían como ejemplos contrapuestos de los valores de la época: la primera representa las tentaciones y la segunda las virtudes (López Santos, 2008). Cabe mencionar que la mujer fatal tendrá una presencia y desarrollo predominantes más adelante en la época victoriana. Finalmente, el caballero o héroe que pretende a la heroína se perfila como un hombre bien parecido, bondadoso, valiente y, generalmente, proveniente de una noble familia (López Santos, 2008). El narrador suele ser un testigo directo de los hechos.

En última instancia se encuentran las coordenadas espaciotemporales que no se refieren más que al espacio y tiempo narrativos. En el espacio narrativo se destaca la presencia de locaciones descritas como:

desolate, alienating and full of menace. In the eighteenth century they were wild and mountainous locations. Later the modern city combined the natural and architectural components of Gothic grandeur and wildness, its dark, labyrinthine streets suggesting the violence and menace of Gothic castle and forest. (Botting, 2005, p. 2)

La constante presencia de castillos en las narraciones góticas obedecía además al deseo de remontarse al lejano pasado medieval que tanto apasionaba a los románticos y

representaba a su vez una separación entre los valores del pasado y los del presente (Botting, 2005). No obstante, la falta de un pasado al cual recurrir haría que el gótico americano emplease generalmente otros lugares donde desarrollar sus historias. Aquí, por ejemplo, muchas historias describían una casa con un marcado pasado familiar y de origen puritano (por ejemplo, *La casa de los siete tejados* o *La caída de la casa Usher*).

Respecto al tiempo narrativo, de nuevo se observa que es “pasado, remoto y oscuro, siendo en la mayoría de las ocasiones un pasado medieval que, por lo general, nunca aparecía determinado con precisión” (López Santos, 2010). Esta insistencia con el pasado medieval haría que la novela gótica careciera de verosimilitud; no obstante, terminaría evolucionando y llevando sus historias a un espacio y tiempo más próximos al lector de la época.

Después del ocaso del romanticismo en Inglaterra alrededor de 1832, el gótico viviría una nueva etapa de esplendor mayormente en la segunda mitad del siglo XIX durante la época victoriana (1837-1901) con el auge de las novelas de fantasmas y detectives, además de que se popularizaría el *Bildungsroman*⁵. El gótico victoriano evolucionaría al trasladar a fantasmas y monstruos a la psique, convirtiendo al demonio exterior en uno interior (Solaz, 2003). Al respecto, la sociedad victoriana se sentiría fuertemente amenazada por lo que consideraba una degeneración, en general asociada con lo sexual, imperante entre la clase media bajo los espectros de la homosexualidad, las enfermedades venéreas como la sífilis, las escandalosas teorías científicas que emparentaban al ser humano con el reino animal, un nuevo papel de la mujer victoriana, entre otros (Botting, 2005). Todos estos miedos sociales

⁵ También conocido como *novela de aprendizaje*, el *bildungsroman* se caracteriza por presentar la evolución de sus personajes normalmente desde la juventud a la adultez. Ejemplos de esta forma literaria son *Jane Eyre* (1847) de Emily Brontë y *Grandes Esperanzas* (1861) de Charles Dickens.

se condensarían en dos figuras de suma importancia para la literatura gótica de este período: el *doppelgänger* y el vampiro.

El término *doppelgänger*, de origen alemán, se utilizó para referirse a: “un espíritu que luce exactamente igual a una persona viva o a alguien que se ve exactamente como alguien más pero que no está relacionado a esa persona”⁶ (University of Cambridge, 2023), es decir, a un doble por lo general de naturaleza fantasmal. En la novela *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde* de Robert Louis Stevenson (1886), el hombre respetado y con alto sentido de la moral se materializa en Jekyll, científico brillante que por medio de su ciencia logra separar a su contraparte malvada bajo la identidad de Hyde, a través de la cual descubrirá su inclinación a lo perverso y a los excesos. El *doppelgänger* de Jekyll, si bien físicamente no es idéntico, es parte de él pero de naturaleza malévola, un claro ejemplo del demonio interior.

El vampiro, por su parte, llegó desde Europa oriental, su tierra por excelencia, y tendría una presencia constante desde el siglo XVIII. Ya en la Inglaterra de 1819 John Polidori publicaría *El vampiro* y esta figura se haría posteriormente más popular con *Carmilla* de Joseph Sheridan Le Fanu (1872) y *Drácula* de Bram Stoker (1897). En el contexto del gótico victoriano, el vampiro representaría una amenaza a los valores de la época al encarnar aquello que se consideraba pecaminoso pues:

Their decadence, nocturnal existence and discriminate desires distinguish vampires as a particularly modern sexual threat to cultural mores and taboos: they are modern visions of epidemic contagions from the past, visited on the present in a form that, like venereal disease, enters the home only after (sexual) invitation (Botting, 2005, pp.98-97)

⁶ Traducción de “a spirit that looks exactly like a living person, or someone who looks exactly like someone else but who is not related to that person” (University of Cambridge, 2023)

Más aún, *Carmilla* retrataría una relación “antinatural” al escoger mayormente víctimas femeninas, induciendo en ellas una extraña fascinación y repulsión al mismo tiempo; de esta manera abordaba de forma sutil el lesbianismo, tema totalmente tabú para la época. Drácula, por su parte, encuentra en Londres un escenario decadente perfecto para su cacería. En los dos casos se rescata la herencia de escenarios góticos tradicionales: castillos medievales rodeados de bosques en Estiria para Carmilla y Transilvania para Drácula, ambos en el este que representaba la aventura (Botting, 2005), si bien Drácula se traslada al moderno Londres, lejos de su tierra natal.

Es también durante el período victoriano que se presentan un gran número de historias de fantasmas, algunas abordadas de manera incluso un tanto cómica como es el caso de *El fantasma de Canterville* (1887) de Oscar Wilde. Otros autores que incluyeron este tipo de personajes —o bien los hechos narrados se vinculaban a una posible presencia sobrenatural— fueron Charles Dickens con *Canción de navidad* (1843), y Charlotte y Emily Brontë con *Jane Eyre* (1847) y *Cumbres borrascosas* (1847) respectivamente, todos ejemplos a su vez del *bildungsroman*. De hecho, las hermanas Charlotte, Emily y Ann Brontë, junto con George Elliot (seudónimo de Mary Ann Evans cuyas obras se alejaron sobremanera del romanticismo de Jane Austen y las Brontë), son las principales exponentes de las aportaciones femeninas a la literatura inglesa. Las dos obras cumbre de Charlotte y Emily Brontë, si bien heredan algo de la tradición gótica de antaño, se caracterizan más por perfilar una heroína un poco más distante de los valores victorianos femeninos. Jane Eyre, es por ejemplo apasionada y no tiene miedo de sus propios sentimientos (Carter y McRae, 2001, p. 268); mientras que Catherine Earnshaw de *Cumbres borrascosas* es descrita en un principio como una joven salvaje y de pocos modales. Ambas heroínas distan hasta cierto punto de la sumisión y la delicadeza que buscaba el ideal femenino de la época.

Con la entrada del siglo XX, autores como H.P. Lovecraft rescatarían la herencia gótica y, con la aparición del cine, se encontrarían nuevas expresiones de esta tradición que perduran hoy en día (Solaz, 2003).

2.4 Obras seleccionadas dentro de la corriente gótica de los siglos XVIII y XIX

Como se describió en el capítulo I, el objetivo del presente trabajo es la elaboración de una propuesta didáctica que integre el uso de textos pertenecientes a la tradición gótica, surgida a finales del siglo XVIII. Se presenta a continuación un breve resumen de cada uno de los textos escogidos.

2.4.1 *El castillo de Otranto*

El castillo de Otranto fue publicado por Horace Walpole (1717-1797) en el año 1764. La primera edición contenía un prefacio en el que se afirmaba que la novela era una traducción al inglés hecha por William Marshall de un manuscrito impreso en Nápoles en 1529; también se aseguraba que el texto había sido hallado en la biblioteca de una familia católica al norte de Inglaterra. Se presumía además que la historia había sido escrita probablemente en algún punto entre 1095 y 1243, período en el que tuvieron lugar las Cruzadas. Un año después, en el prefacio de la segunda edición de 1765, Walpole reconocería su autoría del texto y se disculparía con el público por ofrecer el relato como la traducción de un texto medieval; a su vez explicaría que su intención era mezclar los romances antiguos con los modernos.

La novela relata la historia del príncipe Manfredo cuyos antepasados habían usurpado el señorío de Otranto. Como consecuencia, Manfredo deberá hacer frente a una serie de eventos sobrenaturales que presagian el regreso del legítimo heredero. La historia se

desarrolla en el castillo y en el bosque de los alrededores sentando así las constantes del género.

La importancia de esta obra radica en el hecho de ser considerada la primera del género. Walpole agregaría el subtítulo *Una historia gótica* en la segunda edición y marcaría el inicio de un período donde abundarían las historias de este tipo.

2.4.2 *El monje*

Matthew Gregory Lewis publicó *El monje* en 1796 y es un ejemplo de lo que Solaz (2003) llama *alta novela gótica* cuyo propósito se enfocaba en horrorizar al lector. Fue bien recibida por el público pero no por la crítica especializada, que la tachó de escandalosa e inmoral.

La trama se desarrolla en Madrid y contiene dos líneas argumentales principales que se entrelazan. Por un lado, está el abad Ambrosio a quien los fieles veneran por su santidad, y que reconocerá su propia maldad en el afán de poseer a una doncella llamada Antonia con la ayuda de Matilde, otra doncella que se había infiltrado en el monasterio; por otro lado, se encuentra la historia de Inés y Raymundo, dos jóvenes amantes injustamente separados y que intentarán fugarse juntos. Ambas historias comparten el mismo escenario (convento y monasterio) en Madrid.

El escándalo provocado por esta obra la colocó como uno de los trabajos más notables; siendo el exceso de las pasiones uno de los temas principales, en su tiempo llegó incluso a ser considerada una amenaza a los valores sociales y cristianos, así como capaz de corromper a mentes jóvenes (Botting, 2005). No obstante su crudeza, hoy en día se considera uno de los trabajos cumbre del género.

2.4.3 *La máscara de la muerte roja*

Edgar Allan Poe publicó su cuento corto *La máscara de la muerte roja* en 1842. El título original en inglés era *The Mask of the Red Death: A Fantasy* pero después se redujo a *The Masque of the Red Death*. Relata las acciones emprendidas por el príncipe Próspero cuando su reino se ve azotado por una extraña enfermedad llamada “la muerte roja” que, como su nombre indica, provoca que los poros del cuerpo sangren y la persona muera. El príncipe se encierra en un castillo junto a su corte sin importarle lo que suceda al exterior. El castillo y las siete habitaciones que el escritor describe supondrán elementos muy importantes para el desenlace del relato.

Este cuento de Poe se sirve de muchos de los motivos góticos recurrentes (un castillo, miedo a la muerte, excesos, etc.) y es un ejemplo importante del género en territorio estadounidense.

2.4.4 *La leyenda de Sleepy Hollow*

Washington Irving publicó *La leyenda de Sleepy Hollow* en 1820 como parte de una colección de cuentos y ensayos que escribió durante un viaje por Europa; por consiguiente, es notoria la influencia que el folclor europeo tendría en su obra.

El relato de Irving sigue a Ichabod Crane, un profesor enviado a Tarrytown, en el valle de Sleepy Hollow, en 1790. La gente tiene la creencia de que los bosques de la región están plagados de espectros y espíritus, de los cuales se afirma que el más temido es el jinete sin cabeza, el fantasma de un soldado hessiano que murió en la región años atrás. Además, se cree que el valle se encuentra bajo una atmósfera que propicia dichos acontecimientos sobrenaturales.

Este relato de terror, a diferencia de otras obras, se encuentra ambientado en sitios reales (Sleepy Hollow y Tarrytown) y se ha transformado, junto con Rip Van Winkle, en una de sus obras más conocidas. A pesar de los claros elementos góticos, una de las características más interesantes de este relato es la imposibilidad de afirmar que el jinete sin cabeza que persigue al protagonista sea efectivamente un fantasma —se sugiere al mismo tiempo la posibilidad de que sea Brom Bones disfrazado— por lo que lo sobrenatural queda en entredicho.

2.4.5 *Carmilla*

Carmilla es una novela corta escrita por Joseph Sheridan Le Fanu en 1872. Se trata de una de las primeras incursiones del lesbianismo en el relato vampírico en una época en la que la homosexualidad era considerada un comportamiento antinatural.

El personaje principal es Laura, una joven de origen inglés que vivía con su padre en un castillo cercano a Graz, en Austria. Una noche, llega a orillas del castillo una dama noble acompañada de su hija Carmilla; Laura entabla una amistad con esta última, quien queda bajo la custodia de su familia. Con la llegada de Carmilla comienza una serie de eventos sobrenaturales tanto en el castillo como en el pueblo; Laura cae enferma sin razón aparente y las extrañas costumbres de su amiga tendrán su explicación a través del vampirismo.

Con *Carmilla*, Le Fanu sentó las bases del arquetipo del vampiro e influyó directamente en Bram Stoker, autor de *Drácula*. El texto juega además con los valores de la época victoriana al abordar sutilmente el lesbianismo, un tema tabú para la sociedad de entonces.

2.4.6 *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde*

Robert Louis Stevenson publicó *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde* en 1886, obra que se convirtió en su trabajo más conocido. La influencia que el calvinismo tenía en él se reflejó en su narrativa, caracterizada por la inclusión de temas morales (Chew y Altick, 1959).

En esta novela corta, el abogado Utterson investiga la relación entre su amigo el doctor Jekyll y un hombre llamado Edward Hyde. Conforme se avanza en la historia, se descubre que Jekyll y Hyde son la misma persona; el primero, un científico, había logrado crear una poción que podía separar el lado perverso de su personalidad.

Como se mencionó en apartados anteriores, el gótico victoriano trasladaría muchos de los monstruos a la psique humana, lo cual se refleja perfectamente en la novela de Stevenson, de esta manera, la batalla entre el héroe y el monstruo es llevada a cabo por el mismo protagonista.

Conclusiones del capítulo II

El romanticismo, como se ha visto, a pesar de haber surgido y hecho un gran eco en lo que hoy es Alemania, se extendió también a “todos esos países donde había algún tipo de disconformidad social o insatisfacción, particularmente a aquellos oprimidos por pequeñas élites de hombres brutales, opresivos o incompetentes” (Berlin, 2015, p. 183), por lo que no es de extrañar que sus propuestas supusieran una amenaza para ciertas sociedades de la época. A pesar del rechazo de las élites ilustradas, el romanticismo representó un parteaguas en su tiempo llegando incluso hasta el continente americano y enriqueciéndose con las circunstancias propias de cada uno de los países donde tuvo presencia.

CAPÍTULO III. EL PAPEL DE LA LITERATURA Y LA ENSEÑANZA BASADA EN CONTENIDOS

La literatura, como se ha visto anteriormente, es un vehículo que expresa a grandes rasgos el pensamiento de una determinada época, así como también constituye un testimonio del uso vigente de la lengua. En este sentido, su empleo como material en la clase de idiomas, por inusual que parezca, puede brindar una serie de ventajas que serán abordadas en este capítulo. Para comenzar, se expondrán los puntos que diversos autores sostienen a favor y en contra de su integración en una secuencia didáctica. A continuación, se hará una breve revisión de los indicadores del nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como nivel de competencia al que la población objetivo de la propuesta espera llegar.

Como sustento metodológico para la planeación de una clase donde se integren los contenidos de las asignaturas de inglés y literatura en la LEI, se mencionarán los antecedentes del Aprendizaje Basado en Contenidos y Lengua Extranjera —enfaticando en este punto los casos canadiense y finlandés— y se procederá a describir brevemente las teorías del interaccionismo social de Vigotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque comunicativo y la teoría del *input* de Krashen.

3.1 El papel de la literatura en la enseñanza de lenguas

El uso de la literatura en la enseñanza de lenguas ha sido objeto de discusión en los años recientes con la aparición de nuevas metodologías. Anteriormente, la relevancia atribuida a la literatura se derivaba de la creencia de que el lenguaje literario era superior y que era posible conocer la cultura a través de la literatura y las bellas artes (Larsen-Freeman, 2000).

El debate hoy en día presenta argumentos en contra y a favor de su uso en la clase de lenguas. Los argumentos en contra pueden resumirse en el entendido de que “se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua” (Mendoza Fillola, 2008), es decir, que el lenguaje literario no es útil en la práctica comunicativa que tanto ha estado en boga en los últimos años; esto se contrapone a los argumentos a favor expuestos por algunos autores como Sage (1987), para quien la enseñanza de lenguas va más allá del dominio lingüístico en situaciones aisladas como ordenar comida o registrarse en un hotel. Asimismo, Mendoza Fillola sostiene que a través de los textos literarios se tiene el acceso a “una amplia muestra de usos en el lenguaje literario y se recogen muestras de la diversidad expresiva de la lengua, de modo que a partir de ellos, los profesores y los aprendices extraen conocimientos y aplicaciones prácticas, pragmáticas y funcionales” (2008), en otras palabras, sí es posible encontrar ejemplos del uso de la lengua.

Por otra parte, autores como Ismail y Abdullah (2008) defienden el uso de la literatura para la enseñanza de lenguas a través de investigaciones concretas en la integración de esta en las aulas de sus respectivos países. Ismail expone en un estudio realizado en Malasia que la literatura fue integrada en la enseñanza de inglés a nivel secundaria en el año 2000 y primaria —del cuarto al sexto grado— en el 2005. Dicho estudio consistió en una serie de encuestas para determinar la percepción que tienen tanto docentes como alumnos del uso de textos literarios como herramienta para aprender inglés. De la misma manera, los hallazgos arrojan que la actitud es mayormente positiva ya que los alumnos pueden establecer una conexión significativa entre los textos y sus propias experiencias, lo cual puede resultar en la mejora de sus hábitos de lectura.

En esta misma línea, Karajgi y Nagi (s. f.) sostienen que el uso de textos literarios tiene diversas ventajas en la adquisición de vocabulario y estructuras sintácticas. En el caso de la India, además, los autores hablan acerca de los beneficios que los estudiantes adquieren al estudiar inglés a través de la literatura nacional. Hay que recordar que la India reconoce el hindi y el inglés como idiomas oficiales, por lo que no es de extrañar que exista un amplio número de autores en esta última lengua. Gracias a esto el país cuenta con un enorme bagaje literario nacional que, en consecuencia, no solamente funge como auxiliar en el aprendizaje de la lengua inglesa, también es motivo de orgullo e identidad nacional.

Por su parte, Collie y Slater (1987) proponen cuatro razones para usar textos literarios en la enseñanza de lenguas:

1. Material auténtico y valioso
2. Enriquecimiento cultural
3. Enriquecimiento de la lengua
4. Involucramiento personal

En función de estas cuatro razones, es posible apreciar el enorme potencial que el uso de textos literarios tiene como material para aprender un idioma.

Krashen a su vez ahonda ampliamente en las razones y beneficios de usar literatura en la enseñanza de lenguas. En primera instancia menciona que leer por placer ayuda a mejorar la comprensión de textos académicos y el estilo al escribir para distintos contextos, así como también permite tener un mayor control sobre la gramática y la ortografía (Krashen, 2004).

Asimismo, el uso de textos literarios tiene como efectos sobre la segunda lengua (L2), por ejemplo, el aprendizaje de figuras retóricas y el acercamiento a fenómenos del sonido en

el caso de la poesía (Sage, 1987); es importante mencionar también que la poesía es “lingüísticamente única ya que emplea estructuras del lenguaje que van más allá de lo normalmente determinado por reglas lingüísticas”⁷ (Sage, 1987, p. 16), por lo que el alumno se encuentra con una muestra de los alcances de la lengua que van más allá de las reglas existentes. A su vez, el alumno tiene también la oportunidad de desarrollar las competencias sociolingüística y pragmática a través de los diálogos presentados en las obras de teatro, por ejemplo, que, aunque difieren en gran medida de una conversación normal, le permiten identificar elementos en la interacción como la elipsis o el intercambio de significado (Mackay, 2001).

No obstante, en este punto es posible observar que a pesar de sus claras ventajas y de los autores que defienden su uso, surgen dos problemas que pueden hacer de la implementación de textos literarios una tarea difícil: la selección de los textos que se habrán de utilizar y la motivación e interés que los estudiantes puedan demostrar ante dichos textos.

Con la finalidad de hacer una selección adecuada de textos, Hişmanoğlu (2005) establece cinco criterios que pueden guiar al docente al realizar esta tarea:

1. Necesidades
2. Motivación
3. Intereses
4. Antecedentes culturales
5. Nivel de dominio de la lengua

⁷ Traducción propia de “*linguistically unique because it uses language structures that go beyond those normally enforced by linguistic rules*” (Sage, 1987, p. 16).

Se observa claramente que estos cinco criterios se enfocan en el estudiante de manera integral ya que el docente no solo debe considerar las necesidades y el nivel de dominio de la L2 de sus alumnos, también debe tomar en cuenta desde sus intereses hasta sus antecedentes culturales.

Por su parte, Collie y Slater (1987) sugieren tomar en cuenta la capacidad que tiene un texto determinado para captar la atención del alumno y generarle una reacción positiva; en consecuencia, se considera más importante que dicho texto sea relevante para las experiencias, emociones o sueños del estudiante. En este sentido, la complejidad del lenguaje literario puede ser relegada a un segundo plano ya que el único factor que se tomaría en cuenta es que el nivel de dificultad sea ligeramente superior al nivel de dominio de los alumnos.

Con relación al problema de la motivación, Krashen (2004) sugiere que los estudiantes elijan los textos que quieran leer o en su defecto, que el docente proporcione dos o más opciones entre las cuales los alumnos puedan decidir. Asimismo, es importante que existan ciertas condiciones que promuevan una lectura voluntaria, las cuales son el acceso a los textos y tener un modelo, por ejemplo, que los padres posean el hábito de la lectura.

En función de lo anterior, el autor considera que el hecho de que los alumnos cuenten con acceso a los materiales promueve la lectura voluntaria. Por otra parte, el alumno debe contar también con un modelo que lo incentive a leer; en otras palabras, si el estudiante cuenta con una figura cercana que lea (ya sea un familiar o el mismo profesor), aumentan las probabilidades de que sienta curiosidad por leer al igual que lo hacen quienes lo rodean.

Como se mencionó anteriormente, Krashen resalta la importancia de que los alumnos cuenten con opciones entre las cuales elegir el texto que quieran leer. Esto, a su vez, implica que el profesor debe ser más flexible en torno a los intereses de sus alumnos. El autor sostiene

que los materiales regularmente excluidos del ámbito académico pueden representar un beneficio a largo plazo. Ejemplos de estos materiales serían las historietas, historias de romance adolescente o revistas no científicas. Dichos materiales son clasificados por el autor dentro de lo que llama lectura ligera, la cual puede ser empleada para lograr, eventualmente, que los alumnos se vean motivados a ahondar en textos cada vez más complejos.

Cabe mencionar en este punto que, si bien Krashen (2004) recomienda la flexibilidad en torno a los materiales de lectura, existen altas probabilidades de que la lectura ligera pueda no representar una opción en un ámbito académicamente más formal. En el caso de la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II y los objetivos que plantea, a primera vista puede parecer que el docente no tiene la libertad de proveer lecturas que simultáneamente despierten el interés del alumno y estén apegadas a los contenidos literarios que se deben cubrir. Esto no es así ya que, como se mencionó en el capítulo anterior, existen obras literarias cuya temática las convierte en materiales atractivos para los alumnos.

Como resultado de esto último, la selección de los textos góticos propuesta por este trabajo se basa en el entendido de que:

The use of a novel is a beneficial technique for mastering not only linguistic system but also life in relation to the target language. In novel, characters reflect what people really perform in daily lives. Novels not only portray but also enlighten human lives. (Hişmanoğlu, 2005, p. 63)

Si bien leer novelas puede parecer una tarea compleja debido a su extensión, para la clase de literatura se pueden seleccionar fragmentos que ilustren alguna característica en particular del texto que se quiera abordar. (UNAM, 2019, p. 39)

Por último, al estar estos textos íntimamente relacionados con la fantasía, se espera que su uso capture la atención de los alumnos al tratarse de un subgénero que hoy en día se encuentra presente en distintos medios. Actualmente, los jóvenes se encuentran

familiarizados con las principales características de la fantasía a través de sagas literarias como *El señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien, *Harry Potter* de J. K. Rowling y *Canción de hielo y fuego* de George R. R. Martin, cuyas exitosas adaptaciones tanto al cine como a la televisión han permitido una mayor difusión de estos universos entre distintos tipos de público y, en consecuencia, un acercamiento a las obras originales. Además, de acuerdo con la “Encuesta sobre prácticas de lectura y escritura de la comunidad estudiantil de la UNAM”, subgéneros como la ciencia ficción y el romance figuran respectivamente en el primer y segundo lugar de preferencia entre estudiantes universitarios, mientras que el tercer puesto lo ocupa el subgénero de terror (UNAM, 2019).

Algunas razones a favor del subgénero fantástico como aliciente para la lectura, sobre todo entre las generaciones más jóvenes, radican en que “El lector disfruta de la historia desde la primera página de la novela, en la que realidad y ficción se entrecruzan hasta la última” (Universidad ICESI, 2009). A su vez, Tolkien (1983) asegura que este tipo de textos aportan al lector tres elementos fundamentales: recuperación, escape y consuelo. La recuperación implica recobrar una visión clara y fresca de las cosas, es decir, librar la percepción de la familiaridad y trivialidad a la que el lector está acostumbrado en cuanto se ha apropiado de algo. El escape, por su lado, no se refiere al deseo del lector de escapar del mundo real en sí —idea común y erróneamente aceptada como la esencia original de la fantasía—, sino al deseo de escapar del presente, de las injusticias del mundo y de aquello que el autor llama el *gran escape*: el deseo de burlar a la muerte. Finalmente, se nos presenta el final feliz o la idea del consuelo; dicho de otro modo, una buena obra de fantasía debe ofrecer al lector el alivio ante el desenlace de los hechos, el final feliz es una característica de lo fantástico tal como la tragedia lo es de lo dramático.

3.2 Niveles de referencia del MCER

De acuerdo con la distribución de asignaturas en la LEI y la convergencia de Inglés VI y Literatura en Lengua Inglesa II en el sexto semestre, se espera que el alumno alcance al final de ambos cursos el nivel C1 en función del MCER. Según los indicadores globales, el nivel C1 establece que el usuario posee un dominio operativo y eficaz de la lengua descrito de forma general en la siguiente tabla (Consejo de Europa, 2002, p. 26).

Tabla 2

Niveles comunes de referencia: escala global. Nivel C1

Usuario competente C1	<ul style="list-style-type: none">• Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.• Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.• Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.• Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
--	---

A su vez, se hace una propuesta de autoevaluación donde se describe una serie de indicadores para que el usuario de un determinado nivel evalúe el nivel de competencia que posee particularmente en cada una de sus habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y

lectora, producción oral y escrita). La Tabla 3 enlista los indicadores antes mencionados pertenecientes al nivel C1 (Consejo de Europa, 2002, p. 30-31):

Tabla 3

Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación. Nivel C1

<p>Indicadores de comprensión auditive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo discursos extensos, incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están solo implícitas y no se señalan explícitamente. • Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
<p>Indicadores de comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. • Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.
<p>Indicadores de expresión e interacción oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. • Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes. • Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
<p>Indicadores de expresión escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. • Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.

De esta manera, se justifica el estudio de textos literarios en el sexto semestre puesto que, si se espera que el alumno alcance el nivel C1 al finalizar el período en cuestión, la comprensión lectora a partir de dichos materiales forma parte de las habilidades por desarrollar. Adicionalmente, el trabajo con la literatura permite al alumno poner en práctica el resto de las habilidades como usuario C1 al interactuar con sus compañeros en la resolución de las actividades propuestas.

3.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE): Antecedentes

El término *Content Language Instruction Learning* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera o AICLE por sus siglas en español) fue originalmente acuñado por David Marsh en 1994 como resultado de su trabajo en educación en la Universidad de Jyväskylä, Finlandia, país donde tuvo un gran éxito. Se trata de una metodología para la enseñanza de lenguas surgida en las últimas décadas del siglo XX en el marco de las nuevas corrientes enfocadas en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Asimismo, existen otros antecedentes y escenarios que sentaron las bases para el desarrollo de dicha metodología y que serán abordados brevemente a continuación.

3.3.1 Las escuelas de inmersión canadienses y el caso finlandés

El precursor directo de AICLE se remonta al año 1965 en la provincia canadiense de Quebec. Debido a sus antecedentes históricos como territorio ocupado por Francia y posteriormente cedido a Inglaterra, esta provincia se distingue por su identidad y costumbres fuertemente influenciadas por su herencia francesa. A diferencia del resto de provincias y territorios canadienses, el único idioma oficial de Quebec es el francés, por lo que esta es la lengua

materna de la mayoría de sus habitantes; sin embargo, a nivel nacional, los quebequenses representan una minoría frente al número de habitantes angloparlantes.

Como consecuencia de este rasgo lingüístico en Quebec, surge en la ciudad de Montreal una petición hecha por un grupo de padres angloparlantes con el propósito de proveer a sus hijos, cuya lengua materna era el inglés, de una mejor alternativa educativa para el aprendizaje de la lengua francesa, esto es “literalmente sumergir a los niños no hablantes de francés en aulas donde el currículo escolar sería impartido parcialmente en francés comenzando en el preescolar”⁸ (Safty, 1991, p. 474). Dicha petición desembocó en los programas que hoy se conocen como *French Immersion*, cuyo éxito se expandió a todo el territorio canadiense al grado de que, en 1991, Safty señala que uno de los retos que enfrentaba el programa era la falta de profesores para cubrir la alta demanda. Por otra parte, las razones de dicho éxito se vinculan no solo a los resultados positivos que pueden observarse en el aspecto lingüístico; en este sentido habría que remitirse a los objetivos que plantea el enfoque con la finalidad de observar más a fondo las razones de su popularidad.

Genesee (2013) sintetiza los objetivos de la siguiente manera:

- Niveles avanzados de dominio funcional en lectura, escritura, discurso y comprensión auditiva en francés
- Niveles de competencia en el idioma inglés acordes a la edad
- Niveles de rendimiento académico acordes al grado en asignaturas no lingüísticas
- Comprensión y apreciación de la cultura francocanadiense

Como puede observarse, los primeros dos objetivos se enfocan en el desarrollo tanto de la L1 como de la L2, el tercero lo hace en los contenidos académicos no relacionados con

⁸ Traducción propia de “to literally immerse the non-French speaking children in classrooms where the school curriculum would be taught partially in French starting at the kindergarten” (Safty, 1991, p. 474).

la lengua (por ejemplo, asignaturas como historia, artes, matemáticas, ciencias, etc.), mientras que el último objetivo se relaciona con el acercamiento a la cultura francocanadiense. Adicionalmente, es importante destacar que el programa ha tenido un gran apoyo y aceptación por parte de la población, lo cual se traduce en un factor determinante para el éxito de los estudiantes.

Algunos de los principios teóricos sobre los cuales se basa la inmersión son el entendido de que la exposición a la L2 a una edad temprana brinda mejores resultados que una exposición tardía; la recreación de un contexto similar a aquel en el que un niño aprende la L1 desemboca en un mejor aprendizaje de la L2; los errores derivados de la interferencia de la L1 con la L2 se aprecian como ventajas; finalmente, la lengua se utiliza para enseñar otras materias en lugar de ser estudiada como una asignatura individual (Safty, 1991). Este último principio, como se analizará más adelante, está íntimamente relacionado con el AICLE.

Otro escenario para el desarrollo de AICLE surge con la creación de la Unión Europea en 1993 al presentarse una serie de políticas con distintos objetivos a alcanzar. La página oficial de la Unión Europea (s. f.) señala que dentro del ámbito lingüístico, el organismo agrupa sus políticas en tres rubros principales: el multilingüismo, las lenguas regionales y minoritarias, y el aprendizaje de idiomas. En resumen, la Unión Europea apuesta fuertemente por el desarrollo del multilingüismo en cada uno de los países que la conforman. Marsh (2002) sintetiza este objetivo en el concepto *MT+2*, es decir, ser competente en la lengua materna (*mother tongue*) más dos lenguas adicionales (*community languages*).

La razón para integrar este multilingüismo obedece a su vez a políticas de la Unión para garantizar la integración y colaboración de sus distintos estados. Sin embargo, surge entonces la necesidad de un enfoque útil y accesible a todos los individuos por igual. Para

lograr esto, se propone el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) que, al estar relacionado con el enfoque comunicativo, centra sus esfuerzos ya no en la forma sino en el significado. A pesar de esto, es importante mencionar que una de las críticas recibidas por el enfoque comunicativo radica en sus fallos a la hora de proporcionar contextos reales, en otras palabras, aunque el enfoque busque dotar al alumno de situaciones reales, estos fallan en una clase de lenguas tradicional y, en consecuencia, dejan de ser auténticos y relevantes (Marsh, 2002). El AICLE resuelve esto al proporcionar inmediatez en el uso puesto que el alumno es capaz de aplicar los conocimientos lingüísticos que va adquiriendo para aprender otros contenidos de forma simultánea.

Uno de los primeros países en responder a la nueva iniciativa educativa fue Finlandia, cuyos proyectos comenzaron a implementarse en 1989; no obstante, es hasta un año después que los primeros resultados comienzan a observarse (Hanesová, 2015). Es importante tener en cuenta que, si bien el currículo nacional finlandés establece de forma obligatoria el estudio de una lengua extranjera, adicional al finés y sueco que son oficiales, este no prescribe opciones sobre cuál estudiar; sin embargo, la alternativa más popular entre la población finesa es el inglés (Nikula, 2007).

Moate (2017) describe brevemente la propuesta hecha por *The Jyväskylä CLIL Cascade teacher community*, un grupo de escuelas de distintos niveles reunido en el año 2009 en la ciudad de Jyväskylä con el propósito de reforzar tanto el trabajo docente como las experiencias del alumnado dentro de la enseñanza a través de CLIL (Moate, 2017). Adicionalmente, surge la propuesta de establecer una *ruta* cuyo objetivo es “representar una continuidad para los alumnos a medida que se mueven de un colaborador al siguiente y para

apoyar mejor la llegada de novatos en diferentes puntos a lo largo de la ruta”⁹ (Moate, 2017, p. 2), es decir, que permita dar un seguimiento a la enseñanza de lenguas a través de CLIL durante los nueve grados que componen la educación básica obligatoria en Finlandia.

Por otra parte, Nikula (2007) asegura que algunas de las ventajas que se han reportado van desde la participación voluntaria de los alumnos y padres de familia en este tipo de enseñanza hasta el hecho de que a través de CLIL los alumnos tienen la oportunidad de revisar contenido y lengua en situaciones que difícilmente podrían darse en una clase de lenguas tradicional.

3.3.2 El aprendizaje a través de contenidos

El aprendizaje a través de contenidos, o *Content-Based Instruction (CBI)* por su nombre en inglés, comienza a surgir a partir de la segunda mitad del siglo XX. Si bien David Marsh propone los postulados del AICLE, es Bernard Mohan quien acuña originalmente el término CBI. Como se ha mencionado anteriormente, el aprendizaje de una lengua a través de contenidos utiliza la lengua misma como medio de instrucción para la revisión de dichos contenidos; estos últimos pueden pertenecer a campos de estudio no relacionados directamente con la lingüística. De esta manera, por ejemplo, los alumnos utilizan la lengua meta para aprender matemáticas, geografía o historia. En su reseña del libro de Bernard Mohan *Language and Content*, Perry propone que “en cursos de segunda lengua y lengua extranjera basados en contenidos, la lengua meta es el medio, no el centro de enseñanza. El aula de contenidos proporciona un contexto para la comunicación acerca de la materia a

⁹ Traducción propia de “to depict continuity for pupils as they move from one partner to the next and to better support the arrival of newcomers at different points along the pathway” (Moate, 2017, p. 2).

través de la lengua meta”¹⁰ (1987, p. 137). A su vez, la definición proporcionada por el *Diccionario de Términos Clave* de ELE del Centro Virtual Cervantes (s. f. a) establece que

El aprendizaje mediante el estudio de materias (en inglés se usan las siglas CBLL: *content based language learning*) es una propuesta didáctica que integra en una misma asignatura el aprendizaje de una lengua extranjera con el de otros contenidos curriculares. Consiste, pues, en estudiar en la L2 alguna de las materias del currículo (generalmente de la enseñanza secundaria, aunque también de la universitaria o de la de lenguas para fines específicos. Las clases, por tanto, no las imparten profesores de la L2 sino especialistas de la materia elegida, que además son competentes en la L2.

A partir de las definiciones anteriores es posible inferir que el estudio de ambos campos se lleva a cabo de forma simultánea. No obstante, Mohan (1979) propone tres escenarios distintos para relacionar la enseñanza de la L2 con la enseñanza de los contenidos. El primero, llamado enseñanza de L2 a través de la enseñanza de contenido (*L2 teaching by content teaching*), establece que el alumno aprende el contenido en la L2 con la intención de aprender esta última de forma progresiva. El segundo se denomina enseñanza de la L2 combinada con enseñanza de contenidos (*L2 teaching combined with content teaching*); mientras que el tercer escenario —enseñanza de L2 para la enseñanza de contenido (*L2 teaching for content teaching*)— propone que el alumno tenga una clase de lenguas con la intención de que esta le permita alcanzar sus objetivos en la clase del contenido donde debe estudiar los temas asociados a un determinado campo.

En función de lo expresado anteriormente, el último escenario propuesto por Mohan es aplicable a los papeles que desempeñan las asignaturas de inglés y literatura dentro de la LEI ya que, si bien las asignaturas se estudian de manera simultánea, los estudiantes pueden

¹⁰ Traducción propia de “*In content-based second language and foreign language courses, the target language is the medium, not the focus of instruction. The content classroom provides a context for communication about subject matter through the target language*” (Perry, 1987, p. 137).

aprovechar los conocimientos lingüísticos adquiridos en inglés para realizar las actividades que se presenten en literatura.

Por otra parte, es importante mencionar que, aunque la selección, secuencia y gradación de contenidos puede representar un problema para el docente que quiera implementar el aprendizaje basado en contenidos (Mohan, 1979), existen diversos ejemplos que ilustran las ventajas y beneficios que esta metodología puede brindar.

3.4 Postulados teórico-metodológicos para el AICLE

En este apartado se profundizará en algunas de las teorías del aprendizaje y enfoques que sustentan el AICLE. En este punto es de suma importancia recalcar que su sustento teórico se deriva de distintas áreas, dotándolo—como lo califica Custodio Espinar (2019)— de un eclecticismo que a su vez puede dificultar la tarea de establecer una serie de principios teóricos. A continuación, se retomarán algunos de los conceptos principales: la teoría del interaccionismo social de Vigotsky, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque comunicativo y finalmente, la teoría del *input* de Krashen.

3.4.1 El interaccionismo social

Uno de los principales teóricos de la educación del siglo XX es sin duda alguna Lev Vigotsky, cuyos aportes a las teorías del desarrollo humano, junto con los de Jean Piaget, sientan las bases de lo que hoy se conoce como la corriente constructivista (Schunk, 2012). Para explicar en términos generales el constructivismo, se considera que:

Las explicaciones constructivistas del aprendizaje y el desarrollo destacan las contribuciones de las personas a lo que se aprende. Los modelos constructivistas

sociales resaltan además la importancia de las interacciones sociales en la adquisición de las habilidades y el conocimiento. (Schunk, 2012, p. 230)

Lo antes expuesto sugiere, por ende, que las personas también contribuyen a su propio aprendizaje, el cual se construye de manera diferente para cada aprendiz. En este punto es imperioso recalcar que, para Schunk (2012), el constructivismo no es una teoría que proponga principios del aprendizaje. Por otra parte, el autor nos habla de una serie de postulados que caracterizan al constructivismo: el énfasis en un currículo integrado, el deber del profesor de propiciar situaciones en las que los alumnos interactúen con el contenido y el papel activo que deben tener los estudiantes.

En este sentido, los aportes de Vigotsky juegan un papel importante al sugerir la importancia de la interacción con otras personas a fin de transformar y así reorganizar las propias experiencias (Schunk, 2012). El lenguaje es también fundamental pues:

Vigotsky creía que un componente fundamental para el desarrollo psicológico era el dominio de los procesos externos de transmisión del desarrollo cultural y del pensamiento a través de símbolos como el lenguaje, el conteo y la escritura. Una vez que se domina este proceso, el siguiente paso consiste en utilizar esos símbolos para influir y autorregular los pensamientos. (Schunk, 2012, p. 243)

Ahora bien, dentro de la teoría de Vigotsky, resalta el concepto de la *zona de desarrollo próximo* (comúnmente abreviada ZDP), el cual se refiere a:

la distancia entre el nivel de desarrollo actual, es decir, lo que el niño es capaz de realizar por sí solo, por un lado, y el nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que el niño es capaz de realizar con la ayuda y/o guía de otro/s más capacitado/s (adulto o compañero más hábil). (Castellaro, 2017, p. 5)

Otra definición para la ZDP la brinda el *Diccionario de Términos Clave* del Instituto Cervantes como el “grado de destreza o habilidad que se halla un nivel por encima de la competencia que el aprendiente posee en un momento determinado” (Centro Virtual

Cervantes, s. f. b); en consecuencia, se concluye que la ZDP se refiere a la separación que existe entre lo que un alumno es capaz de hacer y el nivel inmediato superior al que sus habilidades o conocimientos pueden llegar gracias a la ayuda de alguien con mayor conocimiento o destreza, de aquí la importancia de la interacción entre el alumno y aquel que va a guiarlo en su aprendizaje.

En consecuencia, conforme el alumno se desarrolla dentro de su ZDP, su guía —ya sea el profesor o un adulto de su entorno— adquirirá la función de apoyo para el estudiante en la resolución de las problemáticas planteadas. Aquí es donde se introduce la idea del *andamiaje*, el cual “tiene 5 funciones principales: proporcionar apoyo al aprendiz, funcionar como herramienta, ampliar el alcance del aprendiz, permitirle lograr tareas que de otra forma no podría lograr y usarla selectivamente sólo en caso necesario” (Schunk, 2012, pp. 245-246). Cabe decir que, aunque la idea del andamiaje se asocia comúnmente a la teoría de Vigotsky, fue Bruner quien la desarrolló a partir de los postulados del primero. Así pues, el andamiaje resulta en un apoyo que el guía da a los alumnos para que estos logren la resolución de la tarea asignada. Aunque es común que el andamiaje se dé entre el estudiante y una persona más hábil, también es posible que este proceso ocurra entre pares, es decir, entre los mismos alumnos (Centro Virtual Cervantes, s. f. b)

Con la finalidad de que los alumnos construyan su propio aprendizaje se debe tener en cuenta que “La clave consiste en asegurarse de que el andamiaje mantenga a los estudiantes en la ZDP, la cual aumenta cuando estos desarrollan habilidades. A los alumnos se les desafía a aprender dentro de los límites de la ZDP” (Schunk, 2012, p. 246), en otras palabras, el nivel de mediación del proceso de aprendizaje de los alumnos debe proveerles las herramientas necesarias para que sean ellos mismos quienes desarrollen sus habilidades y la ZDP suba de nivel.

3. 4. 2 El aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo representa hoy una de las teorías más populares dentro de la enseñanza. Propuesta originalmente por David Ausubel en 1968, es catalogada como una teoría psicológica del aprendizaje, es decir, “un referente que pretende dar cuenta de los mecanismos por los que se lleva a cabo la adquisición y la retención de los grandes cuerpos de significado que se manejan en la escuela” (Rodríguez, 2011). En palabras de su creador:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún *aspecto existente específicamente relevante* de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983, p. 48).

Dicho de otro modo, el aprendizaje significativo representa un proceso mediante el cual el alumno relaciona la nueva información con su estructura cognitiva, es decir, con información que ya conoce; la interacción entre la nueva información y el conocimiento previo del alumno da lugar a una atribución de significados nuevos (Rodríguez, 2011).

Lo anterior conduce a reflexionar acerca de las condiciones necesarias para que el aprendizaje significativo tenga lugar en el aula. Como paso preliminar, es importante contar con dos factores esenciales: material potencialmente significativo y disposición para el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). En primer lugar, la disposición por parte del alumno para aprender significativamente es determinante para que esto pueda darse, de no ser así, el material significativo por sí mismo no logrará el tipo de aprendizaje esperado y, en consecuencia, este será mecánico y sin significado (Ausubel, 1983).

En segundo lugar, el material potencialmente significativo debe cumplir a su vez con un par de características. La primera es llamada por Ausubel *significatividad lógica*, en otras

palabras, cualquier material que se le presente al alumno debe poder relacionarse intencional y sustancialmente con su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1983). La segunda característica que determina si un material es potencialmente significativo implica “Que existan ideas de anclaje o subsumidores adecuados en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta” (Rodríguez, 2011, p. 32).

Al igual que en el interaccionismo social de Vigotsky, el lenguaje posee un importante papel dentro del proceso del aprendizaje significativo al tratarse del medio por el cual hay un intercambio y negociación de significados. Adicionalmente, se plantea que el profesor tiene como tarea “elegir y proponer situaciones que se desenvuelvan dentro de la zona de desarrollo proximal del estudiante” (Rodríguez, 2011, p. 41). De esta manera, los postulados de Ausubel se relacionan con los de Vigotsky para lograr los aprendizajes esperados en el aula ya que el profesor es responsable de indagar qué ideas previas posee el alumnado que puedan servir para interiorizar nueva información.

Por último, Ausubel propuso cuatro principios a tomar en cuenta dentro del proceso del aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011); dichos principios son la diferenciación progresiva, la discriminación, la organización secuencial y la consolidación. La diferenciación progresiva ocurre si existe un conocimiento previo que englobe al concepto nuevo y que pueda usarse para presentar este último; la discriminación obliga al alumno a subordinar ideas previas bajo un nuevo concepto (aprendizaje superordenado), o bien, a entablar conexiones al mismo nivel entre el material nuevo y lo que el alumno sabe (aprendizaje combinatorio).

En tercer lugar, está la organización secuencial, la cual implica respetar las relaciones secuenciales entre un contenido y otro. Finalmente, la consolidación “destaca la necesidad de la reiteración y de la realización de tareas en contextos y momentos diferentes, para que

se produzca la generalización y la interiorización efectiva y significativa de lo aprendido” (Rodríguez, 2011, p. 43.).

Como puede observarse, la teoría del aprendizaje significativo representa diversas ventajas tanto para el alumnado como para el profesor, por lo cual es importante conocer los factores que intervienen en este largo proceso para que pueda darse dentro del aula.

3.4.3 El enfoque comunicativo

Una de las principales influencias teóricas del AICLE proviene de los principios del enfoque comunicativo surgido en la década de 1970 a raíz de los cambios en las metodologías adoptadas hasta entonces en la enseñanza de lenguas, para las cuales la estructura lingüística era el centro de atención. El enfoque comunicativo aparece ante la evidencia de que, aun cuando las estructuras gramaticales producidas por los alumnos eran correctas dentro del aula, estos fallaban al intentar comunicarse en una situación real (Larsen Freeman, 2000). Esto sugirió que conocer la estructura gramatical no es suficiente para poder comunicarse en la lengua meta, de ahí que el objetivo principal del enfoque sea precisamente que el alumno desarrolle una competencia comunicativa.

Siguiendo el enfoque, en 1972 Wilkins propuso emplear los términos de *noción* y *función* para diseñar un programa o sílabo desde esta perspectiva comunicativa. La noción se define como “los significados y conceptos que el estudiante necesita para comunicarse (por ejemplo: tiempo, cantidad, duración, locación) y el lenguaje necesario para expresarlos”¹¹ (Richards y Schmidt, 2010, p. 402); mientras que la función se refiere al

¹¹ Traducción propia de “*the meanings and concepts the learner needs in order to communicate (e.g. time, quantity, duration, location) and the language needed to express them*” (Richards y Schmidt, 2010, p. 402)

“propósito para el cual una expresión o unidad de lenguaje es usada. En la enseñanza de lenguas, las funciones del lenguaje son descritas a menudo como categorías de comportamiento, por ejemplo: solicitudes, disculpas, quejas, ofrecimientos, cumplidos”¹² (Richards y Schmidt, 2010, p. 233). Como ejemplo de lo anterior, los programas de inglés del Departamento de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (s. f.) aplican estos términos en el diseño curricular; en el Anexo 1 puede observarse una parte del programa para el nivel 1 de plan global, cuyos dos primeros elementos son la noción y la función. Como puede verse, la primera noción (concepto) es *classroom language* mientras que la función (propósito) es *giving and receiving classroom orders*. Adicionalmente, el programa proporciona el vocabulario y la estructura gramatical ligados a la noción y función.

En cuanto al rol del profesor es importante mencionar que, como el enfoque busca que los alumnos sean capaces de comunicarse, la tarea docente consiste en facilitar la comunicación mediante la recreación de situaciones y de asesorar a los alumnos (respondiendo a las preguntas planteadas, tomando nota de los errores para ser abordados después, etc.). Por otra parte, los alumnos adquieren un rol dominante al ser los actores principales dentro del acto comunicativo; esto les permite también ser responsables de su propio proceso de aprendizaje (Larsen Freeman, 2000).

Finalmente, los *materiales auténticos*¹³ juegan un rol importante dentro del enfoque comunicativo ya que logran acercar a los estudiantes tanto al uso real de la lengua como a la cultura. Aunque dichos materiales aportan diversos beneficios, su uso puede verse restringido

¹² Traducción propia de “*the purpose for which an utterance or unit of language is used. In language teaching, language functions are often described as categories of behaviour, e.g. requests, apologies, complaints, offers, compliments*” (Richards y Schmidt, 2010, p. 233).

¹³ “*In language teaching, the use of materials that were not originally developed for pedagogical purposes, such as the use of magazines, newspapers, advertisements, news reports, or songs. Such materials are often thought to contain more realistic and natural examples of language use than those found in textbooks and other specially developed teaching materials*” (Richards y Schmidt, 2010, p. 43).

en etapas tempranas debido al nivel básico de competencia que aún poseen los alumnos (Larsen Freeman, 2000).

3.4.4 La teoría del *input*

La teoría del *input* comprensible (CI por sus siglas en inglés) propuesta por Stephen Krashen en 1982 se compone a su vez por seis hipótesis (originalmente eran cinco pero Krashen formuló una sexta en el año 2011) enfocadas en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Dichas hipótesis giran alrededor de lo que el autor llama *input*, lo cual se define como el lenguaje que un aprendiente escucha o recibe y del cual él o ella puede aprender (Richards y Schmidt, 2010, p. 286), en otras palabras, el *input* es todo aquel material lingüístico oral o escrito que el estudiante recibe y que le será útil para el estudio de la lengua meta.

Tal como se mencionó anteriormente, la teoría de Krashen se compone de seis hipótesis que se describen a continuación:

1. *Hipótesis de adquisición-aprendizaje*. Krashen hace una distinción entre los procesos de *adquisición* y *aprendizaje* de una L2; el primer proceso se caracteriza por ser inconsciente e implícito mientras que el segundo es consciente y explícito (Patrick, 2019). Otra característica del proceso de adquisición de una L2 es que es casi idéntico al proceso mediante el cual los niños adquieren la lengua materna, en tanto que el aprendizaje conlleva tener conocimientos acerca de una lengua (Krashen, 1985).

2. *Hipótesis del orden natural*. En esta hipótesis se sugiere que los aprendientes adquieren las estructuras de una lengua en un orden predecible. Según el autor, los estudiantes de una lengua dada tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales antes, y otras después (Krashen, 1982, p. 13).

3. *Hipótesis del monitor*. Una vez hecha la distinción entre la adquisición y aprendizaje de una L2, Krashen sugiere que, si bien lo deseable es la adquisición, el aprendizaje supone la función del monitor, es decir, el alumno puede monitorear su producción y hacer las correcciones pertinentes en caso de hallar algún error. La autocorrección puede darse antes o después de que el alumno ha producido algo (Krashen, 1985). Por otra parte, es necesario que existan tres condiciones para que el alumno pueda aplicar una regla de forma consciente: debe tener tiempo, enfocarse en la forma y conocer la regla (Krashen, 1982).

4. *Hipótesis del input*. El *input* es la parte central de la teoría de Krashen. Se ha mencionado que la adquisición ocurre cuando los aprendientes reciben mensajes comprensibles en la lengua meta, es decir, *input* comprensible (Patrick, 2019, p. 41). El *input* puede presentarse de forma oral o escrita, pero para que el alumno pueda adquirir la lengua debe existir una condición en el *input* que se le proporcione; en palabras de su autor la condición de moverse de una etapa i a una etapa $i+1$ significa que el aprendiente comprenda *input* que contenga $i+1$, donde “comprender” significa que el aprendiente esté enfocado en el significado y no en la forma del mensaje (Krashen, p. 1982, p. 21). La fórmula $i+1$ hace referencia al *input* que posee una dificultad superior al nivel que el alumno posee (i), lo cual le permitirá progresar dentro del orden natural de adquisición (Krashen, 1985). Como estrategia adicional, el alumno se vale del contexto o de información extralingüística para poder entender el *input* que contiene estructuras superiores a su nivel y que, evidentemente, aún no reconoce (Krashen, 1982).

5. *Hipótesis del filtro afectivo*. El filtro afectivo se refiere a todos los factores de este tipo que influyen en el proceso de adquisición. Krashen lo cataloga como una barrera mental que impide a los aprendientes utilizar plenamente el *input* comprensible que reciben para la

adquisición del lenguaje (1985, p. 3). Así como el *input* comprensible es importante en el proceso de adquisición, el estado emocional del alumno termina por permitir u obstruir dicho proceso, puesto que, a mayor nivel del filtro afectivo, menor será el *input* que llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje (Krashen, 1982). El profesor, no obstante, también puede verse afectado por su propio filtro afectivo que se relaciona con los niveles de estrés a los cuales se somete durante la clase; dicho filtro puede llevarlo incluso a plantear distintas actividades que no impliquen la producción de *input* comprensible para los alumnos y que le brinden tiempo para recuperarse (Patrick, 2019).

6. *Hipótesis del input atractivo*. Esta última hipótesis surge a raíz de las distintas investigaciones que el autor ha hecho en materia de lectura en una L2. Para Krashen, el *input* no solamente debe ser comprensible sino atractivo, esto es, el *input* es tan interesante que olvidas que está en otra lengua (Krashen, 2011, p. 1). Es de suma relevancia recalcar que será el alumno quien determine si un material le es atractivo o no; para esto, el profesor le debe brindar cierta libertad de elegir aquellos materiales que despierten sus intereses en la medida de lo posible. Al mismo tiempo, esto representa una ventaja adicional pues lo atractivo implica la importancia de la elección del aprendiente, y la elección puede ser un camino para disminuir el filtro afectivo y atraer a los estudiantes al *input* comprensible que se han planeado para ellos si se han tomado en consideración las elecciones de los estudiantes sobre los contenidos (Patrick, 2019, p. 42).

Conclusiones del capítulo III

Como se ha puntualizado anteriormente, el uso de la literatura en la clase de lenguas aporta una serie de distintos beneficios para los alumnos al tratarse de un material auténtico, si bien

la selección de los textos y las actividades a llevar a cabo pueden suponer una serie de desafíos para el profesor que busca su implementación. Para lograrlo, es importante tomar en cuenta diversos aspectos ya no solo lingüísticos o metodológicos, sino de los propios alumnos como lo son el interés y motivación no solo para abordar el uso de la lengua, sino para involucrarse con un texto literario. Es en este punto donde el AICLE brinda una serie de diversas herramientas para la integración de contenidos literarios y lingüísticos, como es el caso del presente trabajo; no obstante, se debe recordar que los contenidos a través de los cuales se busca el desarrollo de la lengua meta no solo se limitan al área literaria, pueden pertenecer a distintos campos de conocimiento.

Finalmente, el caso de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés brinda un contexto idóneo para la implementación del AICLE, lo cual representa una serie de oportunidades para estudiar sus ventajas y desventajas que permitan su extensión a otras áreas de la propia Universidad. A su vez, se espera que el empleo de esta metodología promueva el aprendizaje significativo a través del empleo de un *input* que cumpla con esta característica (ser potencialmente significativo) y apoye al alumnado en el desarrollo de su competencia comunicativa.

CAPÍTULO IV. ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA GÓTICA

En el capítulo I de este trabajo se mencionó la importancia del Programa Institucional de Adjuntías de la FES Acatlán para el desarrollo de esta propuesta. Este último capítulo comenzará proporcionando una breve descripción de la adjuntía docente en el semestre 2019-2020 hecha a través de dicho programa. Después se presentará la propuesta final derivada de las actividades diseñadas originalmente para la enseñanza de literatura y enriquecidas por el sustento metodológico del AICLE.

4.1 La intervención hecha a través del PIA para la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II

La propuesta de curso para la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II, hecha por la Mtra. María del Consuelo Santamaría Aguirre, perteneciente al plan de estudios vigente de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés permitió que pudiera establecerse un tema a presentar y actividades relacionadas a este por parte de la docente adjunta en cada una de las unidades temáticas del curso.

Cabe destacar que la presentación de los contenidos siguió una secuencia diferente a la propuesta por el programa de asignatura que puede encontrarse en la página web oficial de la licenciatura sin que esto repercutiera desfavorablemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; adicionalmente, las intervenciones correspondientes a la adjuntía sólo se vieron modificadas en su duración en dos ocasiones debido a causas ajenas tanto a la docente titular como a la docente adjunta ya que se requirió la participación del grupo en eventos académicos organizados por el programa de la licenciatura lo cual, sin embargo, no afectó negativamente

el ritmo de las sesiones. La resolución tomada para hacer el ajuste en el calendario propuesto consistió en una actividad adicional supervisada por la adjunta que no se había contemplado en la enviada al Comité de Programa de la LEI. Dicha actividad se describirá posteriormente en el siguiente apartado. De acuerdo con la propuesta de actividades presentada ante el Comité de Programa de la LEI, se contempló la intervención de la adjunta en cinco momentos a lo largo del curso de Literatura en Lengua Inglesa II correspondiente al sexto semestre del plan de estudios vigente desde 2012.

El objetivo general desglosado en el programa de la asignatura indica que “al finalizar el curso, el alumno identificará y analizará tanto los recursos lingüísticos y literarios desarrollados en las obras representativas de la literatura inglesa y norteamericana del siglo XIX, como los valores sociales y culturales de este período.” (Programa, 2012c). De esta forma, el programa propone la división del contenido en cuatro unidades temáticas que alternan el análisis de poemas y novelas.

Tabla 4

Tabla general de actividades con textos literarios realizadas durante la adjuntía

Tema	Obra	Actividades
1.7 Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica	<i>The Monk</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las diferencias entre terror, fantástico y gótico • Lectura de un fragmento de una novela gótica • Elaboración de un texto gótico
1.7 Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su	<i>The Castle of Otranto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de un fragmento de una novela gótica • Elaboración de un texto gótico

precedente, la novela gótica		
1.9 Tendencias románticas en E. E. U. U.: William Cullen Bryant, E. A. Poe y Nathaniel Hawthorne	<i>The Masque of the Red Death</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del relato • Comparación entre el relato corto de terror original y una adaptación.
1.9 Tendencias románticas en E. E. U. U.: William Cullen Bryant, E. A. Poe y Nathaniel Hawthorne	<i>The Legend of Sleepy Hollow</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación sobre el autor y el análisis de personajes • Lectura de unos fragmentos de una novela corta • Participación en un juego de roles
4.3 La construcción de un nuevo personaje femenino	<i>Carmilla</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las características del gótico-romántico • Lectura del fragmento de un cuento corto • Tarea colaborativa para dibujar un castillo
4.5 La narrativa de Louis Stevenson y el tema del <i>doppelgänger</i>	<i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la novela • Elaboración y descripción de un <i>doppelgänger</i> o gemelo malvado

La primera intervención tuvo lugar durante la primera unidad cuyo enfoque general se centra en el romanticismo inglés. Durante la sesión, se abordaron los vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica, para la cual se preparó una exposición en *powerpoint* que ilustrara las características específicas de cada tipo de texto. Posteriormente, los alumnos fueron divididos en cuatro equipos con la finalidad de analizar e identificar las características de la corriente gótica y fantástica presentes en un

fragmento literario. Las obras escogidas para esta actividad fueron *The Monk* de Matthew G. Lewis y *The Castle of Otranto* de Horace Walpole. Dicha actividad consistió en responder una serie de preguntas sobre el texto. Posteriormente, a cada equipo le fue asignada una imagen de motivos góticos con el objetivo de crear una breve historia inspirada en el escenario asignado. Finalmente, cada equipo leyó su historia en voz alta.

En la segunda intervención se estudiaron las características particulares del relato gótico-romántico estadounidense. Para la actividad concerniente a dicho tema, los alumnos trabajaron con el cuento corto titulado *The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe. Se requirió que los estudiantes trabajaran en equipo, usando códigos de color, para leer un fragmento del cuento y contestar una serie de preguntas. De la misma manera, al contener el texto una descripción detallada de la disposición de un castillo, cada equipo recreó el diseño y dicha disposición en función de la narrativa del cuento. Para concluir el análisis del fragmento, cada grupo presentó su diseño y lo colocó en el pizarrón para construir un mapa del recinto donde se desarrolla la trama de la cual un resumen fue presentado enseguida.

Los alumnos trabajaron con el cuento *The Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving durante la tercera intervención, haciendo una comparación entre el texto original de Irving y la adaptación cinematográfica dirigida por Tim Burton en 1999. Para el cierre de la sesión, los alumnos respondieron un breve cuestionario, diseñado por el docente adjunto, respecto a las diferencias entre el texto original de Irving y la reinterpretación de Burton.

La cuarta intervención de la adjuntía consistió en una introducción a la época victoriana en la cual se abordaron el contexto histórico, las costumbres y las normas sociales vigentes. Los contenidos revisados en esta sesión se retomaron nuevamente a modo de introducción en la quinta intervención. Para esta última, los contenidos a revisar se enfocaron en la construcción de un nuevo personaje femenino en la literatura del período victoriano.

Fue a su vez, durante las sesiones concernientes a la novela victoriana, que se realizó una intervención adicional, la cual no había sido contemplada en la propuesta inicial, para abordar brevemente la importancia de la novela *Great Expectations* de Charles Dickens. La sesión se limitó a la presentación de la novela debido a un ajuste en la calendarización como consecuencia de factores externos, misma razón por la cual no se pudo llevar a cabo una actividad.

Finalmente, la participación concluyó con una serie de actividades para el análisis de las novelas *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* de Robert Louis Stevenson y *Carmilla* de Joseph Sheridan Le Fanu. La actividad para la primera novela consistió en la recreación de una versión maligna propia por parte de cada alumno, haciendo alusión de esta manera a las personalidades opuesta del doctor Jekyll y su alter ego, el señor Hyde. Una vez que los alumnos describieron a su alter ego maligno, se reasignaron las descripciones con la finalidad de que cada alumno encontrara al dueño de la personalidad descrita. Para concluir, se presentó un resumen de la novela.

Para el trabajo con *Carmilla* se inició con una presentación acerca de la vida y obra del autor, así como un breve acercamiento a los personajes principales. Para la presentación de la trama, los alumnos fueron divididos en dos grandes equipos. Se les proporcionó información fragmentada con el objetivo de comparar dos personajes aparentemente distintos. Los alumnos asumieron los roles de dos cuerpos de inteligencia en el área de policía para encontrar a los respectivos culpables de un crimen ya cometido y un crimen por cometer. Finalmente, ambos equipos reportaron sus hallazgos, los cuales permitieron llegar a una conclusión vital para la presentación de la trama.

Con relación al proceso metodológico, es importante mencionar que se consideraron los postulados de la enseñanza basada en contenidos como sustento principal para el diseño

de las actividades. La enseñanza basada en contenidos permitió integrar el estudio de la literatura en un contexto donde una segunda lengua sería el medio de comunicación entre docentes y alumnos. De esta forma se logró no solamente que el alumnado estudiara los aspectos literarios de la materia, sino también fomentar el aprendizaje y uso de distintos elementos lingüísticos de la lengua inglesa que podrían clasificarse dentro de los parámetros de comprensión (lectura, análisis de los textos y vocabulario) y producción (redacción de ensayos, poemas, narraciones pequeñas, etcétera).

Por último, es importante mencionar que tanto la relación docente-adjunto como adjunto-grupo fueron las adecuadas e ideales para el pleno desarrollo de la ayudantía docente. La población se caracterizó por su entusiasmo y disposición ante las actividades de adjuntía permitiendo alcanzar los objetivos de cada una de las intervenciones. Cabe resaltar también que la docente titular ya había establecido una relación previa con el grupo durante el curso de Literatura en Lengua Inglesa I. Dicha relación permitió al ejercicio de la adjuntía apreciar las características de la población y, por ende, ofreció diversos puntos a tomar en cuenta a la hora de establecer el tipo de actividades por realizar, así como la interacción entre alumnos que promoviera el trabajo colaborativo y el respeto. Por último, los resultados favorables observados en cada una de las sesiones dedicadas al análisis de textos góticos sugirieron la posibilidad de elaborar una propuesta que formalmente incluyera los principios del AICLE y algunos contenidos específicos en inglés.

4.2 Propuesta de actividades basadas en los contenidos de Literatura en Lengua Inglesa II e Inglés VI

Como se ha expuesto anteriormente, el ejercicio de la adjuntía durante el período 2019-2 constituye la base para elaborar y complementar la propuesta de actividades que se describirá

a continuación. El diseño de estas se encuentra sustentado en los postulados teórico-metodológicos expuestos en el capítulo III de este trabajo. Si bien la propuesta se basa en las actividades diseñadas para la adjuntía del semestre 2019-2, las que se presentan a continuación en la tabla 5 formalizan la integración tanto de los contenidos de Literatura en Lengua Inglesa II como de Inglés VI además de que siguen la secuencia establecida en el programa de asignatura original.

Tabla 5

Tabla general de actividades con textos literarios y contenidos lingüísticos en inglés

Tema	Obra	Actividad literaria	Contenido lingüístico
Caracterización de lo gótico y fantástico (Unidad 1)	<i>The Monk</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de acciones en un fragmento • Análisis de personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple, progresivo y perfecto
Caracterización de lo gótico y fantástico (Unidad 1)	<i>The Castle of Otranto</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de tiempo y espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasado simple, progresivo y perfecto.
Caracterización del gótico victoriano (Unidad 2)	<i>Carmilla</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de acciones en un fragmento • Análisis de personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso indirecto
Caracterización del gótico victoriano	<i>The Strange Case of Dr</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Elipsis

(Unidad 2)	<i>Jekyll and Mr Hyde</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de figuras retóricas (elipsis) 	
Caracterización del gótico estadounidense (Unidad 4)	<i>The Masque of the Red Death</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de espacio • Análisis de personajes 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de sustantivos • Sustantivos compuestos
Caracterización del gótico estadounidense (Unidad 4)	<i>The Legend of Sleepy Hollow</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de personajes • Comparación de distintas interpretaciones de la obra 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres relativos • Cláusulas subordinadas adjetivas

4.2.1 Sesión 1

En la sesión 1, el/la docente presenta los subgéneros gótico y fantástico y sus características generales. A continuación, el grupo resuelve actividades relacionadas con el texto *The Monk* de Matthew G. Lewis. Dichas actividades buscan que el alumnado haga uso del pasado simple, progresivo y perfecto, enlazándose de esta manera con los contenidos de la unidad 1 de la asignatura de Inglés VI. Un ejemplo de esta relación puede observarse en la actividad propuesta en el anexo 7, la cual requiere del trabajo en equipos para la elaboración y presentación de una cápsula informativa donde el alumnado asume roles de periodistas y testigos. Para hacer la nota informativa, el/la docente proporciona un fragmento del texto que relata el suceso sobre el cual los equipos deben hablar en su noticia. Posteriormente, los equipos presentan su versión de los hechos ante el grupo. Ver Tabla 6 de la Sesión 1.

Tabla 6*Sesión 1*

Tema 1.6: Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica.	
Sesión 1	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 1. Tiempos verbales 1.1 Pasado simple, progresivo y perfecto 1.6 Intercambio de información a través de preguntas en diferentes tiempos verbales.
Objetivo literario	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno identificará las características generales de textos góticos y fantásticos.
Objetivo lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno identificará e intercambiará información a través del uso de tres tiempos verbales.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>Gothic and Fantasy Sesión 1 (anexo 2)</i> • Fotocopias de algunos fragmentos de la novela <i>The Monk</i> de Matthew G. Lewis, anexos 4-7.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. El /la docente hace una introducción al tema mediante una pregunta detonadora. Se presentan dos imágenes que deben estar relacionadas con los términos <i>gothic</i> y <i>fantasy</i>. 2. En grupos pequeños (3-4 estudiantes), el alumnado intercambia ideas acerca de ambos términos y aquello con lo que los relacionan. Posteriormente, el intercambio de ideas se hace con todo el grupo. 3. El/la docente presenta las características generales de ambos tipos de texto. En este punto, el/la docente pausa la presentación para que los alumnos trabajen con los fragmentos de una novela gótica de Matthew G. Lewis.

	<p>4. El alumnado se reúne en equipos de 4 personas. El/la docente reparte fotocopias de los anexos 4 y 5. El alumnado resuelve en equipo las actividades planteadas por el material.</p> <p>5. El/la docente verifica la actividad con todo el grupo y da retroalimentación.</p> <p>6. A continuación, el/la docente presenta al resto de personajes mediante un diagrama (anexo 6) que ilustre la relación entre ellos.</p> <p>7. El/la docente solicita a los alumnos que coloquen debajo de cada personaje la etiqueta que ellos crean proporciona información sobre este.</p> <p>8. El/la docente presenta la trama de la novela para que el alumnado pueda corregir su ejercicio.</p> <p>9. Para finalizar la sesión, el/la docente solicita al alumnado reunirse en equipos para trabajar con el anexo 7.</p> <p>10. Los equipos presentan sus cápsulas frente a todo el grupo y el/la docente da retroalimentación.</p> <p>11. Para concluir, el/la docente solicita a los alumnos enlistar los elementos característicos del gótico revisados a lo largo de la sesión.</p> <p>Nota. El/la docente puede consultar las respuestas a los ejercicios en el anexo 8.</p>
--	---

En el inciso 3.4.1 se abordaron los postulados básicos del constructivismo e interaccionismo social, los cuales fundamentan las actividades establecidas a partir del inciso 3 de la Tabla 6, concretamente en las actividades contenidas en los anexos 2 al 5, donde se espera que el trabajo en equipo sea el eje a través del cual los alumnos resuelvan las actividades propuestas. Dichas actividades, si bien implican en primera instancia el trabajo individual, desembocan en la presentación de una tarea resuelta en equipos enriquecida por las experiencias de cada alumno al trabajar individualmente con el texto. A su vez, como se

sustenta en la Tabla 6 las actividades buscan que el alumno emplee sus conocimientos lingüísticos referentes al pasado simple, progresivo y perfecto para la resolución de dichas actividades.

4.2.2 Sesión 2

La sesión 2 puede considerarse una continuación de la lección comenzada en la sesión 1, por lo que el/la docente comienza por recapitular lo estudiado previamente (características del gótico). El texto que se propone estudiar aquí es *The Castle of Otranto* de Horace Walpole la cual puede ser leída de forma íntegra si el alumnado se reúne en equipos y cada integrante se encarga de leer uno de los cinco capítulos que la componen.

El tema lingüístico de Inglés VI con el que se establece la relación continúa siendo el mismo de la sesión anterior (pasado simple, progresivo y perfecto, e intercambio de información a través de preguntas en diferentes tiempos verbales). Respecto al uso del pasado en las tres formas propuestas, la actividad 7 del anexo 11 constituye un ejemplo pues requiere para su resolución que el/la estudiante organice los eventos clave del capítulo leído en un diagrama de flujo. Por otra parte, el intercambio de información a través de preguntas en diferentes tiempos verbales se ve reflejado en la actividad 8 del anexo 12 donde, integrando los puntos clave de cada uno de los capítulos del texto, los equipos elaboran un resumen de este. Ver Tabla 7 de la sesión 2.

Tabla 7

Sesión 2

Tema 1.6: Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica.	
Sesión 2	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 1. Tiempos verbales 1.2 Pasado simple, progresivo y perfecto 1.6 Intercambio de información a través de preguntas en diferentes tiempos verbales.
Objetivo literario Objetivo lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado identificará las características generales de textos góticos y fantásticos. • El alumnado identificará e intercambiará información a través del uso de distintos tiempos verbales.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias del texto <i>The Castle of Otranto</i> de Horace Walpole, anexos 9-13
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la docente retoma las conclusiones de la sesión pasada haciendo énfasis en la presencia de castillos medievales como escenarios típicos para el desarrollo de la novela gótica. 2. El/la docente muestra las fotografías de tres castillos distintos con la finalidad de presentar el texto <i>The Castle of Otranto</i>. Trabajando en parejas, el alumnado compara las imágenes y selecciona aquella que, en su opinión, representa mejor el título de la novela (anexo 9). 3. El/la docente presenta la información de la novela. 4. El alumnado se reúne en equipos de 5 integrantes para trabajar las actividades 2 y 3 del anexo 10.

5. El alumnado elige un número del 1 al 5 cada uno (actividad 4, anexo 10). El número que elijan corresponde a uno de los 5 capítulos que componen la novela *The Castle of Otranto*. El/la docente proporciona el material de lectura para que los alumnos lean su capítulo. Tiempo estimado de lectura individual de 30 a 40 min.
6. Una vez terminada la lectura de los capítulos, el alumnado resuelve la actividad 5 (anexo 10) de forma individual, la actividad 6 (anexo 11) en equipos, y la actividad 7 (anexo 11) nuevamente de forma individual.
7. El alumnado elabora en equipos un resumen de la novela (anexo 12) a partir de la información del diagrama (actividad 7). Pueden apoyarse de la rúbrica contenida en el anexo 13 como guía para la elaboración de dicho resumen.
8. Los equipos intercambian sus textos entre sí, leen el resumen y dan retroalimentación con base en los puntos incluidos en la rúbrica. Un modelo del resumen puede encontrarse en el anexo 14.

El texto propuesto en esta sesión requiere para su lectura de una competencia lingüística alta (probablemente bastante superior para algunos) pues se trata de una novela del siglo XVIII que a su vez está ambientada entre los siglos XI y XIII; por ello, se propone que las actividades sean resueltas en equipos con la finalidad de que las y los estudiantes puedan no solo contar con la guía y apoyo del/la docente, sino de sus propios compañeros. Por la complejidad del texto y tal y como lo establecen los indicadores del nivel C1 del MCER (ver Tabla 2), se espera que el alumno sea capaz de comprender textos literarios largos y complejos y, a su vez, apreciar las diferencias de estilo. De esta manera se espera retarlo a desarrollar las actividades propuestas en los anexos 9-13 dentro de su ZDP. Simultáneamente, uno los postulados de la teoría del *input* de Krashen (fórmula $i+1$)

establece que el *input* debe poseer estructuras superiores al nivel poseído por el alumno. En conclusión, ambas teorías sugieren que el alumno busque la forma de resolver situaciones donde intervengan elementos que requieren habilidades más complejas a las que ya posee.

4.2.3 Sesión 3

La tercera sesión finaliza la introducción al subgénero gótico-fantástico y propone una actividad que refleje las características estudiadas. Asimismo, el tema lingüístico a trabajar continúa siendo el mismo que en las sesiones precedentes, el cual se verá reflejado a través de la escritura colaborativa de un texto gótico basado en una imagen asignada; posteriormente, los equipos leerán sus escritos en voz alta. Ver Tabla 8 de la Sesión 3.

Tabla 8

Sesión 3

Tema 1.6: Vínculos entre la literatura de terror, el relato fantástico y su precedente, la novela gótica.	
Sesión 3	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 1. Tiempos verbales 1.1 Pasado simple, progresivo y perfecto 1.6 Intercambio de información a través de preguntas en diferentes tiempos verbales.
Objetivo literario	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado identificará las características generales de textos góticos y fantásticos. • El alumnado identificará e intercambiará información a través del uso de distintos tiempos verbales.
Objetivo lingüístico	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>Gothic and Fantasy Sesión 3</i> (Anexo 2)
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil

	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como apertura de la sesión, el/la docente propone una lluvia de ideas sobre los elementos góticos observados en las novelas abordadas durante las sesiones anteriores. 2. El alumnado se reúne en equipos (preferentemente con el equipo con el cual trabajaron el resumen de la sesión anterior). 3. El/la docente presenta una serie de fotografías, contenidas en la presentación, con motivos góticos y asigna una diferente a cada equipo. 4. El alumnado trabaja colaborativamente en la escritura de un texto gótico corto inspirado en la fotografía asignada. 5. Una vez terminados los textos, los equipos seleccionan a un integrante para leer su texto en voz alta. 6. Como conclusión, el grupo señala los elementos de la narrativa gótica presentes en los textos trabajados.

Una vez que los alumnos han trabajado con dos textos pertenecientes a los inicios del gótico y están más familiarizados con las características del género, se espera la entrega de un producto escrito realizado en equipos. En este punto, como lo sustenta la teoría del aprendizaje significativo, el material presentado y la información con la que los alumnos ya cuentan representan las herramientas necesarias para la negociación de nuevos significados por lo que el producto esperado sería muestra de la consolidación de nuevas estructuras de significado. Adicionalmente, el uso del lenguaje es esencial para el intercambio de la información y la resolución de las actividades.

4.2.4 Sesión 4

Como se mencionó en el segundo capítulo del presente trabajo, una de las obras propuestas para el diseño de actividades es *Carmilla* de Joseph Sheridan Le Fanu, misma que será abordada en la cuarta sesión del curso. La correlación con la asignatura de Inglés VI se establece a través del discurso indirecto, cuyo uso se observa en la actividad *Chinese Whispers* de los anexos 24 y 25, donde se espera que el alumnado sea capaz de reproducir el mensaje proporcionado por otra persona. Ver la Tabla 9 de la Sesión 4.

Tabla 9

Sesión 4

Tema 3.3 La construcción de un nuevo personaje femenino	
Sesión 4	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 6. Discurso indirecto 6.1 Verbos usados en discurso indirecto en situaciones formales 6.3 Redacción de textos: artículo y reporte
Objetivo literario Objetivo lingüístico	<ul style="list-style-type: none">• El alumnado identificará las características góticas presentes en una obra de Le Fanu perteneciente al período victoriano.• El alumnado hará uso del discurso indirecto para intercambiar información referente a un texto, así como para la elaboración de un reporte.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Presentación <i>Carmilla</i> (anexo 15)• Fotocopias de los fragmentos de <i>Carmilla</i> de Joseph Sheridan LeFanu, anexos 16-19 y 23.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">• Computadora portátil

	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	<p>1. El/la docente comienza la sesión exponiendo la información relevante de la novela de Joseph Sheridan Le Fanu. Ver anexo 15.</p> <p>CSI: Acatlán</p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la docente asigna un número a cada estudiante (1 o 2) y les solicita reunirse en equipo. • A cada equipo se le proporciona un sobre que contiene las instrucciones de la tarea a realizar, así como un fragmento de <i>Carmilla</i>. (Anexos 16 y 18) • El/la docente solicita a sus estudiantes que lean cuidadosamente las instrucciones en sus respectivos sobres. Es importante explicar que en esta etapa no puede haber ninguna clase de interacción entre miembros de equipos distintos. El orden correcto de los fragmentos puede encontrarse en los anexos 20 y 21. • Una vez completada la tarea, se solicita a cada equipo elaborar un reporte a partir de las instrucciones contenidas en los anexos 17 y 19. • Cada equipo escoge a un representante encargado de leer el reporte a todo grupo. El/la docente escribe en el pizarrón palabras clave de cada uno de los reportes. Un modelo de reporte por cada equipo puede ser encontrado en el anexo 20. <p>3. Los equipos analizan las similitudes entre los fragmentos que leyeron y dan una conclusión. El/la docente puede utilizar las preguntas contenidas en el anexo 23 para guiar a sus estudiantes.</p> <p>4. A continuación, el/la docente presenta formalmente la trama de la novela y sus personajes.</p>

5. Cada estudiante se reagrupa con su equipo. El/la docente entrega un sobre que contiene las instrucciones de la siguiente tarea (anexos 24 y 25).

6. Como conclusión, el/la docente presenta una serie de afirmaciones—incluidas en la presentación— sobre la novela para comentar con todo el grupo.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el trabajo con textos más largos implica un reto adicional ya que en ocasiones el docente debe evaluar qué fragmentos son adecuados para el trabajo en el aula. En el caso de *Carmilla*, una novela corta, los pasajes seleccionados sientan el contexto dentro del cual los alumnos deben trabajar. Como se detalla en la actividad propuesta en los anexos 17 y 19, los estudiantes deben trabajar en equipo para la resolución de una tarea y la elaboración de un producto; la interacción y el uso del lenguaje son parte fundamental del proceso de andamiaje que se espera ocurra en dichos equipos

4.2.5 Sesión 5

La última sesión encaminada al estudio de la prosa victoriana propone actividades basadas en la novela de Stevenson *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*, mientras se hace la relación con la asignatura de inglés a través del tema de la elipsis. La actividad contenida en el anexo 29 requiere que el alumnado lea fragmentos del texto e identifique los lugares donde se puede encontrar una elipsis; adicionalmente, los fragmentos deben ser reescritos con los elementos faltantes. Ver la Tabla 10 de la Sesión 5.

Tabla 10

Sesión 5

Tema 3.5 La narrativa de Louis Stevenson y el tema del <i>doppelgänger</i> Sesión 5	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 8. Elipsis y palabras de referencia 8.1 Elipsis
Objetivo literario Objetivo lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado identificará las características góticas presentes en una obra de Stevenson perteneciente al período victoriano. • El alumnado identificará y hará uso de la elipsis.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i> (anexo 26) • Fotocopias del texto <i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i> de Robert Louis Stevenson, anexos 27-29
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la docente debe solicitar al alumnado que lea con antelación el último capítulo de la novela <i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i> titulado <i>Henry Jekyll's Full Statement of the Case</i> 2. El/la docente presenta una imagen alusiva a la novela de Stevenson y el tema del <i>doppelgänger</i> o <i>gemelo malvado</i> y solicita a los alumnos que discutan en parejas las preguntas presentadas. 3. Tarea creativa: <ul style="list-style-type: none"> • El/la docente pregunta a sus estudiantes cómo sería su <i>doppelgänger</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado debe dibujar a su gemelo malvado. Deben agregar un nombre a dicho doble e incluir las características negativas que dicho <i>alter ego</i> posee (anexo 27). • Una vez que cada estudiante haya completado su dibujo, el/la docente los recoge y redistribuye. Cada estudiante debe tener un dibujo distinto al que originalmente elaboró. • Las y los estudiantes deben encontrar a la contraparte del <i>doppelgänger</i> que tienen en su dibujo. <p>4. Con la finalidad de verificar que sus estudiantes hayan leído el último capítulo del texto, el/la docente proporciona el anexo 28 para que sus estudiantes resuelvan la actividad planteada.</p> <p>5. Tarea oral:</p> <p style="padding-left: 40px;">Conferencia de prensa</p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la docente solicita dos voluntarios del grupo, uno de ellos será el Dr Jekyll y el otro el Sr Hyde, mientras que el resto serán reporteros. • Los reporteros deben hacer preguntas a los personajes sobre los eventos descritos en el capítulo leído. Cada personaje da su versión de los hechos. <p>6. Para finalizar, el alumnado trabaja con el anexo 29.</p> <p>Nota 1: El/la docente puede consultar las respuestas de los ejercicios en el anexo 30.</p>
--	---

Con el objetivo de resolver las actividades planteadas en la sesión 5, los alumnos deben haber leído con antelación un fragmento del texto que resume la trama de este. A su vez, es pertinente el uso del lenguaje para la resolución de las problemáticas presentadas; la tarea oral requiere, pues, de los conocimientos previos incluidos en el pasaje asignado, de

esta forma el alumno puede interactuar con sus compañeros y el contenido para la construcción de nuevos significados.

Finalmente, al tratarse de una obra ampliamente difundida, un gran número de alumnos puede encontrarse ya familiarizado con su desarrollo; de esta manera, el *input* tiene potencial para ser atractivo y así promover niveles bajos del filtro afectivo.

4.2.6 Sesión 6

La sexta sesión aborda el gótico estadounidense mediante la lectura de *The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe. La correlación con la asignatura de inglés se establece con el tema 3.1 tipos de sustantivos y el tema 3.3 sustantivos compuestos. Este último se ve reflejado en la actividad contenida en el anexo 34, la cual requiere que las y los estudiantes elaboren un anuncio que muestre el avatar de la muerte roja en función de las descripciones proporcionadas por el texto. Adicionalmente, se solicita que se escriba una pequeña frase que incluya un sustantivo compuesto. Ver Tabla 11 de la Sesión 6.

Tabla 11

Sesión 6

Tema 4.1 Antecedentes históricos: los Estados Unidos de América como proyecto político y cultural	
Tema 4.2 Renacimiento cultural y conquista del territorio	
Sesión 6	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 3. El sustantivo 3.1 Tipos de sustantivos 3.3 Sustantivos compuestos

<p>Objetivo literario</p> <p>Objetivo lingüístico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno analizará la influencia del movimiento romántico en territorio estadounidense. • El alumno identificará las características de la literatura gótica presentes en un relato de Edgar Allan Poe. • El alumno elaborará un anuncio que contenga un sustantivo compuesto utilizando la información del texto.
<p>Materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>American Gothic</i> (anexo 31) • Fotocopias de los fragmentos de <i>The Masque of the Red Death</i> de Edgar Allan Poe, anexos 32-34
<p>Recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil • Proyector
<p>Tiempo</p>	<p>2 horas</p>
<p>Procedimiento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El/la docente solicita a sus estudiantes que discutan los siguientes puntos en equipos: <ul style="list-style-type: none"> • Trasfondo histórico en Estados Unidos entre 1750 y 1850. • Características del gótico y la fantasía estudiadas anteriormente 2. El/la docente divide el pizarrón en dos secciones (contexto/gótico) y solicita al alumnado que escriban palabras clave de las ideas que discutieron. 3. El/la docente pregunta al grupo si existen diferencias entre la literatura gótica inglesa y la estadounidense. 4. El/la docente presenta las características del gótico en Estados Unidos. 5. El alumnado se reúne en seis equipos y escogen cada uno a un líder. 6. El/la docente asigna a cada líder una hoja de color. El equipo adoptará su nombre en función del color asignado: <ul style="list-style-type: none"> • Equipo 1 <i>Berries</i> (azul) • Equipo 2 <i>Aubergines</i> (morado)

- Equipo 3 *Lettuces* (verde)
- Equipo 4 *Oranges* (naranja)
- Equipo 5 *Onions* (blanco)
- Equipo 6 *Grapes* (violeta)

7. El/la docente distribuye las primeras páginas del cuento *The Masque of the Red Death* de Edgar Allan Poe que serán leídas por los equipos.

8. El/la docente proporciona a cada equipo una hoja del color correspondiente. Cada equipo debe dibujar el salón descrito por el autor.

9. El alumnado responde las preguntas incluidas en la presentación (anexo 31)

10. El/la docente solicita a los equipos que peguen sus “salones” en el pizarrón con la finalidad de recrear un mapa del palacio del príncipe Próspero. El mapa está incompleto en este punto.

11. El/la docente proporciona el resto del texto para que los alumnos puedan leer en equipos.

12. Los equipos leen el resto del cuento y discuten de forma grupal las preguntas planteadas mientras el/la docente completa el mapa con una hoja de color negro.

13. El alumnado resuelve las actividades contenidas en el anexo 32.

14. El/la docente solicita a los alumnos identificar un sustantivo en el fragmento. Posteriormente, las y los estudiantes toman turnos para decir su sustantivo en voz alta mientras el resto muestra una tarjeta que corresponde a una de las características de dicho sustantivo (anexo 33). Los alumnos muestran solo una tarjeta por turno.

15. El/la docente solicita a sus estudiantes resolver la actividad contenida en el anexo 34.

16. Para concluir, el/la docente solicita al grupo que mencionen las características del gótico estadounidense identificadas en el fragmento. Al finalizar, comparan y comentan sus trabajos en quipos.

Nota: El/la docente puede consultar las respuestas a los ejercicios en el Anexo 35.

La obra de Edgar Allan Poe ha sido ampliamente difundida y estudiada por lo que el alumnado se encuentra familiarizado con dicho autor, a diferencia de la mayoría de los fragmentos abordados en este trabajo. Al tratarse de un escritor popular, se espera que el fragmento propuesto sea atractivo para el grupo como lo sugiere Krashen en su hipótesis del *input* atractivo promoviendo a su vez un nivel bajo de filtro afectivo.

Por último, es importante mencionar de nuevo que uno de los factores esenciales del aprendizaje significativo es justamente contar con un material relevante para el alumnado; el fragmento de Allan Poe tiene el potencial para relacionarse con la estructura cognoscitiva de los alumnos, es decir, con el conocimiento previo que ellos ya poseen, por ejemplo, las características del gótico o los rasgos de las obras de Allan Poe.

4.2.7 Sesión 7

La sesión 7 continúa con el tema del gótico estadounidense mediante el trabajo con el texto *The Legend of Sleepy Hollow* de Washington Irving. El tema lingüístico involucrado es el de los pronombres relativos y las cláusulas subordinadas adjetivas. Una de las actividades donde se ve reflejado se encuentra en el anexo 39, la cual solicita la descripción de los personajes

principales del texto mediante la creación de epitafios, mismos que deben incluir cláusulas subordinadas adjetivas. Ver Tabla 12 de la Sesión 7.

Tabla 12

Sesión 7

Tema 4.2 Renacimiento cultural y conquista del territorio (el tema de la “frontera”)	
Sesión 7	
Correlación con la asignatura de Inglés VI	Unidad 4. Cláusulas subordinadas adverbiales y adjetivas 4.1 Pronombres relativos 4.2 Cláusulas subordinadas adjetivas
Objetivo literario	<ul style="list-style-type: none"> • El alumnado contrastará las características góticas presentes en un relato corto de Washington Irving (como parte del romanticismo estadounidense) con dos adaptaciones cinematográficas del texto. • El alumnado reconocerá las cláusulas subordinadas adjetivas presentes en el texto abordado y hará uso de ellas para intercambiar información sobre el mismo, así como de las adaptaciones cinematográficas analizadas.
Objetivo lingüístico	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación <i>The Legend of Sleepy Hollow</i> (anexo 36) • Fotocopias de los fragmentos de <i>Sleepy Hollow</i> de Washington Irving, anexos 37-46
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Computadora portátil • Proyector
Tiempo	2 horas
Procedimiento	Importante: El/la docente debe solicitar al alumnado que vean la adaptación cinematográfica de <i>Sleepy Hollow</i> dirigida por Tim Burton (1999). Es importante que sea solicitado con antelación; puede hacerse como tarea en casa o bien en el aula si es posible destinar una sesión para ello

1. El/la docente proporciona al alumnado una fotocopia del anexo 37. El alumnado contesta el cuestionario sin consultar otras fuentes o compartir las respuestas con sus compañeros. El cuestionario no se revisará en esta etapa.

2. El alumnado se integra en grupos de 3 personas; posteriormente, cada uno de los miembros debe tomar un número del 1 al 3.

3. En función del número que cada estudiante haya tomado, el/la docente le proporciona un fragmento del texto correspondiente a la descripción de uno de los tres personajes principales de la obra de Irving.

Integrante 1: Ichabod Crane (anexo 38)

Integrante 2: Katrina Van Tassel (anexo 39)

Integrante 3: Abraham “Brom Bones” Van Durt (anexo 40)

4. Cada uno de los integrantes lee en silencio el fragmento asignado. Una vez finalizada la lectura, resuelven la actividad contenida en su material.

5. Proyección del cortometraje *The Adventures of Ichabod and Mr. Toad* (1949).

6. Una vez que el alumnado haya visto las dos adaptaciones cinematográficas de la novela, el/la docente da indicaciones para revisar el cuestionario aplicado al inicio de la lección. En este punto, el/la docente presenta formalmente el texto y un resumen de este (anexo 36).

7. El alumnado resuelve en parejas los ejercicios contenidos en los anexos 41-44.

8. El/la docente explica a sus estudiantes lo que es un epitafio. Usando el Anexo 45, el alumnado debe describir a los personajes principales en función del texto de Irving a través de un epitafio que contenga una cláusula subordinada adjetiva.

	<p>9. Para concluir, el/la docente solicita al alumnado llenar de forma individual el diagrama de Venn del anexo 46 con las diferencias y similitudes que recuerden del gótico en Inglaterra y Estados Unidos. Al finalizar, el alumnado comparte sus conclusiones en parejas o pequeños grupos.</p> <p>Nota 1: El/la docente puede consultar las respuestas de los ejercicios en el Anexo 47.</p>
--	--

Las actividades de la sesión 7 requieren de la interacción entre materiales de distintos medios: el texto de Washington Irving y dos adaptaciones cinematográficas del mismo; una de estas adaptaciones, realizada por Tim Burton en el año 1999, goza de una amplia popularidad, por lo que tiene el potencial de ser significativo; la segunda adaptación data del año 1949, se mantiene más fiel al texto de Irving aunque sea menos popular en la actualidad. Ambas adaptaciones, que como se indica en la tabla 12 deben abordarse antes de trabajar con el relato original, fungen como conocimientos previos que le permitirán al alumno interactuar con los fragmentos seleccionados y así llevar a cabo las actividades propuestas.

Conclusiones del capítulo IV

Como se mencionó en el primer capítulo, la intervención hecha a través del PIA sentó las bases para la realización de este trabajo; esto es, la propuesta elaborada en un primer momento no contemplaba la vinculación de las actividades literarias con la asignatura de inglés, por lo que las planeaciones originales solo se limitaban al aspecto literario.

Por otra parte, un aspecto a destacar de la nueva propuesta es la interacción entre el alumnado, pues se busca priorizar el uso del lenguaje para la construcción de nuevos significados tal y como propone Vigotsky. A su vez, se buscó brindar un espacio para la elaboración de productos tanto orales como escritos, de modo que se haga uso de la lengua meta como lo requieren el enfoque comunicativo y las teorías de Ausubel y Vigotsky. Se optó también por seguir el orden establecido por el programa oficial de la asignatura de forma que se pudiera vincular el tema literario con los contenidos lingüísticos en inglés que puedan estar estudiándose en ese momento. No obstante, la gradación de aprendizajes y la secuencia de contenidos quedan sujetas a criterio del docente en turno.

CONCLUSIONES

A lo largo de los cuatro capítulos que componen esta tesis, se ha procurado brindar un breve acercamiento a distintos temas relacionados entre sí. El primer capítulo presentó el contexto dentro del cual surge la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, una descripción de su plan de estudios con énfasis en los programas de asignatura de Inglés VI y Literatura en Lengua Inglesa II, y la importancia que tiene el Programa Institucional de Adjuntías tanto para la Facultad como para este trabajo. En el segundo capítulo, se describieron los antecedentes del romanticismo, sus características y la presencia que tuvo en Alemania, Inglaterra y Estados Unidos; se mencionaron también los rasgos del relato gótico y fantástico, para concluir con una breve descripción de las obras elegidas para las secuencias didácticas. En el tercer capítulo, se presentaron los postulados teórico-metodológicos que sustentaron el desarrollo de la propuesta, comenzando con una breve revisión de las ideas de autores como Krashen respecto al papel de la literatura en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se continuó con la descripción de las teorías que sustentan el AICLE: el interaccionismo social de Vigostky, el aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque comunicativo surgido en la década de 1970 y la teoría del *input* de Krashen. Por último, el cuarto capítulo comenzó con la relatoría de las actividades elaboradas en el marco del PIA, resaltando el papel que tuvo para sentar las bases de este proyecto, para después dar paso a la descripción de las secuencias didácticas diseñadas para el estudio integrado de la literatura con los contenidos lingüísticos.

Por supuesto, es importante destacar los hallazgos obtenidos en este último apartado. En primer lugar, se encuentra la vigencia del gótico y, por ende, de la herencia romántica; ¿cómo es posible que un movimiento que nació al otro lado del mundo hace ya más de doscientos años siga reinventándose y manteniéndose vigente en distintos medios?

Recordando lo que se mencionó en el capítulo II, el romanticismo brinda un espacio para la expresión del sentimiento humano a través del arte; bajo su protección, el gótico lo hace desde lo oscuro, lo sobrenatural, desde criaturas que infunden terror y que, no obstante, son el reflejo del lado incomprendido del ser humano. Tal vez sea esta capacidad de expresión de lo incomprensible lo que lo hace tan atractivo aún para generaciones actuales a través de la reinterpretación de sus personajes más emblemáticos como lo son los vampiros. En segundo lugar, se ha demostrado que existe la posibilidad de integrar contenidos lingüísticos en una clase de literatura a través de lo propuesto por metodologías como el AICLE y teorías como las del *input* de Krashen, quien considera a la lectura como un recurso valioso en el aprendizaje de lenguas no solo para el desarrollo de la comprensión lectora, sino de la producción escrita (Krashen, 2004).

Respecto a las implicaciones teóricas y prácticas, la integración de la literatura en la clase de lenguas —en este caso, de contenidos lingüísticos para el estudio de la literatura— puede presentar ciertas limitantes debido a las dificultades que surgen al momento de hacer la búsqueda y selección de los textos a emplear. En lo que concierne a este trabajo, se emplea la novela y relato corto, aun cuando debido al tiempo disponible para el estudio del gótico, no siempre fue posible abordar los textos completos como sí podría hacerse en el caso de la poesía, por lo que es importante considerar el reto adicional que representa la selección de los fragmentos adecuados tanto para trabajar las características literarias de la obra en cuestión, como los contenidos lingüísticos con los que se pretende establecer la relación. En este sentido, existen áreas de oportunidad en algunas de las secuencias didácticas propuestas en el capítulo IV, mismas que podrían ser ampliadas para dar paso a una mejor apreciación tanto de la obra como de las estructuras lingüísticas consideradas.

Se optó por el empleo de textos pertenecientes a la corriente gótica con la finalidad de proporcionar a los alumnos una visión menos usual de los períodos literarios abordados por la asignatura de Literatura en Lengua Inglesa II. A su vez, como se expuso en el capítulo III, el relato fantástico ofrece al lector no solo la oportunidad de acercarse a la lectura (que puede derivar, en su momento, hacia textos cada vez más complejos), sino que estimula la imaginación y ofrece el escape a mundos donde todo es posible. Si bien los textos góticos y fantásticos usualmente no gozan de gran renombre dentro de los círculos literarios más serios (por ejemplo, anteriormente se creía que el gótico promovía escenarios bárbaros contrarios a los valores del siglo XVIII, según Botting, 2005), se ha visto que su influencia se encuentra bastante difundida en otros medios, por lo que resulta familiar y atractiva para los alumnos, proporcionando así oportunidades de un aprendizaje significativo.

La implementación de un poema o una novela en una clase de lenguas es una tarea compleja; no obstante, actividades como las propuestas en esta investigación pueden representar escenarios donde los estudiantes de la LEI y futuros docentes de inglés experimenten de primera mano las ventajas de incluir la literatura en el aula no solo para el estudio del idioma, sino para promover un acercamiento a los valores culturales de países como Estados Unidos e Inglaterra, como bien se plantea ya desde un inicio en los objetivos de la asignatura. De brindarse este tipo de experiencias, significaría una oportunidad para que los alumnos de la LEI aprecien mejor las distintas alternativas metodológicas en la enseñanza de lenguas antes de incluirlas en su labor docente. Adicionalmente, se pretende también brindar un espacio para la práctica de temas lingüísticos que se abordan en la asignatura de inglés, buscando así la integración de distintos saberes para la resolución de tareas e intercambio de información, contribuyendo así al desarrollo de su competencia lingüística.

Personalmente, este trabajo ofreció una oportunidad altamente valiosa de intervenir en la comunidad LEI; el trabajo en el marco del PIA implicó la interacción con contenidos temáticos y procesos distintos a los de una clase de inglés tradicional, contribuyendo así a la experiencia docente frente a grupo. A través de las teorías que sustentaron la investigación, así como la inclusión de materiales auténticos y potencialmente significativos, se espera que el alumnado cuente con las condiciones para poder construir su propio aprendizaje.

Finalmente, por medio de este trabajo se demostró que es posible integrar contenidos que, si bien están íntimamente relacionados entre sí, no siguen los mismos procesos de enseñanza. Aun cuando se lleve a cabo la actualización del plan de estudios LEI, las actividades siguen siendo aplicables dentro de la asignatura de Literatura debido a su carácter complementario—tal y como se asentó en el objetivo de la tesis—, si bien ciertamente el enlace con los contenidos lingüísticos de Inglés VI puede verse afectado por esta misma actualización. Así pues, esta investigación puede representar una referencia para el futuro diseño de propuestas por parte del alumnado LEI no solo para la propia licenciatura, sino también para otras dentro de la Facultad o fuera de ella. En conclusión, la enseñanza de lenguas encuentra en la integración con otras áreas escenarios altamente fértiles que vale la pena explorar; de esta forma, la práctica docente puede ser encaminada a otros horizontes diversos y fructíferos a los que nuestros futuros académicos serán capaces de llegar.

BIBLIOGRAFÍA Y CIBERGRAFÍA

Fuentes de la Introducción

Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Edwards, J. D., & Monnet, A. S. (2012). Introduction: From Goth/ic to Pop Goth. The Gothic in Contemporary Literature and Popular Culture: Pop Goth, 1-18. Routledge.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012a). Programa de Asignatura Inglés V. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012b). Programa de Asignatura Inglés VI. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012c). Programa de Asignatura Literatura en Lengua Inglesa II. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>

Botting, F. (2005). Gothic. Routledge

Fuentes del capítulo I

Martínez Justo, M. (2022). *Primer informe de actividades 2021-2025 FES Acatlán*.

Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://www.acatlan.unam.mx/director/Informes.html>

NotiFES Digital. (2019, 16 de marzo). *Festejamos 44 años de superación académica* •

También conmemoramos nuestros primeros 15 años como Facultad.

<http://blogs.acatlan.unam.mx/saladeprensa/2019/03/16/festejamos-44-anos-de-superacion-academica-%E2%80%A2-tambien-conmemoramos-nuestros-primeros-15-anos-como-facultad/>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2000). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012d). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Universidad Nacional Autónoma de México. (2023, 3 de enero). *Enseñanza de inglés*.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

<https://www.acatlan.unam.mx/index.php?id=25>

Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f. a). *Reglamento del Programa Institucional de Adjuntías (PIA)*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

<https://www.acatlan.unam.mx/academico/adjuntias.html>

Fuentes del capítulo II

Abbes, S. K. (2016). *Chronotope and Imagination in Edgar Allan Poe's "The Fall of the House of Usher"* (Tesis doctoral). University of Tlemcen, Algeria.

<http://dspace.univ-tlemcen.dz/bitstream/112/8993/1/sarra-abbes.pdf>

Bañón Pardo, A. (2020, 8 de julio). *El pietismo*. XVII.ES. <https://xvii.es/el-pietismo/>

BBC Four. (Sam Hobkinson). (2011). *The Romantics: Liberty* [Archivo de video].

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

- Berlin, I. (2015) *Las raíces del romanticismo*. Taurus.
- Blanco, A. C. (1997-1998). Sobre estilística y formalismo ruso. *Homenaje a Amado Alonso*, (20-21), 29-44. http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce20-21/cauce20-21_04.pdf
- Carter, R. y McRae, J. (2ª ed.). (2001). *The Routledge History of Literature in English Britain and Ireland*. Routledge.
- Chew, S. C. y Altick, R. D. (2ª ed.). (1959). *A Literary History of England Vol. 4 The Nineteenth Century and After (1789-1939)*. Prentice-Hall.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- De Teresa Ochoa, A. y Achugar Díaz, E. (2018). *Literatura I*. (3ª ed.). Pearson Educación de México.
- Dos Santos, I. (2014). Reluctant Romantics-On the fairy tale poetics of the Brothers Grimm and their relationship to German Romanticism. *Literator: Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*. 35(1). <http://dx.doi.org/10.4102/lit.v35i1.1073>
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Gimber, A. (2008) Mito y mitología en el romanticismo alemán. *Amañtea. Revista de mitocrítica*. 0(0), 13-23. <https://www.proquest.com/openview/4b5ad644dd7d32dd551d3dc6522e5874/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54816>
- Jackson, R. (1986). *Fantasy: literatura y subversión* (C. Absatz, trad.). Catálogos.

- Jane Austen (2021). En *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/Jane-Austen/Austens-novels-an-overview>
- Jurado, V. F. (1987). Roman Jakobson: el lugar de la función poética. *El quehacer literario de un espacio académico*. 28(28). 79-88.
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10114>
- Literatura (2020). En *Diccionario del Español de México* (DEM). <http://dem.colmex.mx>
- López Santos, M. (2008). Teoría de la novela gótica. *Estudios Humanísticos. Filología*, 0(30), 187-210. doi: <http://dx.doi.org/10.18002/ehf.v0i30.2840>
- López Santos, M. (2010). El género gótico. ¿Génesis de la literatura fantástica? *Alicante Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0k2w1>
- Mellor, A. K. (1988). *Mary Shelley: her life, her fiction, her monsters*. Routledge.
- Menippean Satire (2021a). En *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/art/Menippean-satire>
- Rodríguez Baigorria, M. (2011). Hölderlin y el contexto cultural pietista. *Revista de Filología Alemana*. 19, 103-114.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RFal/article/view/37056/35862>
- Romanticism (2021b). En *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/art/Romanticism#ref224460>
- Sir Walter Scott (2022). En *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/biography/Walter-Scott>
- Solaz, L. (2003). Literatura gótica. *Especulo. Revista de estudios literarios*. 23.
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/gotica.html>

Tanner, T. (1968). Notes for a Comparison between American and European Romanticism.

Journal of American Studies. 2(1). 83-103.

<https://www.jstor.org/stable/27552817?seq=1>

Trancón Lagunas, M. (2000). *La literatura fantástica en la prensa del romanticismo*.

Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-literatura-fantastica-en-la-prensa-del-romanticismo/>

Tolkien, J. R. R. (1983). *The Monsters and the Critics, and Other Essays*. Houghton Mifflin.

University of Cambridge. (2023.). Doppelgänger. En Cambridge Dictionary. Consultado el 10 de agosto de 2023

<https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/doppelganger?q=doppelg%C3%A4nger>

University of Cambridge. (2023a.). Gothic. En Cambridge Dictionary. Consultado el 10 de agosto de 2023 [https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-](https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-spanish/gothic)

[spanish/gothic](https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english-spanish/gothic)

Washington Irving (2022a). En *Encyclopedia Britannica*.

<https://www.britannica.com/biography/Washington-Irving>

Yepes Hita, J. L. (2014). Los orígenes filosóficos del Romanticismo. La naturaleza como epopeya inconsciente. *Contrastes. Revista Internacional De Filosofía*, 19(1). 103-

122. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v19i1.1081>

Fuentes del capítulo III

Ausubel, D. P. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Castellaro, M. A. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo:

Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. *Revista Psicología Digital*. (5).

<http://psicologiadigital.unr.edu.ar/?p=942>

Centro Virtual Cervantes. (s. f.). Andamiaje. En *Diccionario de términos clave de ELE*.

Consultado el 10 de agosto de 2023, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm

Centro Virtual Cervantes. (s. f. a). Aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de

materias. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 10 de agosto de

2023, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje_segundasesmaterias.htm

Centro Virtual Cervantes. (s. f. b). Interaccionismo social. En *Diccionario de términos clave*

de ELE. Consultado el 10 de agosto de 2023, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interaccionismo.htm

Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge.

Custodio Espinar, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado*

de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de

la Comunidad de Madrid. Un estudio empírico [Tesis doctoral, Universidad

Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM.

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/55485/>

- Departamento de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (s. f.). *Level 1 Speakout starter (U1-3)*. https://antares.iztacala.unam.mx/idiomas/wp-content/uploads/2015/03/Nivel_1_Speak_Out_Starter.pdf
- Genesee, F. (2013). Insights into bilingual education from research on immersion programs in Canada. En Abello et al. *Bilingual and multilingual education in the 21st century: building on experience*. 24-41. Multilingual Matters.
- Hanesová, D. (2015). History of CLIL. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*, 7-16. Constantine the Philosopher University. <https://www.uk.ukf.sk/sk/e-zdroje>
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104660>
- Ismail, F., Aziz, M. A. y Abdullah, T. (2008). Literature in English language teaching: a revisit in the Malaysian context. *Research in English Language Teaching* (53-68). Universiti Teknologi Malaysia. <https://core.ac.uk/download/pdf/11797347.pdf>
- Karajgi, M. B., y Nagi, A. T. A. (s. f.) *Teaching English Through Literature: Creative Trends*. <https://taiz.academia.edu/AhmedTaher>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. (2.^a ed.) Libraries Unlimited.

- Krashen, S. D. (2011). The compelling (not just interesting) input hypothesis. *The English Connection*, 15(3), 1.
http://www.sdkrashen.com/content/articles/the_compelling_input_hypothesis.pdf
- Larsen-Freeman, D. (2000). (2.^a ed.) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. UniCOM, University of Jyväskylä: Jyväskylä.
- McKay, S. L. (2001). Literature as Content for ESL/EFL. En M. Celce-Murcia. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 319-332. Heinle & Heinle.
- Mendoza Fillola, A. (2008). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/>
- Moate, J. (2017). Developing an integrated Content and Language Integrated Learning (CLIL) pathway in Central Finland. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 14.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57485/kkyjoulukuu2017moate.pdf?sequence=1>
- Mohan, B. A. (1979). Relating language teaching and content teaching. *Tesol Quarterly*. 13 (2). 171-182. <https://bit.ly/3s8AOyd>
- Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classroom. *World Englishes*, 26(2), 206-223. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00502.x>
- Patrick, R. (2019). Comprehensible Input and Krashen's Theory. *Journal of Classics Teaching*, 20(39), 37-44. <https://doi.org/10.1017/S2058631019000060>

Perry, W. (1987). Language and Content. *TESOL Quarterly*. 21 (1). 137-143.

<https://bit.ly/3QzUhSp>

Richards, J. C., y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa I Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Sage, H. (1987) *Incorporating Literature in ESL Instruction*. Prentice Hall, Inc.

Safty, A. (1991). French immersion in Canada: Theory and Practice. *International review of education*, 37(4), 473-488. [https://www-jstor-](https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/3444544#metadata_info_tab_contents)

[org.pbidi.unam.mx:2443/stable/3444544#metadata_info_tab_contents](https://www-jstor-org.pbidi.unam.mx:2443/stable/3444544#metadata_info_tab_contents)

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. (6.^a ed.). Pearson Education.

Tolkien, J. R. R. (1983). *The Monsters and the Critics, and Other Essays*. Houghton Mifflin.

Unión Europea. (s. f.). *Lenguas de la UE*. Consultado el 14 de julio.

https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es

Universidad Nacional Autónoma de México. (2019). *Cuando leo... cuando escribo...: encuesta sobre prácticas de lectura y escritura de la comunidad estudiantil de la UNAM*. Coordinación de difusión cultural,

<https://www.canallector.com/uploads/website/docs/3233-1->

[CuandoLeo_CuandoEscribo.pdf](https://www.canallector.com/uploads/website/docs/3233-1-CuandoLeo_CuandoEscribo.pdf)

Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). *English 1 Speak Out Starter Units 1-3*.

Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

<https://antares.iztacala.unam.mx/idiomas/programa-de-ingles/>

Universidad ICESI. (2009, 31 de julio). ¿Por qué la literatura fantástica hace que los jóvenes lean? [Entrada en blog]. *Blog literario-Universidad ICESI*. Consultado el 10 de julio de 2020.

<https://www.icesi.edu.co/blogs/biblioteca/2009/07/31/%C2%BFpor-que-la-literatura-fantastica-hace-que-los-jovenes-lean/>

Fuentes de los anexos

[(Fotografía del largometraje *The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad* de Walt Disney)]. (2014.). <https://www.espinof.com/criticas/disney-la-leyenda-de-sleepy-hollow-y-el-sr-sapo-de-james-algar-clyde-geronimi-y-jack-kinney>

[(Fotografía del largometraje *The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad*)]. (2019). <https://d23.com/these-5-fun-facts-about-the-legend-of-sleepy-hollow-will-lift-your-spirits/>

[(Fotografía del largometraje *The Legend of Sleepy Hollow* de Tim Burton)]. (2020). <https://theasc.com/articles/en-retrospectiva-sleepy-hollow>

[(Fotografía del largometraje *The Legend of Sleepy Hollow* de Tim Burton)]. (2022). <https://www.chippu.com.br/noticias/lindsey-beer-dirigira-reboot-de-sleepy-hollow-para-paramount>

Cambridge Assessment English. (2020). *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*.

https://assets.cambridgeenglish.org/schools/CER_6647_V1d_JUL20_Teacher-Guide-for-Writing-C1_Advanced.pdf

Jarvis, D. (2016). *Hungary-02329 - Vajdahunyad Castle (32490389231)*. [Fotografía].

Wikimedia Commons

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hungary-02329_-_Vajdahunyad_Castle_\(32490389231\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hungary-02329_-_Vajdahunyad_Castle_(32490389231).jpg)

Lewis, M. G. (1794). *The Monk*. [Fotografía]

<https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wp-content/uploads/2011/01/The-Monk.pdf>

MichalPL. (2011). *Three Towers of San Marino, July 2011*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Three_Towers_of_San_Marino,_July_2011.jpg

Paszczur01. (2014) *Hunedoara Castle*. [Fotografía]. Wikimedia Commons

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hunedoara_castle.jpg

Penguin Publishing Group. (1999). *Matthew Gregory Lewis- The Monk*. [Fotografía]

<https://www.pinterest.es/pin/the-monk--142567144424032750/>

Fuentes de las presentaciones

- **Presentación *Gothic and Fantasy***

ABC Television. (1964). *Addams Family main cast 1964*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Addams_Family_main_cast_1964.JPG

- Anishda. (2023). *Dragon AI art*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dragon_AI_art.png
- Baranow, R. (2007). *Gargoyle, Tower Bridge, London*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gargoyle_Tower_Bridge_London.jpg
- Campbell, Donna M. Novel, Romance, and Gothic: Brief Definitions. *Literary Movements*.
Dept. of English, Washington State University. July 3, 2014.
- Láscar, J. (2010). *Lascar Halászbástya* (4543632563). [Fotografía]. Wikimedia Commons.
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lascar_Hal%C3%A1szb%C3%A1stya_\(4543632563\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lascar_Hal%C3%A1szb%C3%A1stya_(4543632563).jpg)
- Locke. S. (2010). *Köln Cathedral by night*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:K%C3%B6ln_Cathedral_by_night_-_panoramio.jpg
- Molde20. (2011). *Nidaros Cathedral Trondheim*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nidaros_Cathedral_Trondheim.JPG
- Palafox, E. A. (2021). *Count Dracula*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Count_Dracula.png
- Scotti, M. (2015). *Sant Felip Neri – Barcelona*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sant_Felip_Neri_-_Barcelona.jpg
- Sgerbic. (2013). *Gerbic as Nosferatu 2013*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gerbic_as_Nosferatu_2013.JPG
- Simmons, J. (s. f.). *Titania sleeping in the moonlight protected by her fairies*. [Fotografía].
Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Simmons_-_Titania_sleeping_in_the_moonlight_protected_by_her_fairies.jpg

Storm, S. (2023). *Angelo del Dolore, 2023*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angelo_del_Dolore,_2023.jpg

Strafford, P. (2015). *Dark forest canopy* (Unsplash). [Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dark_forest_canopy_\(Unsplash\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dark_forest_canopy_(Unsplash).jpg)

Universal. (1935). *Bride of frankenstein 1935 still 03*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bride_of_frankenstein_1935_still_03.jpg

Walpole, H. (1765). *Walpole Horace gothic B20114 47*. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Walpole_horace_gothic_B20114_47.jpg

Waterhouse, J. W. (1893). *John William Waterhouse - La Belle Dame sans Merci* (1893).

[Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_William_Waterhouse_-_](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_William_Waterhouse_-_La_Belle_Dame_sans_Merci_(1893).jpg)

[La_Belle_Dame_sans_Merci_\(1893\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_William_Waterhouse_-_La_Belle_Dame_sans_Merci_(1893).jpg)

- **Presentación de *Carmilla***

Elizabeth Báthory. (2023). En Encyclopedia Britannica. Recuperado de

<https://www.britannica.com/biography/Elizabeth-Bathory>

Elizabeth Báthory. (s. f.). Condesa Elizabeth Bathory, Carmilla. [Fotografía]. Wikimedia

Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Condesa_Elizabeth_Bathory,_Carmilla.jp](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Condesa_Elizabeth_Bathory,_Carmilla.jpg)

[g](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Condesa_Elizabeth_Bathory,_Carmilla.jpg)

Fitzgerald, M. (1872). *Fitzgerald, funeral from Carmilla*. [Fotografía]. Wikimedia

Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fitzgerald,_funeral_from_Carmilla.jpg

Friston, D. H. (1872). *Carmilla*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carmilla.jpg>

Friston, D. H. (1872). *Friston, Carmilla (Laura in bed)*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Friston,_Carmilla_\(Laura_in_bed\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Friston,_Carmilla_(Laura_in_bed).jpg)

Sheridan Le Fanu, J. (1873). *Sheridan Le Fanu 001*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sheridan_Le_Fanu_001.jpg

Sheridan Le Fanu. (2023). En Encyclopedia Britannica. Recuperado de

<https://www.britannica.com/biography/Sheridan-Le-Fanu>

- **Presentación de The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde**

Rosetti, D. G. (1860-1864). Dante Gabriel Rossetti - How They Met Themselves (1860-64 circa). [Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dante_Gabriel_Rossetti_-_How_They_Met_Themselves_\(1860-64_circa\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dante_Gabriel_Rossetti_-_How_They_Met_Themselves_(1860-64_circa).jpg)

Barnett, H. W. (1893). Robert Louis Stevenson by Henry Walter Barnett bw. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert_Louis_Stevenson_by_Henry_Walter_Barnett_bw.jpg

Stevenson, R. L. (1998). *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*.

<https://www.comackschools.org/Downloads/Jekyll%20and%20Hyde%20text.pdf>

- **Presentación de *American Gothic***

Anonymous. (1913). *House-of-the-seven-gables1913*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:House-of-the-seven-gables1913.jpg>

Clarke, H. (1923). *Harry Clarke The Fall of the House of Usher*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Harry_Clarke_The_Fall_of_the_House_of_Usher.jpg

Forget, Y. & Cuerden, A. (1849). *Edgar Allan Poe, circa 1849, restored, squared off*.

[Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Allan_Poe,_circa_1849,_restored,_squared_off.jpg

Hawthorne, N. (1879). *1879 TwiceTold byHawthorne*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1879_TwiceTold_byHawthorne.png

Irving, W. (1833). *Cuentos de la Alhambra (1833) (page 5 crop)*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cuentos_de_la_Alhambra_\(1833\)__\(page_5_crop\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cuentos_de_la_Alhambra_(1833)__(page_5_crop).jpg)

Kolb, P. (2007). *Stephen King, Comicon*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stephen_King,_Comicon.jpg

Lix, F. T. (1864). *The Purloined Letter*. [Fotografías]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Purloined_Letter.jpg

Merril, F. T. (1888). *Washington Irving Rip Van Winkle 1888 illustrator Frank T Merrill title page*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Washington_Irving_Rip_Van_Winkle_1888_illustrator_Frank_T_Merrill_title_page.jpg

Osgood, C. (1840). *Nathaniel Hawthorne*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nathaniel_Hawthorne.jpg

Rackham, A. (1928). *MU KPB 019 The Legend of Sleepy Hollow - Illustrated by Arthur Rackham 2*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MU_KPB_019_The_Legend_of_Sleepy_Hollow_-_Illustrated_by_Arthur_Rackham_2.jpg

Rugeks18. (2018). द स्कार्लेट लेटर समीक्षा. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

<https://bit.ly/3Ow2y7t>

Shaw, B. (1909). *Poe red death byam shaw*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poe_red_death_byam_shaw.JPG

Shaw, Byam. (1909). *The Black Cat, for Edgar Allan Poe's "Selected Tales of Mystery,"* 1909 MET DP884357. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Black_Cat,_for_Edgar_Allan_Poe%27s_%E2%80%9CSelected_Tales_of_Mystery,%E2%80%9D_1909_MET_DP884357.jpg

Truesdell, L B. (1934). *H. P. Lovecraft, June 1934*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:H._P._Lovecraft,_June_1934.jpg

United States Library of Congress. (1861). *Irving-Washington-LOC*. [Fotografía].

Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Irving-Washington-LOC.jpg>

Vierge, D. (1870). *Daniel Urrabieta y Vierge - The Murders in the Rue Morgue*.

[Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daniel Urrabieta y Vierge -
The Murders in the Rue Morgue.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daniel_Urrabieta_y_Vierge_-_The_Murders_in_the_Rue_Morgue.jpg)

- **Presentación de *The Legend of Sleepy Hollow***

20th Century Fox. (2013). *Sleepy Hollow*. [Fotografía].

https://www.imdb.com/title/tt2647544/mediaviewer/rm2805733632/?ref=tt_ov_i

Abbey, E. A. (s. f.). *Edwin Austin Abbey - Ichabod Crane*. [Fotografía]. Wikimedia

Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edwin Austin Abbey -
Ichabod Crane.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edwin_Austin_Abbey_-_Ichabod_Crane.jpg)

Bellbird190. (2016). *Old Dutch Church of Sleepy Hollow and Cemetery*. [Fotografía].

Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Old Dutch Church of Sleepy Hollow a
nd Cemetery.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Old_Dutch_Church_of_Sleepy_Hollow_and_Cemetery.jpg)

Bureau of Engraving and Printing. (1974). *Legend of Sleepy Hollow U.S. Stamp*.

[Fotografía]. Wikimedia Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Legend of Sleepy Hollow U.S. Stamp.j
pg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Legend_of_Sleepy_Hollow_U.S._Stamp.jpg)

Hodkinson Pictures. (1922). *The Headless Horseman 1922*. [Fotografía]. Wikimedia

Commons.

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The Headless Horseman 1922.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Headless_Horseman_1922.jpg)

Paramount Pictures. (1999). *Sleepy Hollow*. [Fotografía].

<https://www.filmaffinity.com/es/film575519.html>

Sleepy Hollow Corporation. (1922). *Willrogerscrane*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Willrogerscrane.jpg>

User:victorgrigas. (2013). *Sleepy Hollow Cemetery Sign*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sleepy_Hollow_Cemetery_Sign.jpeg

Walt Disney Pictures. (1979). *The Adventures of Ichabod and Mr. Toad*. [Fotografía].

<https://www.filmaffinity.com/es/film632284.html>

Wilgus, W. J. (1855). *Ichabod crane and the headless horseman*. [Fotografía]. Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ichabod_crane_and_the_headless_horseman.PNG

ANEXOS

Anexo 1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS
ENGLISH 1 Speak Out Starter Units 1-3



OBJECTIVE: At the end of this week, the ss will be able to introduce themselves, and other people as well as asking for and giving info about other people.							
	NOTION	FUNCTION	VOCABULARY	GRAMMAR	EXAMPLE	PRONUNCIATION	TASKS
W E E K 1	Classroom language	Giving and receiving classroom orders	Classroom language SB p.6 ex 3a, p.138 WB p.5 ex. 3 a-c	Affirmative and negative Imperatives	Sit down /Don't open your books -Check your name	-Contraction don't -Intonation for requests and commands	Open task: The T chooses a ss at random to mimic some instructions. After, the rest of the ss are asked to say the instructions in the order they were acted out.
				Requests: what/which	What page, please? Which number, please?		
	Introductions	Introducing yourself	Greetings (Formal and informal) Wb p.5 ex.4, p.7 ex 4a Titles : SB p. 31 Conjunction And	Verb To be: I, he,she Positive form	A) Good morning, I am Mr. Snell, nice to meet you B) I am Mrs. Rodriguez nice to meet you, too He is Mr. Alvarez C) nice to meet you	Mrs vs Ms	Creative task: Work individually or in pairs to create a cartoon in which the characters introduce themselves and other people. Stick your poster around the classroom - 3 -7 characters.
				Review: Titles & greetings -Nicknames	This is + 😊 These are + 😊	-Hi Joanna, this is Sara Nice to meet you, Sara -and these are Susana and Cecilia	
	First meetings	Asking for and correcting personal information	Review Greetings and titles	Verb To be: I, you, he and she Yes / No questions	-Excuse me, are you Mr. Snell? -Yes, I am -Is he Mr. Alvarez? -No, he's Mr. Torres	Question intonation	Oral task: Write a nickname /false title on a piece of paper. The papers are mixed and shared out. Now, you have to ask questions to find that person.
Personal information	Spelling your first,& surname mobile phone number, email address & address	The alphabet SB p.12 ex 1A WB p.10 1a -Numbers 0-10 SB. p 6 ex. 1A WB p. 5 ex 2A-B -address	Verb to be positive statements What's ... name? Possessive adjectives: my, your, his, her	What's your first name? My first name is Lucy SB p. 12 ex 2A WB p. 10 ex 2-3 How do you spell "phone"? P-h-o-n-e SB p. 16 ex 5a	/b/ vs /v/ /i/ vs /e/ /j/ vs /g/ /c/ vs /s/ /z/ Th- Ow /oh vs one	Oral & written task: You have to find out a partner's -Full name, mobile phone number, email address, & address. Ask him and take notes.	

Anexo 2

Gothic and Fantasy


Sesión 1



Gothic and *Fantasy*


Romantic Literature

Lizet Guadalupe Juárez Soto




Gothic

- 'Gothic' derives from the sensations caused by medieval buildings
- Atmosphere of gloom, terror or mystery
- Exotic settings isolated in time or space (ruined mansion or castle)
- Previous violent or macabre events
- Double reality beneath what it appears to be a single narrative




Fantasy

- Superstition plays an important role as it is opposed to rationalism
- The romantics resorted to the folklore, to fairytales as they were not contaminated by reason.
- Magical creatures (fairies, dwarves, dragons)
- Magic and witchcraft
- 'The Morphology of the Folk Tale' - Valdimir Propp



Works

- 'The Castle of Otranto' - Horace Walpole (1765)
- 'The Mysteries of Udolpho' - Ann Radcliffe (1794)
- 'The Monk' - Matthew G. Lewis (1796)
- 'Frankenstein' - Mary Shelley (1818)
- 'Dracula' - Bram Stoker (1897)*



Anexo 3

Gothic and Fantasy

Sesión 3



Some other authors

- Edgar Allan Poe, Washington Irving, Nathaniel Hawthorne (USA)
- Brontë sisters (England)
- Gustavo Adolfo Bécquer (Spain)
- E. T. Hoffmann (Germany)
- Nicolás Gogol, Alejandro Pushkin (Russia)
- Guy de Maupassant (France)*



Thank you very

darks...

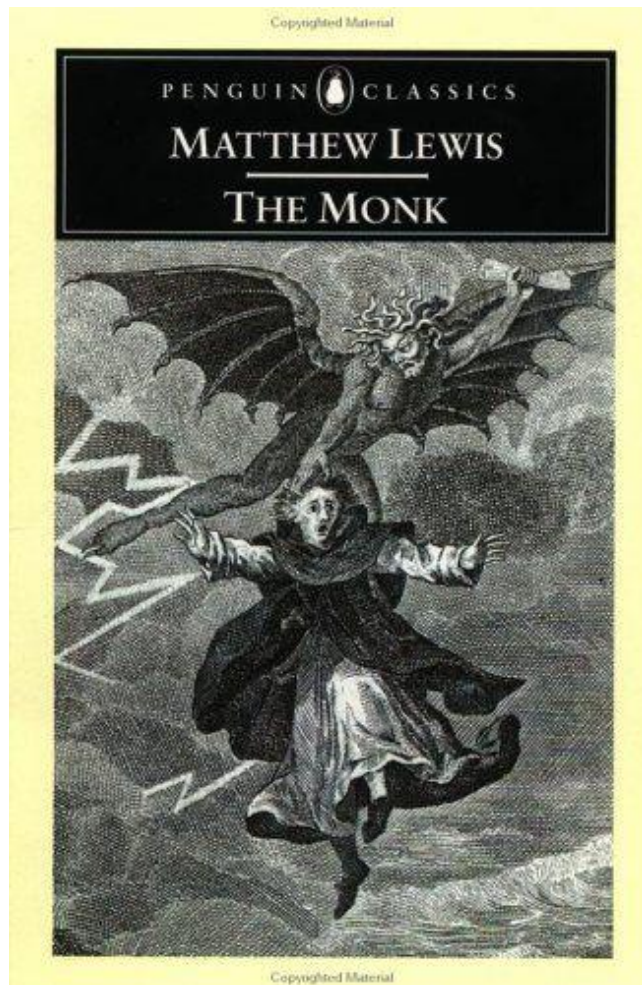
References

- Campbell, Donna M. "Novel, Romance, and Gothic: Brief Definitions." *Literary Movements*. Dept. of English, Washington State University. July 8, 2014.
- Earsnow, R. (2007). Gargola, Tower Bridge, London. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gargola_Tower_Bridge_London.jpg
- Anishka. (2008). Dragon AI art. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dragon_AI_art.jpg
- Mold20. (2011). Nidaros Cathedral Thronstaim. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nidaros_Cathedral_Thronstaim.JPG
- Locke, S. (2010). Köln Cathedral by night. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:K%C3%B6ln_Cathedral_by_night_-_panoramio.jpg
- Šperčić. (2013). Gerbica as Nosferatu 2013. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gerbica_as_Nosferatu_2013.JPG

- Simmons, J. (c. f.). Titania sleeping in the moonlight protected by her fairies. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_Simmons_-_Titania_sleeping_in_the_moonlight_protected_by_her_fairies.jpg
- Walpole, H. (1765). Walpole Horace gothic B20114 47. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Walpole_horace_gothic_B20114_47.jpg
- Falafor, E. A. (2021). Count Dracula. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Count_Dracula.png
- Láscar, J. (2010). Lascar Haidzrbástya (444363263). [Fotografia]. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lascar_Haidzrbástya_\(444363263\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lascar_Haidzrbástya_(444363263).jpg)
- Storm, S. (2023). Angelo del Dolore, 2023. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Angelo_del_Dolore_2023.jpg
- Scotti, M. (2015). Sant Felip Neri - Barcelona. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sant_Felip_Neri_-_Barcelona.jpg

- Strafford, P. (2015). Dark forest canopy (Unsplash). [Fotografia]. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dark_forest_canopy_\(Unsplash\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dark_forest_canopy_(Unsplash).jpg)
- Waterhouse, J. W. (1833). John William Waterhouse - La Belle Dame sans Merci (1833). [Fotografia]. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_William_Waterhouse_-_La_Belle_Dame_sans_Merci_\(1833\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_William_Waterhouse_-_La_Belle_Dame_sans_Merci_(1833).jpg)
- Universal. (1935). Bride of frankenstein 1935 still 03. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bride_of_frankenstein_1935_still_03.jpg
- ABC Television. (1964). Addams Family main cast 1964. [Fotografia]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Addams_Family_main_cast_1964.JPG

Anexo 4



(The Monk, 1794)

1. Look at the picture above and discuss the following questions with a partner.
 - What is going on in the picture? Who are the figures that appear on the cover?
 - Is the monk the protagonist or the antagonist of the novel?
 - What do you think the plot is?

2. Read the following excerpt from the novel.

Vocabulary

- friar: a man belonging to one of several Roman Catholic religious groups, whose members often promise to stay poor.
- incensed: extremely angry.
- myrtle: a small tree with shiny green leaves, pleasant-smelling white flowers and blue-black fruit.
- abbot: a man who is in charge of a monastery.

- vault: a type of arch that supports a roof or ceiling, especially in a church or public building, or a ceiling or roof supported by several of these arches.
- constellated: (constellate) to unite in a cluster
- dispel: to remove fears, doubts, and false ideas, usually by proving them wrong or unnecessary.
- ravisher: (ravish) to force a woman to have sex against her wishes.
- bewildered: confused and uncertain.
- dart: to move quickly or suddenly.
- cloister: a covered stone passage around the four sides of a courtyard (= a square or rectangular space) especially in a religious building such as a church or monastery.
- appease: to prevent further disagreement in arguments or war by giving to the opposing side an advantage that they have demanded.

‘The Monk’- Matthew G. Lewis (fragment)

The

music ceased. Matilda addressed herself to the spirit: She spoke in a language unintelligible to the monk, and was answered in the same. She seemed to insist upon something which the Daemon was unwilling to grant. He frequently darted upon Ambrosio angry glances, and at such times the friar's heart sank within him. Matilda appeared to grow incensed. She spoke in a loud and commanding tone, and her gestures declared that she was threatening him with her vengeance. Her menaces had the desired effect: The spirit sank upon his knee, and with a submissive air presented to her the branch of myrtle. No sooner had she received it, than the music was again heard; a thick cloud spread itself over the apparition; the blue flames disappeared, and total obscurity reigned through the cave. The abbot moved not from his place, his faculties were all bound up in pleasure, anxiety, and surprize. At length the darkness dispersing, he perceived Matilda standing near him in her religious habit, with the myrtle in her hand. No traces of the incantation, and the vaults were only illuminated by the faint rays of the sepulchral lamp.

'I have succeeded,' said Matilda, 'though with more difficulty than I expected. Lucifer, whom I summoned to my assistance, was at first unwilling to obey my commands. To enforce his compliance I was constrained to have recourse to my strongest charms. They have produced the desired effect, but I have engaged never more to invoke his agency in your favour. Beware then, how you employ an opportunity which never will return. My

magic arts will now be of no use to you. In future you can only hope for supernatural aid by invoking the daemons yourself, and accepting the conditions of their service. This you will never do. You want strength of mind to force them to obedience, and unless you pay their established price, they will not be your voluntary servants. In this one instance they consent to obey you. I offer you the means of enjoying your mistress, and be careful not to lose the opportunity. Receive this constellated myrtle. While you bear this in your hand, every door will fly open to you. It will procure you access tomorrow night to Antonia's chamber, then breathe upon it thrice, pronounce her name, and place it upon her pillow. A death-like slumber will immediately seize upon her, and deprive her of the power of resisting your attempts. Sleep will hold her till break of morning. In this state you may satisfy your desires without danger of being discovered; since when daylight shall dispel the effects of the enchantment, Antonia will perceive her dishonour, but be ignorant of the ravisher. Be happy then, my Ambrosio, and let this service convince you that my friendship is disinterested and pure. The night must be near expiring. Let us return to the Abbey, lest our absence should create surprise.'

The Abbot received the talisman with silent gratitude. His ideas were too much bewildered by the adventures of the night to permit his expressing his thanks audibly, or indeed as yet to feel the whole value of her present. Matilda took up her lamp and basket, and guided her companion from the mysterious cavern. She restored the lamp to its former place, and continued her route in darkness, till she reached the foot of the staircase. The first beams of the rising sun darting down it facilitated the ascent. Matilda and the Abbot hastened out of the sepulchre, closed the door after them, and soon regained the abbey's western cloister. No one met them, and they retired unobserved to their respective cells.

The confusion of Ambrosio's mind now began to appease. He rejoiced in the fortunate issue of his adventure, and reflecting upon the virtues of the Myrtle, looked upon Antonia as already in his power. Imagination retraced to him those secret charms betrayed to him by the enchanted mirror, and he waited with impatience for the approach of midnight.

Lewis, M. G. (1794). *The Monk*. Retrieved from <https://resources.saylor.org/wwwresources/archived/site/wp-content/uploads/2011/01/The-Monk.pdf>

3. Read the text again and answer the following questions.

- Where do you think the scene develops?
- What do you think happened before?
- What do you think happens after?
- Who are the characters that appear? Who are they?
- Is this a gothic or a fantasy text? What characteristics can you enlist?

Anexo 5

The Monk- Matthew G. Lewis (fragment)

Volume II

Chapter I

Continuation of the History of Don Raymond.

My

journey was uncommonly agreeable: I found the Baron a Man of some sense, but little knowledge of the world. He had 1) s_____ a great part of his life without stirring beyond the precincts of his own domains, and consequently his manners were far from being the most polished: But He was hearty, good-humoured, and friendly. His attention to me was all that I could wish, and I had every reason to be satisfied with his behaviour. His ruling passion was Hunting, which He had brought himself to consider as a serious occupation; and when talking over some remarkable chace, He treated the subject with as much gravity as it had been a Battle on which the fate of two kingdoms was depending. I happened to be a tolerable Sportsman: Soon after my arrival at Lindenberg I gave some proofs of my dexterity. The Baron immediately marked me down for a Man of Genius, and vowed to me an eternal friendship.

That friendship was become to me by no means indifferent. At the Castle of Lindenberg I 2. o_____ for the first time your Sister, the lovely Agnes. For me whose heart was unoccupied, and who grieved at the void, to see her and to love her were the same. I found in Agnes all that was requisite to secure my affection. She was then scarcely sixteen; Her person light and elegant was already formed; She 3. h_____ several talents in perfection, particularly those of Music and drawing: Her character was gay, open, and good-humoured; and the graceful simplicity of her dress and manners formed an advantageous contrast to the art and studied Coquetry of the Parisian Dames, whom I had just quitted. From the moment that I beheld her, I felt the most lively interest in her fate. I made many enquiries respecting her of the Baroness.

'She is my Niece,' 4. a_____ that Lady; 'You are still ignorant, Don Alphonso, that I am your Countrywoman. I am Sister to the Duke of Medina Celi: Agnes

is the Daughter of my second Brother, Don Gaston: She has been destined to the Convent from her cradle, and will soon make her profession at Madrid.'

(Here Lorenzo interrupted the Marquis by an exclamation of surprise.

'Intended for the Convent from her cradle?' said He; 'By heaven, this is the first word that I ever heard of such a design!'

'I believe it, my dear Lorenzo,' answered Don Raymond; 'But you must listen to me with patience. You will not be less surprised, when I relate some particulars of your family still unknown to you, and which I have learnt from the mouth of Agnes herself.'

He then resumed his narrative as follows.)

You cannot but be aware that your Parents were unfortunately Slaves to the grossest superstition: When this foible was called into play, their every other sentiment, their every other passion yielded to its irresistible strength. While She was big with Agnes, your Mother was seized by a dangerous illness, and given over by her Physicians. In this situation, Donna Inesilla vowed, that if She recovered from her malady, the Child then living in her bosom if a Girl should be dedicated to St. Clare, if a Boy to St. Benedict. Her prayers were heard; She got rid of her complaint; Agnes entered the world alive, and was immediately destined to the service of St. Clare.

Don Gaston readily 5. a _____ with his Lady's wishes: But knowing the sentiments of the Duke, his Brother, respecting a Monastic life, it was determined that your Sister's destination should be carefully concealed from him. The better to guard the secret, it was resolved that Agnes should accompany her Aunt, Donna Rodolpha into Germany, whither that Lady was on the point of following her new-married Husband, Baron Lindenberg. On her arrival at that Estate, the young Agnes was put into a Convent, situated but a few miles from the Castle. The Nuns to whom her education was confided performed their charge with exactitude: They made her a perfect Mistress of many talents, and strove to infuse into her mind a taste for the retirement and tranquil pleasures of a Convent. But a secret instinct made the young Recluse sensible that She was not born for solitude: In all the freedom of youth and gaiety, She 6. h _____ not to treat as ridiculous many ceremonies which the Nuns regarded with awe; and She was never more happy than when her lively imagination inspired her with some scheme to plague the stiff Lady Abbess, or the ugly illtempered old Porteress. She looked with disgust upon the

prospect before her: However no alternative was offered to her, and She submitted to the decree of her Parents, though not without secret repining.

That repugnance She had not art enough to conceal long: Don Gaston was informed of it. Alarmed, Lorenzo, lest your affection for her should oppose itself to his projects, and lest you should positively object to your Sister's misery, He 7. d_____ to keep the whole affair from YOUR knowledge as well as the Duke's, till the sacrifice should be consummated. The season of her taking the veil was fixed for the time when you should be upon your travels: In the meanwhile no hint was dropped of Donna Inesilla's fatal vow. Your Sister was never permitted to know your direction. All your letters were read before She received them, and those parts effaced, which were likely to nourish her inclination for the world: Her answers were dictated either by her Aunt, or by Dame Cunegonda, her Governess. These particulars I learnt partly from Agnes, partly from the Baroness herself.

I immediately determined upon rescuing this lovely Girl from a fate so contrary to her inclinations, and ill-suited to her merit. I endeavoured to ingratiate myself into her favour: I 8. s_____ of my friendship and intimacy with you. She listened to me with avidity; She seemed to devour my words while I spoke in your praise, and her eyes thanked me for my affection to her Brother. My constant and unremitting attention at length gained me her heart, and with difficulty I obliged her to confess that She loved me. When however, I proposed her quitting the Castle of Lindenberg, She rejected the idea in positive terms.

'Be generous, Alphonso,' She said; 'You possess my heart, but use not the gift ignobly. Employ not your ascendancy over me in persuading me to take a step, at which I should hereafter have to blush. I am young and deserted: My Brother, my only Friend, is separated from me, and my other Relations act with me as my Enemies. Take pity on my unprotected situation. Instead of seducing me to an action which would cover me with shame, strive rather to gain the affections of those who govern me. The Baron esteems you. My Aunt, to others ever harsh proud and contemptuous, remembers that you rescued her from the hands of Murderers, and wears with you alone the appearance of kindness and benignity. Try then your influence over my Guardians. If they consent to our union my hand is yours: From your account of my Brother, I cannot doubt your obtaining his approbation: And when they find the impossibility of executing their design, I trust that

my Parents will excuse my disobedience, and expiate by some other sacrifice my Mother's fatal vow.'

From the first moment that I beheld Agnes, I had 9. a _____ to conciliate the favour of her Relations. Authorised by the confession of her regard, I redoubled my exertions. My principal Battery was directed against the Baroness; It was easy to discover that her word was law in the Castle: Her Husband paid her the most absolute submission, and considered her as a superior Being. She was about forty: In her youth She had been a Beauty; But her charms had been upon that large scale which can but ill sustain the shock of years: However She still possessed some remains of them. Her understanding was strong and excellent when not obscured by prejudice, which unluckily was but seldom the case. Her passions were violent: She spared no pains to gratify them, and pursued with unremitting vengeance those who opposed themselves to her wishes. The warmest of Friends, the most inveterate of Enemies, such was the Baroness Lindenberg.

I 10. w _____ incessantly to please her: Unluckily I succeeded but too well. She seemed gratified by my attention, and treated me with a distinction accorded by her to no one else. One of my daily occupations was reading to her for several hours: Those hours I should much rather have past with Agnes; But as I was conscious that complaisance for her Aunt would advance our union, I submitted with a good grace to the penance imposed upon me. Donna Rodolpha's Library was principally composed of old Spanish Romances: These were her favourite studies, and once a day one of these unmerciful Volumes was put regularly into my hands. I read the wearisome adventures of 'Perceforest,' 'Tirante the White,' 'Palmerin of England,' and 'the Knight of the Sun,' till the Book was on the point of falling from my hands through Ennui. However, the increasing pleasure which the Baroness seemed to take in my society, encouraged me to persevere; and latterly She showed for me a partiality so marked, that Agnes advised me to seize the first opportunity of declaring our mutual passion to her Aunt.

One Evening, I was alone with Donna Rodolpha in her own apartment. As our readings generally treated of love, Agnes was never 11. a _____ to assist at them. I was just congratulating myself on having finished 'The Loves of Tristan and the Queen Iseult——'

'Ah! The Unfortunates!' cried the Baroness; 'How say you, Segnor? Do you think it possible for Man to feel an attachment so disinterested and sincere?'

'I cannot doubt it,' replied I; 'My own heart furnishes me with the certainty. Ah! Donna Rodolpha, might I but hope for your approbation of my love! Might I but confess the name of my Mistress without incurring your resentment!'

She interrupted me.

'Suppose, I were to spare you that confession? Suppose I were to acknowledge that the object of your desires is not unknown to me? Suppose I were to say that She returns your affection, and laments not less sincerely than yourself the unhappy vows which separate her from you?'

'Ah! Donna Rodolpha!' I exclaimed, throwing myself upon my knees before her, and pressing her hand to my lips, 'You have discovered my secret! What is your decision? Must I despair, or may I reckon upon your favour?'

She 12. r not the hand which I held; But She turned from me, and covered her face with the other.

'How can I refuse it you?' She replied; 'Ah! Don Alphonso, I have long perceived to whom your attentions were directed, but till now I perceived not the impression which they made upon my heart.

At length I can no longer hide my weakness either from myself or from you. I yield to the violence of my passion, and own that I adore you! For three long months I 13. d my desires; But grown stronger by resistance, I submit to their impetuosity. Pride, fear, and honour, respect for myself, and my engagements to the Baron, all are vanquished. I sacrifice them to my love for you, and it still seems to me that I pay too mean a price for your possession.'

She paused for an answer.—Judge, my Lorenzo, what must have been my confusion at this discovery. I at once saw all the magnitude of this obstacle, which I had raised myself to my happiness. The Baroness had placed those attentions to her own account, which I had merely paid her for the sake of Agnes: And the strength of her expressions, the looks which accompanied them, and my knowledge of her revengeful disposition made me tremble for myself and my Beloved. I was silent for some minutes. I knew not how to reply to her declaration: I could only resolve to clear up the mistake

without delay, and for the present to conceal from her knowledge the name of my Mistress. No sooner had She avowed her passion than the transports which before were evident in my features gave place to consternation and constraint. I dropped her hand, and rose from my knees. The change in my countenance did not escape her observation.

'What means this silence?' said She in a trembling voice; 'Where is that joy which you led me to expect?'

'Forgive me, Signora,' I answered, 'if what necessity forces from me should seem harsh and ungrateful: To encourage you in an error, which, however it may flatter myself, must prove to you the source of disappointment, would make me appear criminal in every eye. Honour obliges me to inform you that you have mistaken for the solicitude of Love what was only the attention of Friendship. The latter sentiment is that which I wished to excite in your bosom: To entertain a warmer, respect for you forbids me, and gratitude for the Baron's generous treatment. Perhaps these reasons would not be sufficient to shield me from your attractions, were it not that my affections are already bestowed upon another. You have charms, Signora, which might captivate the most insensible; No heart unoccupied could resist them. Happy is it for me that mine is no longer in my possession; or I should have to reproach myself for ever with having violated the Laws of Hospitality. Recollect yourself, noble Lady; Recollect what is owed by you to honour, by me to the Baron, and replace by esteem and friendship those sentiments which I never can return.'

The Baroness turned pale at this unexpected and positive declaration: She doubted whether She slept or woke. At length recovering from her surprise, consternation gave place to rage, and the blood rushed back into her cheeks with violence.

'Villain!' She cried; 'Monster of deceit! Thus is the avowal of my love received? Is it thus that.... But no, no! It cannot, it shall not be! Alphonso, behold me at your feet! Be witness of my despair! Look with pity on a Woman who loves you with sincere affection! She who possesses your heart, how has She merited such a treasure? What sacrifice has She made to you?

What raises her above Rodolpha?'

I endeavoured to lift her from her Knees.

'For God's sake, Signora, restrain these transports: They disgrace yourself and me. Your exclamations may be heard, and your secret divulged to your Attendants. I see that my presence only irritates you: permit me to retire.'

I prepared to quit the apartment: The Baroness caught me suddenly by the arm.

'And who is this happy Rival?' said She in a menacing tone; 'I will know her name, and WHEN I know it.... ! She is someone in my power; You entreated my favour, my protection! Let me but find her, let me but know who dares to rob me of your heart, and She shall suffer every torment which jealousy and disappointment can inflict! Who is She? Answer me this moment. Hope not to conceal her from my vengeance! Spies shall be set over you; every step, every look shall be watched; Your eyes will discover my Rival; I shall know her, and when She is found, tremble, Alphonso for her and for yourself!'

As She 14. a these last words her fury mounted to such a pitch as to stop her powers of respiration. She panted, groaned, and at length fainted away. As She was falling I caught her in my arms, and placed her upon a Sopha. Then hastening to the door, I summoned her Women to her assistance; I committed her to their care, and seized the opportunity of escaping.

1. The following list contains the original verbs that have been removed from the text. Fill in the corresponding blank with a suitable synonym. The first letter is already given.

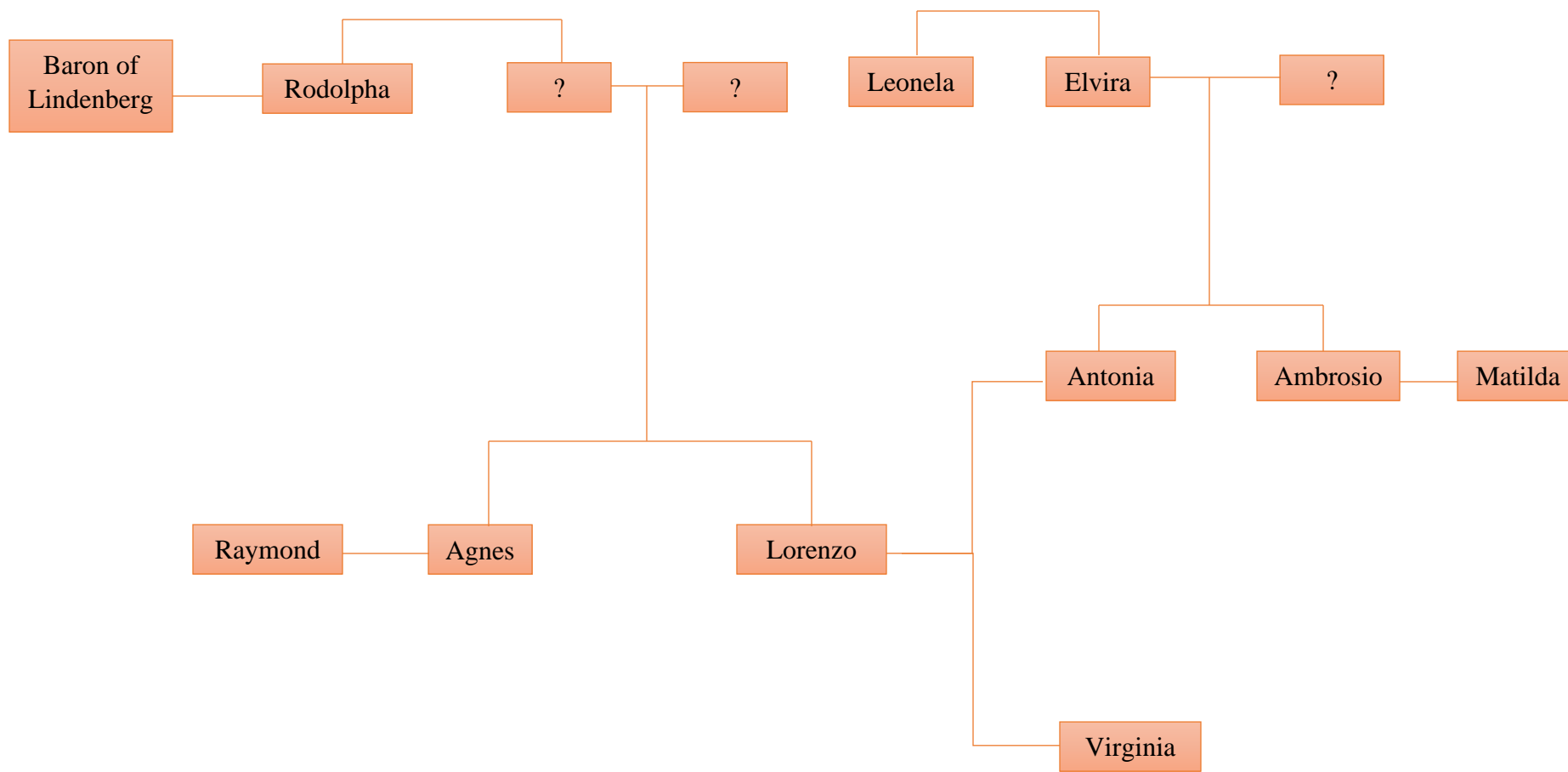
- | | |
|--------------|----------------|
| 1. past | 8. boasted |
| 2. beheld | 9. endeavoured |
| 3. possessed | 10. laboured |
| 4. replied | 11. permitted |
| 5. chimed in | 12. withdrew |
| 6. scrupled | 13. stifled |
| 7. resolved | 14. uttered |

2. Read the text again and decide whether the following statements are true or false.

Provide an excerpt from the text that supports your answer.

T	F	
		1. Agnes's education took place at the convent in Madrid. <hr/>
		2. The Baroness was saved from a dangerous situation by Don Alphonso. <hr/>
		3. Agnes is daughter to the Duke of Medina. <hr/>
		4. Lorenzo would have opposed to Agnes becoming a nun. <hr/>
		5. The Baron of Lindenberg possesses a strong character. <hr/>

Anexo 6



1. Look at the chart and analyse the connections between the characters. Cut the following labels and post them below the character you think the action was performed by. There are four characters that need no label.
2. Compare your answers with a partner.

This character was abandoned before the door of the monastery when he was just a two-year-old child.

This character had been travelling around the world before meeting his true love.

This character married a man whose only interest was all about the money.

This character was raised by relatives after her mother's death.

This character was, to some degree, overprotected. She will become an orphan by the end of the story.

This character had fallen in love with a younger character of the novel but became enraged due to his rejection.

This character arrived in Madrid in hope of gaining the financial support she and her daughter so desperately needed.

This character had fallen in love with a monk before entering the monastery.

This character supported his sister's love towards his best friend.

This character allowed his wife to do her bidding.

Anexo 7

1. Read the following excerpt of *The Monk* and follow the further instructions.

Help!' She continued to exclaim; 'Help! Help! for God's sake!'

Quickened by her cries, the sound of footsteps was heard approaching. The Abbot expected every moment to see the Inquisitors arrive. Antonia still resisted, and He now enforced her silence by means the most horrible and inhuman. He still grasped Matilda's dagger: Without allowing himself a moment's reflection, He raised it, and plunged it twice in the bosom of Antonia! She shrieked, and sank upon the ground. The Monk endeavoured to bear her away with him, but She still embraced the Pillar firmly. At that instant the light of approaching Torches flashed upon the Walls. Dreading a discovery, Ambrosio was compelled to abandon his Victim, and hastily fled back to the Vault, where He had left Matilda.

He fled not unobserved. Don Ramirez happening to arrive the first, perceived a Female bleeding upon the ground, and a Man flying from the spot, whose confusion betrayed him for the Murderer. He instantly pursued the Fugitive with some part of the Archers, while the Others remained with Lorenzo to protect the wounded Stranger. They raised her, and supported her in their arms. She had fainted from excess of pain, but soon gave signs of returning life. She opened her eyes, and on lifting up her head, the quantity of fair hair fell back which till then had obscured her features.

'God Almighty! It is Antonia!'

Such was Lorenzo's exclamation, while He snatched her from the Attendant's arms, and clasped her in his own.

Though aimed by an uncertain hand, the poignard had answered but too well the purpose of its Employer. The wounds were mortal, and Antonia was conscious that She never could recover. Yet the few moments which remained for her were moments of happiness. The concern exprest upon Lorenzo's countenance, the frantic fondness of his complaints, and his earnest enquiries respecting her wounds, convinced her beyond a doubt that his affections were her own. She would not be removed from the Vaults, fearing lest motion should only hasten her death; and She was unwilling to lose those moments which She past in receiving proofs of Lorenzo's love, and assuring him of her own. She told him

that had She still been undefiled She might have lamented the loss of life; But that deprived of honour and branded with shame, Death was to her a blessing: She could not have been his Wife, and that hope being denied her, She resigned herself to the Grave without one sigh of regret. She bad him take courage, conjured him not to abandon himself to fruitless sorrow, and declared that She mourned to leave nothing in the whole world but him. While every sweet accent increased rather than lightened Lorenzo's grief, She continued to converse with him till the moment of dissolution. Her voice grew faint and scarcely audible; A thick cloud spread itself over her eyes; Her heart beat slow and irregular, and every instant seemed to announce that her fate was near at hand.

She lay, her head reclining upon Lorenzo's bosom, and her lips still murmuring to him words of comfort. She was interrupted by the Convent Bell, as tolling at a distance, it struck the hour. Suddenly Antonia's eyes sparkled with celestial brightness: Her frame seemed to have received new strength and animation. She started from her Lover's arms.

'Three o'clock!' She cried; 'Mother, I come!'

She clasped her hands, and sank lifeless upon the ground. Lorenzo in agony threw himself beside her: He tore his hair, beat his breast, and refused to be separated from the Corse. At length his force being exhausted, He suffered himself to be led from the Vault, and was conveyed to the Palace de Medina scarcely more alive than the unfortunate Antonia.

In the meanwhile, though closely pursued, Ambrosio succeeded in regaining the Vault. The Door was already fastened when Don Ramirez arrived, and much time elapsed, ere the Fugitive's retreat was discovered. But nothing can resist perseverance. Though so artfully concealed, the Door could not escape the vigilance of the Archers. They forced it open, and entered the Vault to the infinite dismay of Ambrosio and his Companion. The Monk's confusion, his attempt to hide himself, his rapid flight, and the blood sprinkled upon his cloaths, left no room to doubt his being Antonia's Murderer. But when He was recognized for the immaculate Ambrosio, 'The Man of Holiness,' the Idol of Madrid, the faculties of the Spectators were chained up in surprize, and scarcely could they persuade themselves that what they saw was no vision. The Abbot strove not to vindicate himself, but preserved a sullen silence. He was secured and bound. The same precaution was taken with Matilda: Her Cowl being removed, the delicacy of her features and profusion of her

golden hair betrayed her sex, and this incident created fresh amazement. The dagger was also found in the Tomb, where the Monk had thrown it; and the dungeon having undergone a thorough search, the two Culprits were conveyed to the prisons of the Inquisition. Don Ramirez took care that the populace should remain ignorant both of the crimes and profession of the Captives. He feared a repetition of the riots which had followed the apprehending the Prioress of St. Clare. He contented himself with stating to the Capuchins the guilt of their Superior. To avoid the shame of a public accusation, and dreading the popular fury from which they had already saved their Abbey with much difficulty, the Monks readily permitted the Inquisitors to search their Mansion without noise. No fresh discoveries were made. The effects found in the Abbot's and Matilda's Cells were seized, and carried to the Inquisition to be produced in evidence. Every thing else remained in its former position, and order and tranquillity once more prevailed through Madrid.

St. Clare's Convent was completely ruined by the united ravages of the Mob and conflagration. Nothing remained of it but the principal Walls, whose thickness and solidity had preserved them from the flames. The Nuns who had belonged to it were obliged in consequence to disperse themselves into other Societies: But the prejudice against them ran high, and the Superiors were very unwilling to admit them. However, most of them being related to Families the most distinguished for their riches birth and power, the several Convents were compelled to receive them, though they did it with a very ill grace. This prejudice was extremely false and unjustifiable: After a close investigation, it was proved that All in the Convent were persuaded of the death of Agnes, except the four Nuns whom St. Ursula had pointed out. These had fallen Victims to the popular fury; as had also several who were perfectly innocent and unconscious of the whole affair. Blinded by resentment, the Mob had sacrificed every Nun who fell into their hands: They who escaped were entirely indebted to the Duke de Medina's prudence and moderation. Of this they were conscious, and felt for that Nobleman a proper sense of gratitude.

2. Oral Task: Madrid Breaking News

- Scandal in Madrid! St. Clare's Convent was set on fire by an enraged mob last night. Additionally, the Abbey of Capuchins was thoroughly searched after the abbot was accused of murder.
- Work with your team of journalists and witnesses and prepare your news capsule. Make use of the excerpt provided above if needed.
- Present your news to the group.

Anexo 8

Answer Key

Actividad 1, anexo 5

Original verbs	Synonym	Original verbs	Synonym
1. past	spend	8. boasted	speak
2. beheld	observe	9. endeavoured	attempt
3. possessed	have	10. laboured	work
4. replied	answer	11. permitted	allow
5. chimed in	agree	12. withdrew	remove
6. scrupled	hesitate	13. stifled	discourage
7. resolved	decide	14. uttered	speak

Actividad 2, anexo 5

T	F	
	x	1. Agnes's education took place at the convent in Madrid. the young Agnes was put into a Convent, situated but a few miles from the Castle.
X		2. The Baroness was saved from a dangerous situation by Don Alphonso. My Aunt, to others ever harsh proud and contemptuous, remembers that you rescued her from the hands of Murderers.
	x	3. Agness is daughter to the Duke of Medina. I am Sister to the Duke of Medina Celi: Agnes is the Daughter of my second Brother, Don Gaston.
X		4. Lorenzo would have opposed to Agnes becoming a nun. Alarmed, Lorenzo, lest your affection for her should oppose itself to his projects, and lest you should positively object to your Sister's misery, He resolved to keep the whole affair from YOUR knowledge as well as the Duke's, till the sacrifice should be consummated.
	x	5. The Baron of Lindenberg possesses a strong character. It was easy to discover that her word was law in the Castle: Her Husband paid her the most absolute submission, and considered her as a superior Being.

Actividad 1, anexo 6

Ambrosio	This character was abandoned before the door of the monastery when he was just a two-year-old child.
Matilda	This character had fallen in love with a monk before entering the monastery.
Antonia	This character was, to a certain degree, overprotected. She will become an orphan by the end of the story.
Rodolpha	This character had fallen in love with a younger character of the novel but became enraged because of his rejection.
Lorenzo	This character supported his sister's love towards his best friend.
Agnes	This character was raised by relatives after her mother's death.
Raymond	This character arrived in Madrid in the hope of gaining the financial support she and her daughter so desperately needed.
Leonela	This character married a man whose only interest was all about the money.
Baron of Lindenberg	This character allowed his wife to do her bidding in every affair.

Anexo 9

1. In pairs, compare the following pictures and choose the one that better depicts the title of the novel.

1.



2.



3.



1. (*Three Towers of San Marino*, July 2011, 2011)
2. (*Vajdahunyad_Castle_(32490389231)*, 2016)
3. (*Hunedoara Castle*, 2014)

Anexo 10

2. In teams, read and discuss the following stanza. Answer the questions below:

*Where'er a casque that suits this sword is found,
With perils is thy daughter compass'd round:
Alfonso's blood alone can save the maid,
And quiet a long-restless prince's shade.*

- What do you think of this stanza?
- What do you think the meaning of this stanza is?

3. Read now the following excerpt from the novel ‘The Castle of Otranto’ and answer the question below:

“The castle and lordship of Otranto ‘should pass from the present family, whenever the real owner should be grown too large to inhabit it.’” (Walpole, 2016, p. 12)

- Is there any relation between the prophecy and the stanza you read above?

4. Pick up a number from 1 to 5. The number you choose corresponds to one of the chapters from the novel. Once your teacher has provided you with the material, read it individually.

Chapter	Student
I	
II	
III	
IV	
V	

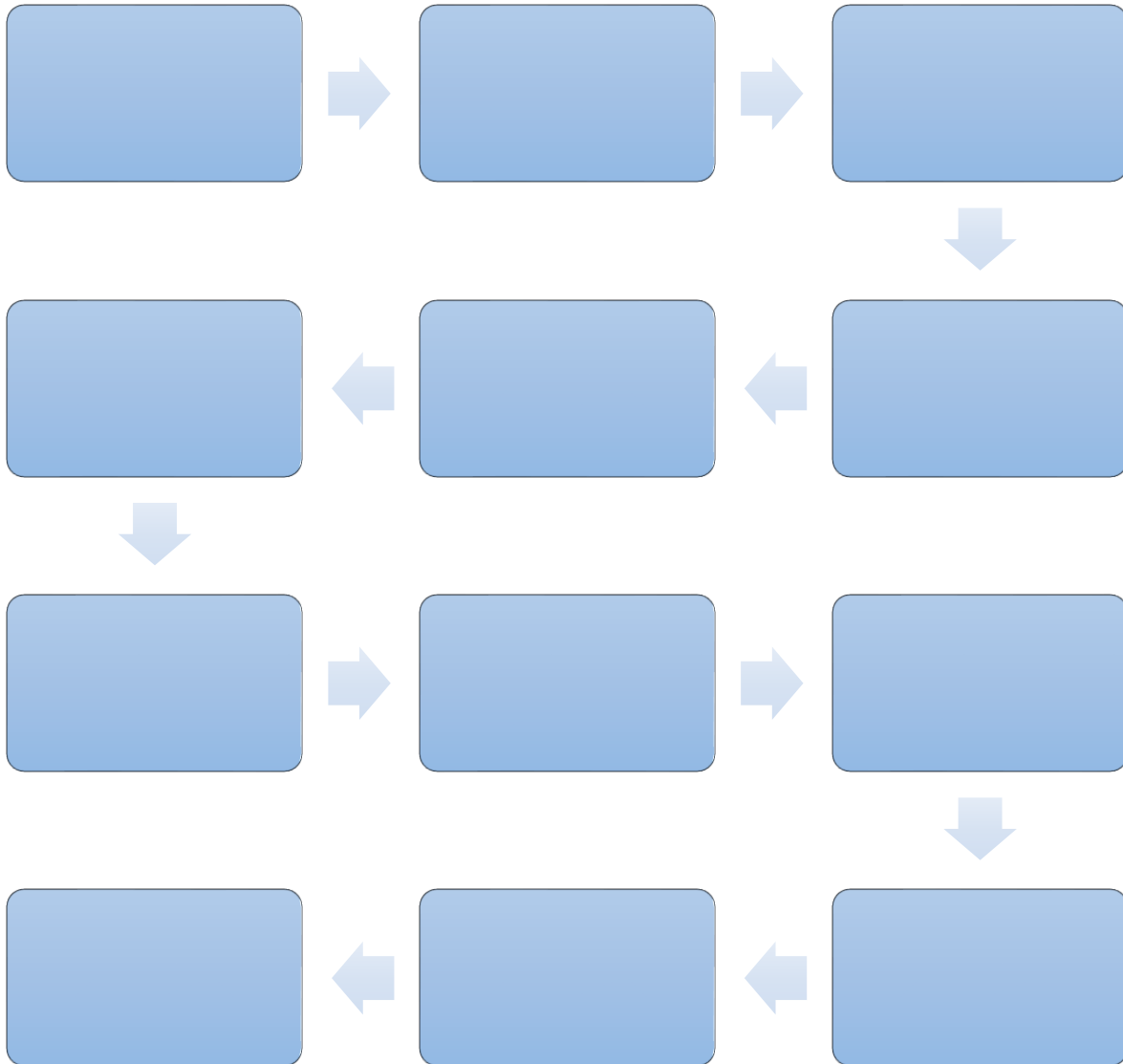
5. Now that you have read a chapter from the novel, complete the following chart with information about the most notable characters that appear (age, titles, occupation, roles, motives, etc). On the right, draw a portrait of the character.

Relevant information	Portrait

Anexo 11

6. Compare the information on your chart with your teammates; is there any extra information you can add? Did you all read about the same characters?

7. Organise the key events in the flowchart provided. You do not need to use all the boxes. Present the chapter you read to your partners.



Anexo 13

9. Exchange your text with another team. Read their text and score it. Use the following rubric¹⁴.

	.5 pt	1.5 pts	2.5 pts	
Content	The information is not relevant at all.	The information included is partially relevant.	The information presented is all relevant.	
Communicative achievement	The summary does not achieve its communicative purpose; thus, it does not hold the reader's attention.	The information is partially communicated. The reader's attention is not always engaged.	The summary communicates the information effectively. The reader does not get distracted from the text.	
Organisation	The summary is not coherent. It displays a poor use of connectors and punctuation marks.	The summary is generally coherent and well organised. It shows an acceptable use of connectors and punctuation marks.	The summary is coherent, concise, and well organised. Connectors and punctuation marks are well employed.	
Language	The vocabulary and grammar structures expected for the level are not employed.	The summary includes some vocabulary and grammar structures expected for the level.	The text employs a wide range of vocabulary and shows the mastery of different grammar structures seen in the language class.	
			Total	
Further comments:				

¹⁴Adapted from Cambridge Assessment English. (2020). *Assessing writing for Cambridge English Qualifications: A guide for teachers*. Retrieved from https://assets.cambridgeenglish.org/schools/CER_6647_V1d_JUL20_Teacher-Guide-for-Writing-C1_Advanced.pdf

Anexo 14

Answer Key

Actividad 8, anexo 12

Summary sample

‘The Castle of Otranto’ by Horace Walpole is a novel published in 1764. It tells the story of Manfred, the lord of Otranto, whose son Conrad is crushed to death by a helmet that falls shortly before his wedding to Isabella. Conrad’s death makes Manfred uneasy due to his lack of heir; he resolves then to divorce his wife Hipolita and marry Isabella who attempts to escape this fate.

The servants of the castle notice the presence of a giant in the hall. Manfred shivers before this news which threatens his lordship. The giant, as an old prophecy suggests, announces the return of the true prince, so, Manfred becomes even more eager to find Isabella.

Isabella, on the other hand, manages to escape with the aid of Theodore, a peasant. Theodore becomes a prisoner and is condemned to death; right before his execution, Theodore is spared by the priest Jerome, who identifies him as his son. The castle is attacked then by Frederic, Isabella’s father. Matilda, Manfred’s daughter, sets Theodore free who helps Isabella again; Frederic fights him but is badly injured and falls in love with Matilda who tends him. Manfred sees a chance and makes a deal with Frederic: to marry each other’s daughters, nonetheless, Frederic backs out.

Thinking that Isabella and Theodore are in the church, Manfred decides to stab her only to find his own daughter instead of Isabella. It is then revealed that Theodore is the true

heir of Otranto, the prophecy is now fulfilled. Manfred repents and leaves the castle. Finally, Theodore marries Isabella.

Anexo 15

Carmilla

Sesión 4



CARMILLA

Lizet Guadalupe Juárez Soto

JOSEPH SHERIDAN LE FANU

- Irish writer born in 1814
- Formerly a lawyer. He decided to become a journalist instead.
- His wife's death led him to a reclusive life. His most prolific years started then.
- *Wylder's Hand* (1864)
- *Guy Deverell* (1865)
- *The Tenant of Malroy* (1867)
- *The Queen Tia* (1869)
- *The Hound of Baskin* (1870)
- *Mr Justice Harbottle* (1872)
- *The Room in the Dragon Volant* (1872)
- *In a Glass Darkly* (1872)





ERZSÉBET BATHORY

- Hungarian noblewoman who lived between 1560 and 1614.
- Accused of having drained the blood of about 650 virgin girls in order to keep her youth and beauty.
- Known as 'The Blood Countess'
- She deceived her victims by offering a job as maids at her castle. There, they were tortured and murdered.



CARMILLA

- Le Fanu, *In a Glass Darkly* 1872
- Gothic novella
- One of the first vampire texts
- Lesbianism



LAURA

- A lonely girl
- She lives in a ashów in Styria, Austria with her father
- Her mother died when she was very young
- She had a terrible nightmare when she was a child
- She wants a friend due to her loneliness

CARMILLA

- A lonely girl
- Her ways are confusing and 'weird'
- She looks exactly the same as an ancient countess whose portrait can be found at Laura's castle
- Religious chants make her feel uncomfortable



CSI: ACATLAN 1506



CSI: ACATLAN 1506 REPORT

ALFA	GAMMA

PLOT

- Laura lives with her father. She had a nightmare when she was 6, a beautiful woman appeared in her dream.
- Laura, her father and her governesses are waiting to be paid a visit by General Spielsdorf and his niece.
- An accident occurs before Laura's schloss. A noble woman must leave her daughter behind to continue her dangerous journey.
- Carmilla, the noble woman's daughter, is sheltered at Laura's house.
- Carmilla and Laura create a deep bond though Laura dislikes some of Carmilla's ways who follows an unusual routine as well.
- Laura falls ill without any apparent reason.

- One day, Laura and her father arrange a visit to the ruins of the old Karnstein's castle. On their way, General Spielsdorf joins the party. He seeks Countess Miracula Karnstein's tomb.
- General Spielsdorf tells them the reason that prevented him and his niece from visiting their friends. Bertha had died and the general had the conviction that a girl known as Millarca, who was left behind by her mother, was responsible for Bertha's death.
- The party arrives at the Karnstein's castle.
- Carmilla arrives at the castle too; nonetheless, Spielsdorf tries to kill her on the spot. Carmilla disappears.
- Laura's father and Spielsdorf discuss about her illness and the relationship with Carmilla.
- Miracula Karnstein's tomb is found. Carmilla lies inside the coffin which is full with blood.
- Carmilla is stabbed on her heart and dies. She was a vampire.

CONCLUSIONS

- Carmilla and Millarca are anagrams for Miracula, the Countess's true name.
- In spite of witnessing strange and macabre events, the characters play deaf ears.
- The relationship between Carmilla and Laura can be considered as one of the first depictions of lesbianism during Victorian era.
- Carmilla's way to ensnare her victims resembles Bathory's believed means.
- This novella presents the general archetype of vampirism.
- Bram Stoker followed some traits from Carmilla to depict his own vampire.

REFERENCES

- Sheridan Le Fanu. (2023). En *Encyclopedia Britannica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Sheridan-Le-Fanu>
- Elizabeth Bathory. (2023). En *Encyclopedia Britannica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Elizabeth-Bathory>
- Sheridan Le Fanu, J. (1878). Sheridan Le Fanu 001. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sheridan_Le_Fanu_001.jpg
- Elizabeth Bathory, (s.f.). Condesa Elizabeth Bathory, Carmilla. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Condesa_Elizabeth_Bathory_Carmilla.jpg
- Friston, D. H. (1872). Carmilla. [Fotografía]. Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carmilla.jpg>
- Fitzgerald, M. (1872). Fitzgerald, funeral from Carmilla. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fitzgerald_funeral_from_Carmilla.jpg
- Friston, D. H. (1872). Friston, Carmilla (Laura in bed). [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Friston_Carmilla_Laura_in_bed.jpg

Anexo 16

CSI: ACATLÁN 1506

Alfa Team: You are part of an elite group at LEI's Police Department. You have received shattered information related to events that lead to the murder of a young girl. Read each fragment carefully and complete the following activities:

1. Describe the characteristics of the possible criminal mind (personal information, physical appearance, behaviour, etc).
2. Order the events and describe briefly the suspect's modus operandi.
3. Prepare a brief report on your findings.

Glossary

Chaperon /'ʃæp.ə,roun/- An older person who is present at a social event to encourage correct behaviour.

Ward /wɔ:d/- A person, especially a child, who is legally put under the protection of a law court or a guardian.

Languor /'læŋ.gəʳ/- Pleasant mental or physical tiredness or lack of activity.

Appalling /ə'pɔ:.lɪŋ/ - Shocking and very bad

In the meantime the young lady, whom her mother called by the odd name of Millarca, when she once or twice addressed her, had, with the same ease and grace, got into conversation with my ward.

In the next place, it was accidentally discovered, although she always locked her door on the inside, and never disturbed the key from its place till she admitted the maid to assist at her toilet, that she was undoubtedly sometimes absent from her room in the very early morning, and at various times later in the day, before she wished it to be understood that she was stirring. She was repeatedly seen from the windows of the schloss, in the first faint grey of the morning, walking through the trees, in an easterly direction, and looking like a person in a trance. This convinced me that she walked in her sleep. But this hypothesis did not solve the puzzle. How did she pass out from her room, leaving the door locked on the inside? How did she escape from the house without unbarring door or window?

The Countess beckoned to her daughter, who listened with grave attention while she told her, in general terms, how suddenly and peremptorily she had been summoned, and also of the arrangement she had made for her under my care, adding that I was one of her earliest and most valued friends.

In the first place, Millarca complained of extreme languor — the weakness that remained after her late illness — and she never emerged from her room till the afternoon was pretty far advanced.

My dear child began to lose her looks and health, and that in a manner so mysterious, and even horrible, that I became thoroughly frightened. She was at first visited by appalling dreams; then, as she fancied, by a specter, sometimes resembling Millarca, sometimes in the shape of a beast, indistinctly seen, walking round the foot of her bed, from side to side. Lastly came sensations. One, not unpleasant, but very peculiar, she said, resembled the flow of an icy stream against her breast. At a later time, she felt something like a pair of large needles pierce her, a little below the throat, with a very sharp pain. A few nights after, followed a gradual and convulsive sense of strangulation; then came unconsciousness.

I remarked a young lady, dressed magnificently, but wearing a mask, who appeared to me to be observing my ward with extraordinary interest. I had seen her, earlier in the evening, in the great hall, and again, for a few minutes, walking near us, on the terrace under the castle windows, similarly employed. A lady, also masked, richly and gravely dressed, and with a stately air, like a person of rank, accompanied her as a chaperon.

Millarca became very intimate with us, and amused us with lively descriptions and stories of most of the great people whom we saw upon the terrace. I liked her more and more every minute.

Anexo 17

Alfa Team: Now that you have read the testimony and are familiar with the case, write a report (220-260 words) for your superior and colleagues. Remember to include an introduction, an exposition of the facts and a conclusion.

LEI's Police Department Alfa Team Report

Anexo 18

CSI: ACATLAN 1506

Gamma Team: You are part of an elite group at LEI's Police Department. Apparently, there is a girl in terrible danger, and you have received shattered information about the possible criminal mind. Read each fragment carefully and complete the following activities:

1. Describe the characteristics of the possible criminal mind (personal information, physical appearance, behaviour, etc).
2. Order the events and describe briefly the suspect's modus operandi.
3. Prepare a brief report on your findings.

Glossary

Unwonted /ʌn'wəʊn.tɪd/- Unusual; not often experienced or shown.

Equipage /'e-kwə-pij /- A horse-drawn carriage with its servants.

Beckon /'bek.ən/ - To move your hand or head in a way that tells someone to come nearer.

Hitherto /,hɪð.ə'tu:/- Until now or until a particular time.

Stern /stɜ:n/- Severe, or showing disapproval.

Countenance /'kaʊn.tən.əns/ - The appearance or expression of someone's face.

Languid /'læŋ.gwɪd/ - Moving or speaking slowly with little energy, often in an attractive way.

Armorial bearings - Heraldry consisting of a design or image depicted on a shield.

Lassitude /'læs.ə.tu:d/- Physical or mental tiredness.

Dim /dɪm/- Not giving or having much light.

Curiosity opened my eyes, and I saw a scene of utter confusion. Two of the horses were on the ground, the carriage lay upon its side with two wheels in the air; the men were busy removing the traces, and a lady with a commanding air and figure had got out, and stood with clasped hands, raising the handkerchief that was in them every now and then to her eyes.

First — Her name was Carmilla. Second — Her family was very ancient and noble. Third — Her home lay in the direction of the west. She would not tell me the name of her family, nor their armorial bearings, nor the name of their estate, nor even that of the country they lived in.

The stranger now rose, and leaning on Madame's arm, walked slowly over the drawbridge and into the castle gate.

She was slender, and wonderfully graceful. Except that her movements were languid — very languid — indeed, there was nothing in her appearance to indicate an invalid. Her complexion was rich and brilliant; her features were small and beautifully formed; her eyes large, dark, and lustrous; her hair was quite wonderful, I never saw hair so magnificently thick and long when it was down about her shoulders; I have often placed my hands under it, and laughed with wonder at its weight. It was exquisitely fine and soft, and in color a rich very dark brown, with something of gold. I loved to let it down, tumbling with its own weight, as, in her room, she lay back in her chair talking in her sweet low voice, I used to fold and braid it, and spread it out and play with it. Heavens! If I had but known all!

There were candles at the bedside. She was sitting up; her slender pretty figure enveloped in the soft silk dressing gown, embroidered with flowers, and lined with thick quilted silk, which her mother had thrown over her feet as she lay upon the ground.

I had a dream that night that was the beginning of a very strange agony. I cannot call it a nightmare, for I was quite conscious of being asleep. But I was equally conscious of being in my room, and lying in bed, precisely as I actually was. I saw, or fancied I saw, the room and its furniture just as I had seen it last, except that it was very dark, and I saw something moving round the foot of the bed, which at first I could not accurately distinguish. But I soon saw that it was a sooty-black animal that resembled a monstrous cat.

Sometimes after an hour of apathy, my strange and beautiful companion would take my hand and hold it with a fond pressure, renewed again and again; blushing softly, gazing in my face with languid and burning eyes, and breathing so fast that her dress rose and fell with the tumultuous respiration.

At this moment the unwonted sound of carriage wheels and many hoofs upon the road, arrested our attention. They seemed to be approaching from the high ground overlooking the bridge, and very soon the equipage emerged from that point. Two horsemen first crossed the bridge, then came a carriage drawn by four horses, and two men rode behind.

For some nights I slept profoundly; but still every morning I felt the same lassitude, and a languor weighed upon me all day. I felt myself a changed girl. A strange melancholy was stealing over me, a melancholy that I would not have interrupted. Dim thoughts of death began to open, and an idea that I was slowly sinking took gentle, and, somehow, not unwelcome, possession of me. If it was sad, the tone of mind which this induced was also sweet.

In some respects her habits were odd. Perhaps not so singular in the opinion of a town lady like you, as they appeared to us rustic people. She used to come down very late, generally not till one o'clock, she would then take a cup of chocolate, but eat nothing; we then went out for a walk, which was a mere saunter, and she seemed, almost immediately, exhausted, and either returned to the schloss or sat on one of the benches that were placed, here and there, among the trees. This was a bodily languor in which her mind did not sympathize. She was always an animated talker, and very intelligent.

The lady threw on her daughter a glance which I fancied was not quite so affectionate as one might have anticipated from the beginning of the scene; then she beckoned slightly to my father, and withdrew two or three steps with him out of hearing; and talked to him with a fixed and stern countenance, not at all like that with which she had hitherto spoken.

Anexo 19

Gamma Team: Now that you have read the testimony and are familiar with the case, write a report (220-260 words) for your superior and colleagues. Remember to include an introduction, an exposition of the facts and a conclusion.

LEI's Police Department Gamma Team Report

Anexo 20

Answer Key

Actividad 2, anexo 16

Alfa Team

I remarked a young lady, dressed magnificently, but wearing a mask, who appeared to me to be observing my ward with extraordinary interest. I had seen her, earlier in the evening, in the great hall, and again, for a few minutes, walking near us, on the terrace under the castle windows, similarly employed. A lady, also masked, richly and gravely dressed, and with a stately air, like a person of rank, accompanied her as a chaperon.

In the meantime the young lady, whom her mother called by the odd name of Millarca, when she once or twice addressed her, had, with the same ease and grace, got into conversation with my ward.

The Countess beckoned to her daughter, who listened with grave attention while she told her, in general terms, how suddenly and peremptorily she had been summoned, and also of the arrangement she had made for her under my care, adding that I was one of her earliest and most valued friends.

Millarca became very intimate with us, and amused us with lively descriptions and stories of most of the great people whom we saw upon the terrace. I liked her more and more every minute.

In the first place, Millarca complained of extreme languor — the weakness that remained after her late illness — and she never emerged from her room till the afternoon was pretty far advanced.

In the next place, it was accidentally discovered, although she always locked her door on the inside, and never disturbed the key from its place till she admitted the maid to assist at her toilet, that she was undoubtedly sometimes absent from her room in the very early morning, and at various times later in the day, before she wished it to be understood that she was stirring. She was repeatedly seen from the windows of the schloss, in the first faint grey of the morning, walking through the trees, in an easterly direction, and looking like a person in a trance. This convinced me that she walked in her sleep. But this hypothesis did not solve the puzzle. How did she pass out from her room, leaving the door locked on the inside? How did she escape from the house without unbarring door or window?

My dear child began to lose her looks and health, and that in a manner so mysterious, and even horrible, that I became thoroughly frightened. She was at first visited by appalling dreams; then, as she fancied, by a specter, sometimes resembling Millarca, sometimes in the shape of a beast, indistinctly seen, walking round the foot of her bed, from side to side. Lastly came sensations. One, not unpleasant, but very peculiar, she said, resembled the flow of an icy stream against her breast. At a later time, she felt something like a pair of large needles pierce her, a little below the throat, with a very sharp pain. A few nights after, followed a gradual and convulsive sense of strangulation; then came unconsciousness.

Anexo 21

Answer Key

Actividad 2, anexo 18

Gamma Team

At this moment the unwonted sound of carriage wheels and many hoofs upon the road, arrested our attention. They seemed to be approaching from the high ground overlooking the bridge, and very soon the equipage emerged from that point. Two horsemen first crossed the bridge, then came a carriage drawn by four horses, and two men rode behind.

Curiosity opened my eyes, and I saw a scene of utter confusion. Two of the horses were on the ground, the carriage lay upon its side with two wheels in the air; the men were busy removing the traces, and a lady with a commanding air and figure had got out, and stood with clasped hands, raising the handkerchief that was in them every now and then to her eyes.

The lady threw on her daughter a glance which I fancied was not quite so affectionate as one might have anticipated from the beginning of the scene; then she beckoned slightly to my father, and withdrew two or three steps with him out of hearing; and talked to him with a fixed and stern countenance, not at all like that with which she had hitherto spoken.

The stranger now rose, and leaning on Madame's arm, walked slowly over the drawbridge and into the castle gate.

There were candles at the bedside. She was sitting up; her slender pretty figure enveloped in the soft silk dressing gown, embroidered with flowers, and lined with thick quilted silk, which her mother had thrown over her feet as she lay upon the ground.

She was slender, and wonderfully graceful. Except that her movements were languid — very languid — indeed, there was nothing in her appearance to indicate an invalid. Her complexion was rich and brilliant; her features were small and beautifully formed; her eyes large, dark, and lustrous; her hair was quite wonderful, I never saw hair so magnificently thick and long when it was down about her shoulders; I have often placed my hands under it, and laughed with wonder at its weight. It was exquisitely fine and soft, and in color a rich very dark brown, with something of gold. I loved to let it down, tumbling with its own weight, as, in her room, she lay back in her chair talking in her sweet low voice, I used to fold and braid it, and spread it out and play with it. Heavens! If I had but known all!

First — Her name was Carmilla. Second — Her family was very ancient and noble. Third — Her home lay in the direction of the west. She would not tell me the name of her family, nor their armorial bearings, nor the name of their estate, nor even that of the country they lived in.

Sometimes after an hour of apathy, my strange and beautiful companion would take my hand and hold it with a fond pressure, renewed again and again; blushing softly, gazing in my face with languid and burning eyes, and breathing so fast that her dress rose and fell with the tumultuous respiration.

In some respects her habits were odd. Perhaps not so singular in the opinion of a town lady like you, as they appeared to us rustic people. She used to come down very late, generally not till one o'clock, she would then take a cup of chocolate, but eat nothing; we then went out for a walk, which was a mere saunter, and she seemed, almost immediately, exhausted, and either returned to the schloss or sat on one of the benches that were placed, here and there, among the trees. This was a bodily languor in which her mind did not sympathize. She was always an animated talker, and very intelligent.

I had a dream that night that was the beginning of a very strange agony. I cannot call it a nightmare, for I was quite conscious of being asleep. But I was equally conscious of being in my room, and lying in bed, precisely as I actually was. I saw, or fancied I saw, the room and its furniture just as I had seen it last, except that it was very dark, and I saw something moving round the foot of the bed, which at first I could not accurately distinguish. But I soon saw that it was a sooty-black animal that resembled a monstrous cat.

For some nights I slept profoundly; but still every morning I felt the same lassitude, and a languor weighed upon me all day. I felt myself a changed girl. A strange melancholy was stealing over me, a melancholy that I would not have interrupted. Dim thoughts of death began to open, and an idea that I was slowly sinking took gentle, and, somehow, not unwelcome, possession of me. If it was sad, the tone of mind which this induced was also sweet.

Anexo 22

Report (model), anexo 17

Alfa Team

Based on the information provided and the findings made by this team, we inform that the suspect is a young lady called Millarca. She became acquainted with the witness in a ball. She was first accompanied by a lady, who the witness says was Millarca's mother, before being taken under protection. Her sleep time extended until the afternoon, and she was used to lock her bedroom from the inside, even though, she was spotted walking in the forest in some sort of trance. The witness holds the belief that Millarca sleepwalked; nonetheless, no evidence was found on the way she could go out of her bedroom without unlocking the doors. According to the testimony, Millarca complained of languor, a sequel of a past illness.

The victim, on the other hand, was first haunted by terrible nightmares sometimes followed by rare sensations, as though as an icy stream flowed through her breast. The person would become unconscious then. Interestingly though, the victim claimed to see Millarca, or a creature resembling Millarca, in her dreams. The victim started losing her good health when these symptoms appeared. As a final remark, the victim had established a close relationship with Millarca.

On these notes, the conclusion reached states that Millarca, the suspect, might have plotted to approach the victim, deceiving, and displaying affection to gain trust. The odd habits that were described, lead us to believe that there might be a connection between

Millarca's presence and the victim's illness; however, to prove this theory, more evidence is required.

Report (model), anexo 18

Gamma Team

Based on the information provided and the findings made by this team, we inform that the suspect was a beautiful young lady called Carmilla who had an accident while travelling with her mother; because of said accident, the mother resolved to leave Carmilla behind. According to the victim's description, Carmilla was slender and graceful; she had dark, long, and thick hair. Based on her own words, she belonged to an ancient and noble family from the west. Carmilla's habits were odd: she would sleep until the afternoon and never ate or drank any more than a cup of chocolate. Additionally, she showed signs of languor; the victim claims that Carmilla would become exhausted even after short walks.

The victim on the other hand, was first haunted by terrible nightmares sometimes followed by rare sensations. The person would become unconscious. Weird feelings such as melancholy and thoughts of death would haunt the victim when she woke up. Interestingly though, the victim claimed to see a creature resembling a monstrous cat in her dreams. The victim started losing her good health when the dreams appeared. As a final remark, the victim had established a close relationship with Carmilla.

On these notes, the conclusion reached states that Carmilla, the suspect, plotted to approach the victim, deceiving, and displaying affection to gain trust. The odd habits that were described, lead us to believe that there might be a connection between Carmilla's presence and the victim's illness; however, to prove this theory, more evidence is required.

Anexo 23

Instructions for the teacher: Use these questions to lead the students' analysis on their findings so that the whole group reaches a conclusion on the criminals' identities.

Both teams

- What do both suspects look like?
- What did the victims dream about?
- What customs are odd to the victims?
- Is there any resemblance between the names Millarca and Carmilla?

Alfa Team

- What's the place Millarca is first seen?
- What is it Millarca complains about?
- What's the title Millarca's mother possesses?

Gamma Team

- What's the word the writer employs to describe Carmilla's movements?
- What are the symptoms of Laura's illness?
- What information is provided about Carmilla's origin?

Anexo 24

Alfa Team

Chinese whispers: Join your team, make a circle and take numbers. Each one of you is given an excerpt from the novel that must be read in silent and hidden from the rest of your partners. Decide who will start the chain. The person that starts the chain must report his fragment to their partner to their left. This person must report the message to the person to their left and so on, remember to whisper. Once the message has gone through the circle, compare the original message with the last person's version. Another person volunteers to start the chain this time with their fragment and so on.

Laura: And my father asked me, as he sometimes did, to take a little ramble with him along that beautiful forest vista which I have mentioned as lying in front of the schloss.

Laura's father: My daughter has just been disappointed by a cruel misfortune, in a visit from which she had long anticipated a great deal of happiness. If you confide this young lady to our care it will be her best consolation.

Carmilla's mother: I shall return for my child in three months; in the meantime, she will be silent as to who we are, whence we come, and whither we are traveling

Carmilla: She? I don't trouble my head about peasants. I don't know who she is,

Laura: The irregularities of the ground often lead the road out of its course, and cause it to wind beautifully round the sides of broken hollows and the steeper sides of the hills, among varieties of ground almost inexhaustible.

General Spielsdorf: The years that remain to me on earth may not be very long; but by God's mercy I hope to accomplish a service to mankind before I die.

Carmilla: Tell me nothing about ghosts. I shan't sleep tonight if you do.

General Spielsdorf: I can't describe to you all that passed on that horrible night. The whole house was up and stirring. The specter Millarca was gone. But her victim was sinking fast, and before the morning dawned, she died.

Anexo 25

Gamma Team

Chinese whispers: Join your team and make a circle and take numbers. Each one of you is given an excerpt from the novel that must be read in silent and hidden from the rest of your partners. Decide who will start the chain. The person that starts the chain must report his fragment to their partner to their left. This person must report the message to the person to their left and so on, remember to whisper. Once the message has gone through the circle, compare the original message with the last person's version. Another person volunteers to start the chain this time with their fragment and so on.

Laura: I have told you that her confidence won me the first night I saw her; but I found that she exercised with respect to herself, her mother, her history, everything in fact connected with her life, plans, and people, an ever wakeful reserve.

Laura's father: General Spielsdorf cannot come to us so soon as I had hoped.

General Spielsdorf: I thank God my child died without a suspicion of the cause of her sufferings. She is gone without so much as conjecturing the nature of her illness, and the accursed passion of the agent of all this misery

Millarca's mother: I shall in three weeks pass your beautiful schloss, about which I have been making enquiries. I shall then look in upon you for an hour or two, and renew a friendship which I never think of without a thousand pleasant recollections

Laura's father: It is time to return, but before we go home, we must add to our party the good priest, who lives but a little way from this; and persuade him to accompany us to the schloss.

Laura: The following spring my father took me a tour through Italy. We remained away for more than a year. It was long before the terror of recent events subsided

Carmilla: I cannot tell, but I have been thinking of leaving you; you have been already too hospitable and too kind to me.

General Spielsdorf: I believe that I have seen the original; and one motive which has led me to you earlier than I at first intended, was to explore the chapel which we are now approaching

Anexo 26

The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde

Sesión 7

The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde

Lizet Guadalupe Juárez Soto



Discuss the following questions

1. Is it true that we all have a twin in the world?
2. Do you think our *doppelgänger* is always evil?
3. What if you found your *doppelgänger*?
4. Do you think Dr Jekyll could have been saved had he accepted his friends' help?
5. Based on Mr Jekyll's statement, which was the point of no return regarding his life as Edward Hyde

Robert Louis Stevenson

- Scottish writer (1850-1894)
- Rejection of church
- Notorious works:
 - Treasure Island
 - The Black Arrow
 - The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde

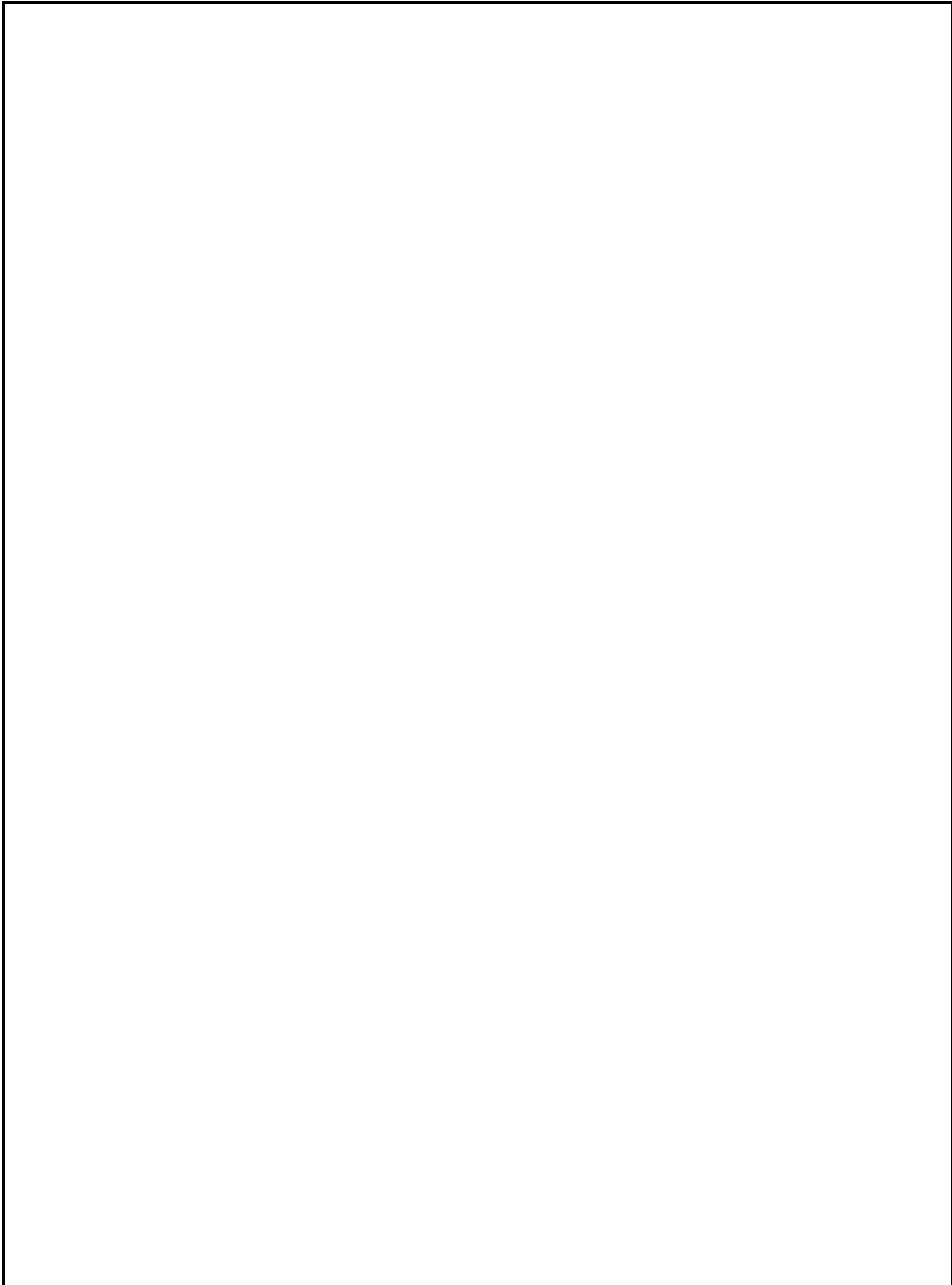


References

- Robert Louis Stevenson. (2025). En Enciclopedia Britannica. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Robert-Louis-Stevenson>
- Rossetti, D. G. (1850-1894). Dante Gabriel Rossetti - How They Met Themselves (1850-54 circa). [Fotografía]. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dante_Gabriel_Rossetti_-_How_They_Met_Themselves_\(1850-54_circa\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Dante_Gabriel_Rossetti_-_How_They_Met_Themselves_(1850-54_circa).jpg)
- Barnett, H. W. (1895). Robert Louis Stevenson by Henry Walter Barnett bn. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Robert_Louis_Stevenson_by_Henry_Walter_Barnett_bn.jpg

Anexo 27

What would your *doppelgänger* look like? Draw him below.



Anexo 28

1. In the chapter of *The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* you read, there are some lines that summarise both Jekyll and Hyde's personalities. Pick out a line you think illustrates the characteristics listed in the chart below.

Type of behaviour	Dr Jekyll	Mr Hyde
1. kind		
2. vicious		
3. smart		
4. cruel		
5. caring		
6. fearful		

2. Compare your answers with a partner.

Anexo 29

Read the following excerpts and mark the places where an ellipsis can be found. Rewrite them below with the missing parts.

1. I felt younger, lighter, happier in body; within I was conscious of a heady recklessness, a current of disordered sensual images running like a millrace in my fancy, a solution of the bonds of obligation, an unknown but not an innocent freedom of the soul.

2. I was born in the year 18— to a large fortune, endowed besides with excellent parts, inclined by nature to industry, fond of the respect of the wise and good among my fellowmen, and thus, as might have been supposed, with every guarantee of an honourable and distinguished future.

3. I was not only well known and highly considered, but growing towards the elderly man, this incoherency of my life was daily growing more unwelcome.

4. Some two months before the murder of Sir Danvers, I had been out for one of my adventures, had returned at a late hour, and woke the next day in bed with somewhat odd sensations.

Anexo 30

Answer Key

Actividad 1, anexo 28

Note: Students may identify other lines besides these that are enlisted.

Type of behaviour	Dr Jekyll	Mr Hyde
1. kind	I preferred the elderly and discontented doctor, surrounded by friends and cherishing honest hopes	-----
2. vicious	-----	The pleasures which I made haste to seek in my disguise were, as I have said, undignified.
3. smart	He would even make haste, where it was possible, to undo the evil done by Hyde.	-----
4. cruel	-----	Sold a slave to my original evil; and the thought, in that moment, braced and delighted me like wine.
5. caring	Jekyll had more than a father's interest.	-----
6. fearful		-----

	<p>When I would come back from these excursions, I was often plunged into a kind of wonder at my vicarious depravity.</p>	
--	---	--

Actividad 1, anexo 29

1. I felt younger, **X (I felt lighter)** lighter, **X (I felt happier)** happier in body; within I was conscious of a heady recklessness, **X (I was conscious of)** a current of disordered sensual images running like a millrace in my fancy, **X (I was conscious)** a solution of the bonds of obligation, **X (I was conscious of)** an unknown but not an innocent freedom of the soul.

2. I was born in the year 18— **X (I was born to)** to a large fortune, **X (I was born)** endowed besides with excellent parts, **X (I was born)** inclined by nature to industry, **X (I was born)** fond of the respect of the wise and **X (I was born)** good among my fellowmen, and thus, as might have been supposed, **X (I was born)** with every guarantee of an honourable and distinguished future.

3. I was not only well known and highly considered, but **X (I was)** growing towards the elderly man, this incoherency of my life was daily growing more unwelcome.

4. Some two months before the murder of Sir Danvers, I had been out for one of my adventures, **X (I)** had returned at a late hour, and **X (I had)** woke the next day in bed with somewhat odd sensations.

Anexo 31

American Gothic

Sesión 5


American Gothic

Lizet Guadalupe Juárez Soto


Main features

Background	Result
<ul style="list-style-type: none">American frontierPuritan inheritanceImmigrationFear of European subversionRacial issues	<ul style="list-style-type: none">Solitude and potential violenceDistrust and fear of CatholicismDistaste towards immigrant groupsFear of new democracyTrauma and guilt of race and slavery


Edgar Allan Poe




- Boston, Massachusetts
- 1809-1849
- Outcast
- Horror stories: first person, psychological illness.
- Detective stories: ordinary crimes solved by the police, extraordinary crimes solved by a talented amateur detective.




The Black Cat
1843



The Fall of the House of Usher
1839




The Purloined Letter
1844




The Murders in the Rue Morgue
1841


Nathaniel Hawthorne




- Salem, Massachusetts
- 1804-1864
- Third person narrator
- Criticism of science
- New England moral
- Obsession with perfect beauty
- Women at the mercy of men



Twice-Told Tales
1837




The Scarlet Letter
1850




The House of the Seven Gables
1851


Washington Irving




- Manhattan, New York
- 1780-1859
- Influence of Spanish exoticism
- Essayist, biographer, historian and diplomat
- 'Gotham City' was his nickname for New York City.



Tales of the Alhambra
1832



The Legend of Sleepy Hollow
1820



Rip Van Winkle
1819

Activity

1. What do you think the meaning of the colour is?
2. Mention one gothic characteristic that can be found in the text.

The Masque of the Red Death

- ♦ Edgar Allan Poe
- ♦ 1842
- ♦ Leit motif: Blood and clock
- ♦ Red Death: Tuberculosis, cholera, bubonic plague, viral hemorragic fever.
- ♦ Symbolism



Influences a posteriori

H. P. Lovecraft



Stephen King



- ♦ Clarke, H. (1923). Harry Clarke The Fall of the House of Usher. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Harry_Clarke_The_Fall_of_the_House_of_Usher.jpg
- ♦ Lix, F. T. (1864). The Perfumed Letter. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Perfumed_Letter.jpg
- ♦ Viérgo, D. (1870). Daniel Urbabeta y Viérgo - The Murders in the Rue Morgue. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Daniel_Urbabeta_y_Viérgo_-_The_Murders_in_the_Rue_Morgue.jpg
- ♦ Osgood, C. (1840). Nathaniel Hawthorne. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Nathaniel_Hawthorne.jpg
- ♦ Hawthorne, N. (1879). 1879 TwiceTold by Hawthorne. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:1879_TwiceTold_byHawthorne.jpg
- ♦ Merrill, F. T. (1888). Washington Irving Rip Van Winkle 1888 illustrator Frank T Merrill title page. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Washington_Irving_Rip_Van_Winkle_1888_illustrator_Frank_T_Merrill_title_page.jpg
- ♦ Shaw, B. (1909). Poe red death byam shaw. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poe_red_death_byam_shaw.jpg
- ♦ Tinsdell, L. B. (1934). H. P. Lovecraft, June 1934. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:H._P._Lovecraft_June_1934.jpg
- ♦ Kolb, P. (2007). Stephen King, Comic con. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stephen_King_-_Comiccon.jpg

References

- ♦ Edgar Allan Poe. (2023). En *Encyclope da Britânica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Edgar-Allan-Poe>
- ♦ Nathaniel Hawthorne. (2023). En *Encyclope da Britânica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Nathaniel-Hawthorne>
- ♦ Washington Irving. (2023). En *Encyclope da Britânica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/biography/Washington-Irving>
- ♦ Forget, Y. & Cuenden, A. (1849). Edgar Allan Poe, circa 1849, restored, squared off. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Allan_Poe_circa_1849_restored_squarred_off.jpg
- ♦ Shaw, Byam. (1909). The Black Cat, for Edgar Allan Poe's "Selected Tales of Mystery," 1909 MET DP88457. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Black_Cat_for_Edgar_Allan_Poe%27s_Selected_Tales_of_Mystery%2C1909_MET_DP88457.jpg

- ♦ Raajk18 (2018). हनुमान चालीसा मंत्र. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:हनुमान_चालीसा_मंत्र_18.jpg
- ♦ Anonymous. (1913). House-of-the-seven-gables 1913. [Fotografía]. Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:House-of-the-seven-gables1913.jpg>
- ♦ United States Library of Congress. (1861). Irving-Washington-LOC. [Fotografía]. Wikimedia Commons. <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Irving-Washington-LOC.jpg>
- ♦ Irving, W. (1835). Cuentos de la Alhambra (1835) (page 5 crop). [Fotografía]. Wikimedia Commons. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cuentos_de_la_Alhambra_\(1835\)_page_5_crop.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cuentos_de_la_Alhambra_(1835)_page_5_crop.jpg)
- ♦ Racham, A. (1928). MU KPB 019 The Legend of Sleepy Hollow - Illustrated by Arthur Racham 2. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:MU_KPB_019_The_Legend_of_Sleepy_Hollow_-_Illustrated_by_Arthur_Racham_2.jpg

Anexo 32

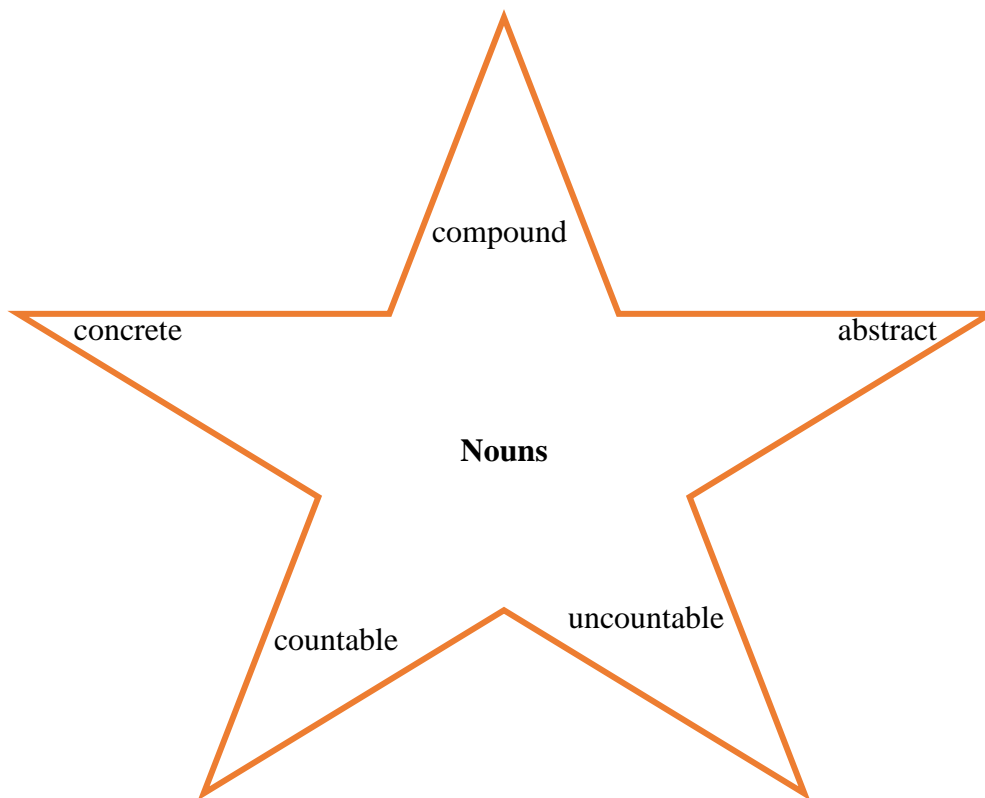
1. The following nouns belong to the text; do you remember them? Read the text again and try to infer the meaning for each noun. Match them with their synonyms. Make no use of the dictionary now.

Hue	prank
Pane	garment
casement	black
piquancy	actor
Revery	party
Peal	clothing
Revel	interest
Jest	color
Vesture	window
mummer	crowd
Sable	daydream
Throng	glass
cerement	roar

2. Compare your answers with a partner.

3. In pairs, classify the nouns. Remember they can appear in more than one category.

hue	revery	revel	Sable
pane	fête	jest	Throng
casement	piquancy	vesture	Cerement
minute-hand	peal	nummer	



Anexo 33

concrete

abstract

collective

common

proper

countable

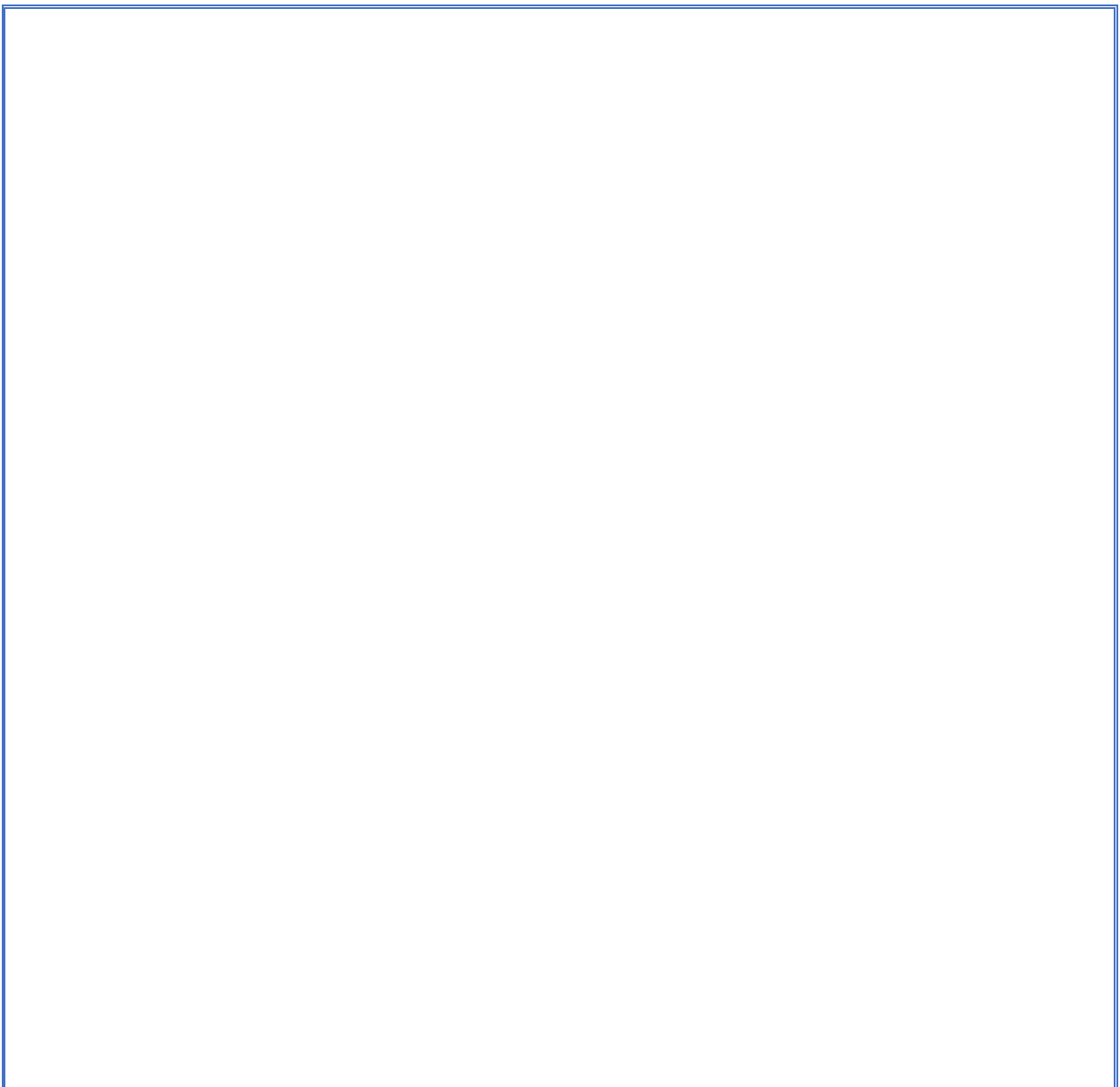
compound

uncountable

Anexo 34

Beware the ill-fated shroud!

You are part of the Health Department in Prince Prosper's Kingdom. There has been an outbreak of a deadly infection commonly known as the Red Death. Elaborate an advert that depicts its avatar based on Poe's description. Include a short phrase that warns people against the illness. You must include a compound noun.



Anexo 35

Answer Key

Actividad 1, anexo 32

Hue	colour
Pane	glass
Piquancy	interest
Casement	Window
Revery	Daydream
Peal	roar
Revel	party
Jest	prank
Vesture	clothing
Mummer	actor
Sable	black
Throng	crowd
Cerement	garment

Actividad 3, anexo 32

Compound	Minute-hand
Abstract	Revery, piquancy
Countable	Minute-hand, hue, pane, casement, fete, peal, revel, jest, vesture, mummer, throng
Uncountable	Revery, piquancy, sable
Concrete	minute-hand, hue, pane, casement, fete, peal, revel, jest, vesture, mummer, sable, throng

Anexo 36

The Legend of Sleepy Hollow

Sesión 7

The Legend of Sleepy Hollow

Lizet Guadalupe Juárez Soto

The Legend of Sleepy Hollow Washington Irving

- First published in The Sketch Book in 1819
- It is considered, along with Rip Van Winkle, the first American short story
- Americanized versions of German folk tales
- Set in a Dutch village in New York



The Headless Horseman (1922)

The Legend of Sleepy Hollow (1949)

Sleepy Hollow (1999)

Sleepy Hollow (2013)

Ichabod Crane

- Unattractive and poor schoolmaster
- His main interest is self-advancement
- He is attracted to wealthy due to his poor economical condition
- Seduction through manners, attitude and knowledge
- He enjoys reading and hearing ghost stories
- Suggestible



Katrina Van Tassel

- Baltus Van Tassel's heir
- Capricious and spoiled
- The most beautiful and loved lady in Sleepy Hollow
- She uses Ichabod Crane to tease Brom Bones



He was known as Brom Bones

Handsome, restless and egocentric troublemaker

He likes jokes, parties and strength competitions

He is presumably responsible for Ichabod's disappearance

Abraham Van Brunt

The Headless Horseman

- He is presumably the ghost of a Hessian soldier who lost his head during the Independence War
- His body is thought to be buried in the church cemetery
- He rides through the hollow in order to seek his head



Plot

- Ichabod's a teacher in Sleepy Hollow who is in love with Katrina Van Tassel, the richest man's daughter
- Ichabod's adversary is Brom Bones
- One night Ichabod is invited to a party at Van Tassel's property
- Brom takes advantage of Ichabod's fears to tell stories about The Headless Horseman
- Ichabod, on his way back home, is chased by the horseman
- Ichabod goes missing and is never seen again

Setting

- A village surrounded by nature
- A calming and quiet atmosphere covers the place and falls upon those who visit it
- The author set his tale in the real town of Sleepy Hollow, in New York



People

- Common people are the protagonists of the story.
- Superstitious
- Tales about ghosts, witches and war heroes are very important to them
- Some believed that the place had been enchanted by a German man and some others that it had been a native before the land was discovered.



References

- Bureau of Engraving and Printing. (1974). Legend of Sleepy Hollow U.S. Stamp. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Legend_of_Sleepy_Hollow_U.S._Stamp.jpg
- Hadkinson Pictures. (1922). The Headless Horseman 1922. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Headless_Horseman_1922.jpg
- Walt Disney Pictures. (1979). The Adventures of Ichabod and Mr. Toad. [Fotografía]. <https://www.disney.com/movies/1979/11>
- Paramount Pictures. (1999). Sleepy Hollow. [Fotografía]. <http://www.paramount.com/movies/99/11>
- 20th Century Fox. (2013). Sleepy Hollow. [Fotografía]. <http://www.fox.com/119/12447344/media/gwar/m2901733632/fig+ett+gy>
- Abbey, E. A., Jr. (1). Edwin Austin Abbey - Ichabod Crane. [Fotografía]. Wikimedia Commons. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edwin_Austin_Abbey_-_Ichabod_Crane.jpg
- Sleepy Hollow Corporation. (1922). Willrogerscrane. [Fotografía]. Wikimedia Commons. <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Willrogerscrane.jpg>
- Wilgus, W. J. (1855). Ichabod crane and the headless horseman. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ichabod_crane_and_the_headless_horseman.PNG
- User:Victorgigas. (2013). Sleepy Hollow Cemetery Sign. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sleepy_Hollow_Cemetery_Sign.jpg
- Bellbird190. (2016). Old Dutch Church of Sleepy Hollow and Cemetery. [Fotografía]. Wikimedia Commons. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Old_Dutch_Church_of_Sleepy_Hollow_and_Cemetery.jpg

Anexo 37

How well do you remember the movie *The Legend of Sleepy Hollow* by Tim Burton? Read each statement and put a cross if it corresponds with the plot of the movie you watched.

Fact	Burton's movie
1. Ichabod works for the police.	
2. Katrina is the most beautiful woman in Sleepy Hollow.	
3. The horseman was a Hessian soldier who lost his head.	
4. Brom marries Katrina.	
5. Katrina is in love with Ichabod.	
6. Ichabod is a man full of fears.	
7. Brom dresses up as the Headless Horseman to scare Ichabod.	
8. The Hessian's body lies beneath a dead tree.	
9. Ichabod never returns to New York.	
10. Ichabod is chased by the Headless Horseman.	

Anexo 38

Student 1: Ichabod Crane

1. Read the following extract in silence.

In this by-place of nature there abode, in a remote period of American history, that is to say, some thirty years since, a worthy wight of the name of Ichabod Crane, who sojourned, or, as he expressed it, “tarried,” in Sleepy Hollow, for the purpose of instructing the children Sleepy Hollow. He was a native of Connecticut, a State which supplies the Union with pioneers for the mind as well as for the forest, and sends forth yearly its legions of frontier woodmen and country schoolmasters. The cognomen of Crane was not inapplicable to his person. He was tall, but exceedingly lank, with narrow shoulders, long arms and legs, hands that dangled a mile out of his sleeves, feet that might have served for shovels, and his whole frame most loosely hung together. His head was small, and flat at top, with huge ears, large green glassy eyes, and a long snipe nose, so that it looked like a weather-cock perched upon his spindle neck to tell which way the wind blew. To see him striding along the profile of a hill on a windy day, with his clothes bagging and fluttering about him, one might have mistaken him for the genius of famine descending upon the earth, or some scarecrow eloped from a cornfield.

2. Read the text again and identify the subordinate clauses if any. Classify them into the following chart. Write only the subordinate clause.

Subordinate adjective clauses

Anexo 39

Student 2: Katrina Van Tassel

1. Read the following excerpt in silence.

Among the musical disciples who assembled, one evening in each week, to receive his instructions in psalmody, was Katrina Van Tassel, the daughter and only child of a substantial Dutch farmer. She was a blooming lass of fresh eighteen; plump as a partridge; ripe and melting and rosy-cheeked as one of her father's peaches, and universally famed, not merely for her beauty, but her vast expectations. She was withal a little of a coquette, as might be perceived even in her dress, which was a mixture of ancient and modern fashions, as most suited to set off her charms. She wore the ornaments of pure yellow gold, which her greatgreat-grandmother had brought over from Saardam; the tempting stomacher of the olden time, and withal a provokingly short petticoat, to display the prettiest foot and ankle in the country round

2. Read the text again and identify the subordinate clauses if any. Classify them into the following chart. Write only the subordinate clause.

Subordinate adjective clauses

Anexo 40

Student 3: Abraham “Brom Bones” Van Brut

1. Read the following excerpt in silence.

Among these, the most formidable was a burly, roaring, roustering blade, of the name of Abraham, or, according to the Dutch abbreviation, Brom Van Brunt, the hero of the country round, which rang with his feats of strength and hardihood. He was broad-shouldered and doublejointed, with short curly black hair, and a bluff but not unpleasant countenance, having a mingled air of fun and arrogance. From his Herculean frame and great powers of limb he had received the nickname of Brom Bones, by which he was universally known. He was famed for great knowledge and skill in horsemanship, being as dexterous on horseback as a Tartar. He was foremost at all races and cock fights; and, with the ascendancy which bodily strength always acquires in rustic life, was the umpire in all disputes, setting his hat on one side, and giving his decisions with an air and tone that admitted of no gainsay or appeal. He was always ready for either a fight or a frolic; but had more mischief than ill-will in his composition; and with all his overbearing roughness, there was a strong dash of waggish good humor at bottom.

2. Read the text again and identify the subordinate clauses if any. Classify them into the following chart. Write only the subordinate clause.

Subordinate adjective clauses

Anexo 41

Student A

1. You have two pictures that belong to the adaptations of Washington Irving's tale. Look at them carefully and compare them. You must talk for about one minute. (Adapted from Cambridge English Advanced Part 2)



[(Fotografía del largometraje The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad de Walt Disney], 2014.)



[(Fotografía del largometraje The Legend of Sleepy Hollow de Tim Burton)], 2020)

Anexo 42

Student B

1. You have two pictures that belong to the adaptations of Washington Irving's tale. Look at them carefully and compare them. You must speak for about one minute. (Adapted from Cambridge English Advanced Part 2)



[(Fotografía del largometraje The Legend of Sleepy Hollow de Tim Burton)], 2022)



[(Fotografía del largometraje The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad)], 2019)

Anexo 43

Student A

2. Here are the pictures your partner compared in the previous exercise. Choose one of the questions below and answer it. You must speak for about one minute. (Adapted from Cambridge English Advanced Part 2)



[(Fotografía del largometraje The Legend of Sleepy Hollow de Tim Burton)], 2022)



[(Fotografía del largometraje The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad)], 2019)

- How do you think each one of the characters is feeling in these situations?
- If you were the main character, which adaptation would you choose to feature and why?

Anexo 44

Student B

2. Here are the pictures your partner compared in the previous exercise. Choose one of the questions below and answer it. You must speak for about one minute. (Adapted from Cambridge English Advanced Part 2)



[(Fotografía del largometraje The Adventures of Ichabod Crane and Mr Toad de Walt Disney], 2014.)



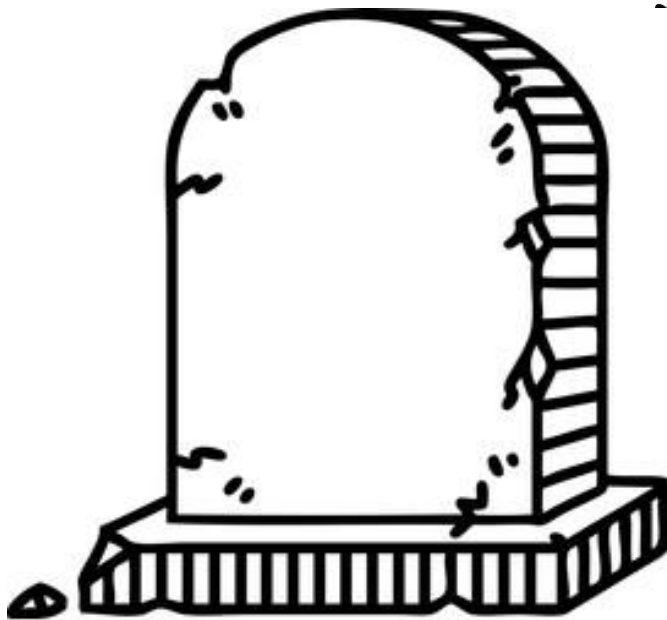
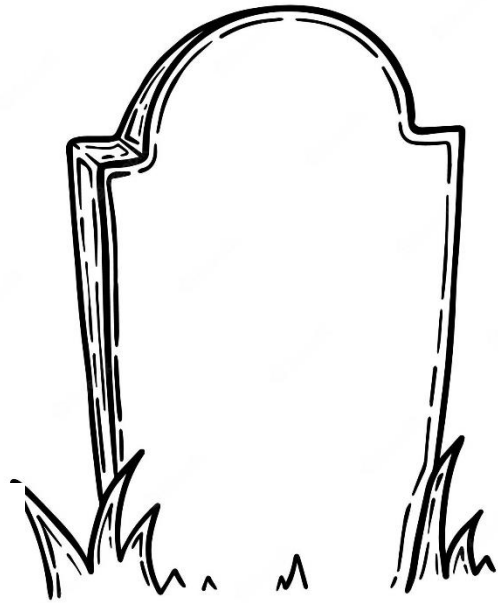
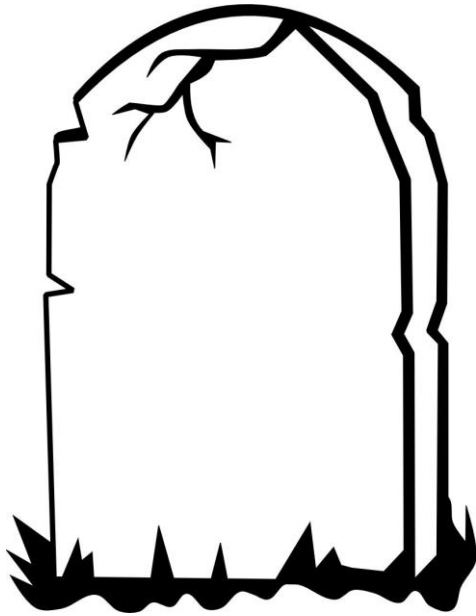
[(Fotografía del largometraje The Legend of Sleepy Hollow de Tim Burton)], 2020)

- What might the characters be feeling in these pictures?
- If you were living in the nineteenth century, which of the situations above would you rather experience and why?

Anexo 45

Epitaph

Who's your favourite character? Describe the main characters briefly by writing an epitaph for each. Use subordinate adjective clauses.

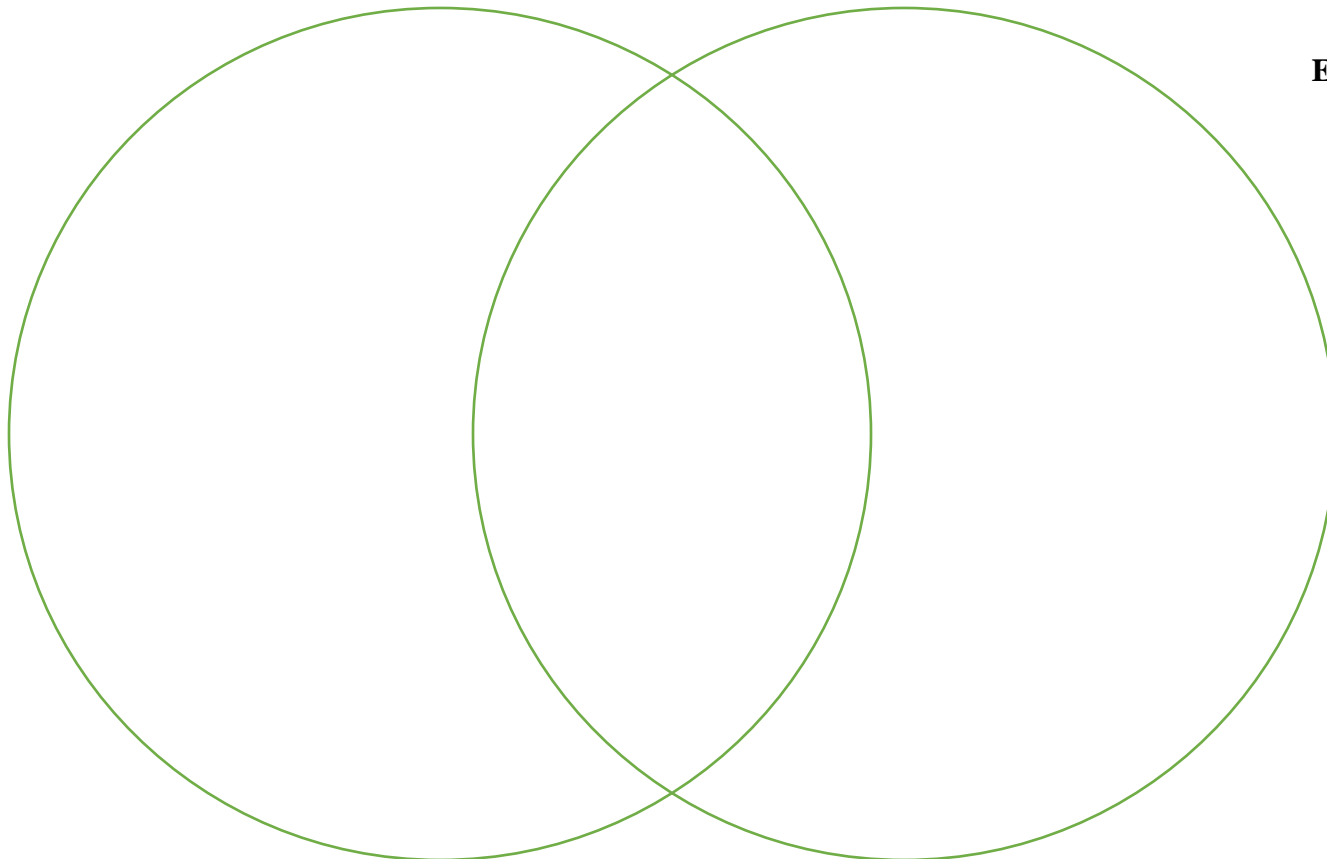


Anexo 46

Now that you're familiar with both English and American gothic, what differences and similarities can you recall? Write your findings on the following Venn diagram. Discuss your conclusions with a partner.

American gothic

English gothic



Anexo 47

Answer Key

Actividad 1, anexo 37

Fact	Burton's movie
1. Ichabod works for the police.	X
2. Katrina is the most beautiful woman in Sleepy Hollow.	X
3. The horseman was a Hessian soldier who lost his head.	X
4. Brom marries Katrina.	
5. Katrina is in love with Ichabod.	X
6. Ichabod is a man full of fears.	X
7. Brom dresses up as the Headless Horseman to scare Ichabod.	X
8. The Hessian's body lies beneath a dead tree.	X
9. Ichabod never returns to New York.	
10. Ichabod is chased by the Headless Horseman.	X

Actividad 1, anexo 38

Student 1: Ichabod Crane

Subordinate adjective clauses
[...] who sojourned, or, as he expressed it, "tarried," in Sleepy Hollow
[...] which supplies the Union with pioneers for the mind as well as for the forest, and sends forth yearly its legions of frontier woodmen and country schoolmasters
[...] that might have served for shovels

Actividad 1, anexo 39

Student 2: Katrina Van Tassel

Subordinate adjective clauses

[...] who assembled, one evening in each week, to receive his instructions in psalmody

[...] which was a mixture of ancient and modern fashions, as most suited to set off her charms

[...] which her greatgreat-grandmother had brought over from Saardam.

Actividad 1, anexo 40

Student 3: Abraham “Brom Bones” Van Brut

Subordinate adjective clauses

[...] which rang his feats of strength and hardihood.

[...] which bodily strength always acquires in rustic life.