



Archetypal representations of feminity in Catalan and in Spanish literature: a learning situation

Diana Nastasescu
Universitat Jaume I
nastases@uji.es

<https://orcid.org/0000-0003-3980-157X>

Recibido 26 de diciembre de 2024

Aceptado 21 de julio de 2025

Publicado 31 de octubre de 2025

ABSTRACT

The article presents a learning situation for high school that integrates literary education with the gender perspective, through a compared literary constellation between works in Catalan and Spanish. Through the analysis of two female archetypes (the femme fatale and the donna angelicata) a learning situation is proposed that covers literary history from the Middle Ages to the 19th century. The activities, from the communicative approach by tasks, are designed to favor the transfer to real contexts, through products such as the rewriting of texts from a feminist perspective (in different formats, from the most classical ones, such as sonnets, to the most modern ones, such as publications or conversations in social media) or final tasks such as the elaboration of visual posters for the 8M or the extension of the literary constellation with multimodal cultural products of the 21st century. The results show a high involvement of the students, a greater awareness of gender representation in literature as well as the usefulness of the implementation of literary constellations in reading education. As a future improvement, it is proposed to incorporate female authors and to attend to the diversity of masculinities.

KEYWORDS: learning situation, literary constellation, gender perspective, female archetypes.

Representaciones arquetípicas de la feminidad en las literaturas catalana y española: una situación de aprendizaje

RESUMEN

El artículo presenta una situación de aprendizaje para Bachillerato que integra la educación literaria con la perspectiva de género, mediante una constelación literaria comparada entre obras en catalán y en español. A través del análisis de dos arquetipos femeninos —la femme fatale y la donna angelicata— se propone una situación de aprendizaje que recorre la historia literaria desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Las actividades, desde el enfoque comunicativo por tareas, están diseñadas para favorecer la transferencia a contextos reales, mediante productos como la reescritura de textos desde una óptica feminista (en formatos diversos, desde los más clásicos, como los sonetos, hasta los más modernos, como publicaciones o conversaciones) o tareas finales como la elaboración de carteles visuales para el 8M o la ampliación de la constelación literaria con productos culturales multimodales del siglo XXI. Los resultados evidencian una alta implicación del alumnado, una mayor conciencia sobre la representación de género en la literatura así como la utilidad del uso de las constelaciones en la educación lectora. Como mejora futura, se propone incorporar autorías femeninas y atender la diversidad de las masculinidades.

PALABRAS CLAVE: situación de aprendizaje, constelación literaria, perspectiva de género, arquetipos femeninos.

Cómo citar:

Nastasescu, Diana, "Representaciones arquetípicas de la feminidad en las literaturas catalana y española: una situación de aprendizaje". *Verbeia, Monográfico 9*, 2025, pp. 90-115.

1. INTRODUCCIÓN

La presente situación de aprendizaje plantea una vía alternativa al proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura y responde a la necesidad de abordar todas las asignaturas desde una perspectiva de género, tal y como reclama la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Está orientada al primer curso de Bachillerato, puesto que se trata de un recorrido a través de la historia literaria, desde la Edad Media hasta la literatura realista-naturalista del siglo XIX, que se corresponde con lo que el currículo dicta para dicha etapa educativa para las asignaturas de Valencià: Llengua i Literatura y Lengua castellana y literatura.

En coherencia con lo que establece la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020), esta situación de aprendizaje se articula desde un enfoque interdisciplinar y competencial, con el objetivo de vincular los contenidos literarios con otros saberes y de desarrollar en el alumnado habilidades transferibles y actitudes críticas. La interdisciplinariedad permite tender puentes entre distintas asignaturas y contextos culturales (catalán/castellano; literatura/historia/historia del arte, entre otros), mientras que el enfoque competencial se traduce en actividades que fomentan la autonomía, la reflexión y la creación. En este sentido, se parte del principio de que enseñar literatura no es solo transmitir un canon, sino enseñar a leer críticamente el mundo (Colomer; Jover).

El hilo conductor de la situación de aprendizaje es una constelación literaria formada por la combinación comparatística de los arquetipos femeninos a lo largo de la literatura, en este caso, la mujer depredadora frente a la mujer “ángel del hogar”. Esta doble visión viene avalada por estudios como el de Lauren López Yera, en el que examina la construcción del sujeto femenino en obras de autoría masculina y concluye que las tipologías más recurrentes son las dos escogidas.

El objetivo de este planteamiento es reivindicar la literatura tanto como objeto de estudio académico, como en su vertiente de experiencia estética con capacidad para promover la reflexión crítica, el diálogo con otras épocas y la construcción de sentido en el presente. Desde esta perspectiva, el disfrute de la obra literaria y la interpretación activa por parte del lector o la lectora se convierten en dimensiones complementarias e imprescindibles del proceso educativo. Ya que, por un lado, tal y como sostiene Munita (384), “si en la actualidad hay consenso en torno a la importancia del placer de leer como aspecto central en la lectura literaria, también lo hay en relación a la imposibilidad de fundar una didáctica únicamente con el placer como finalidad”. Y, por otro lado, la educación literaria debería favorecer la competencia interpretativa y la construcción de hábitos lectores vinculados a una relación placentera y una implicación personal con los textos (Colomer).

La constelación literaria que articulamos en esta propuesta es un artefacto lector que enlaza obras catalanas y españolas mediante los arquetipos de la *femme fatale* y la *donna angelicata*. Todo ello reforzado por la doble tarea final de la situación de aprendizaje: el díptico visual compuesto por una ampliación de la constelación literaria con productos culturales multimodales del siglo XXI y el diseño de un cartel contestatario que transforme la lectura crítica en un mensaje visual de denuncia para acudir a la manifestación del 8M, Día Internacional de la Mujer o, como en nuestro caso, para realizar una exposición en el centro abierta a toda la comunidad educativa.

Este viaje comparatista está pensado para fomentar en el alumnado una mirada crítica sobre los discursos patriarcales que atraviesan el canon, ya que debe identificar y cuestionar los estereotipos de género presentes en los textos y reescribirlos desde una perspectiva de género o transformarlos en mensajes visuales que promuevan la igualdad y la justicia social. Así, esta experiencia didáctica se propone explorar el potencial de las constelaciones literarias como herramienta para incorporar de manera crítica la perspectiva de género en el aula, al tiempo que promueve una lectura comparada e integrada de las literaturas catalana y española. El enfoque busca interpelar los discursos patriarcales presentes en el canon y fomentar vínculos entre lenguas, épocas y formas culturales diversas, desde una mirada educativa transformadora.

2. MARCO TEÓRICO: PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE DOS ARQUETIPOS

El presente trabajo defiende que la enseñanza de la literatura es “un proceso que llevará a condicionar la actitud ideológica de los y las estudiantes ante la realidad social. [...] La cultura es un modelo de mundo producido socialmente y, por ello, transformable” (Vellón 95-97). En consecuencia, un cambio en el enfoque puede desembocar en un cambio en la ideología (Moreno Llaneza).

En la misma línea, Blas Sánchez Dueñas (427) afirma que “la historiografía literaria, así como las clasificaciones, ordenamientos y establecimientos del canon han sido establecidos y protagonizados por plumas masculinas respondiendo a discursos patriarcales, intereses masculinos y esferas relacionadas con las ideologías del hombre”. Por tanto, se ha hecho el análisis de las obras de autoría masculina desde una perspectiva de género. Así, nos hemos hecho eco del concepto *heterodesignación*, acuñado por la filósofa Celia Amorós, que hace referencia a la identidad femenina *colonizada* por el patriarcado, es decir, construida por los hombres a través de los productos culturales.

Teresa Colomer (5) subraya que la educación literaria aporta modelos de lenguaje y discurso, al crear un conjunto de referentes comunes que forman una comunidad cultural mediante el imaginario colectivo, y por su papel como herramienta para integrar al individuo en la cultura, la cual, en un sentido amplio, abarca todo lo que tiene existencia, tanto las personas como la realidad en la que están inmersas. Por tanto, si leen obras sin las herramientas críticas para interpretarlas, pueden interiorizar una imagen distorsionada y patriarcal de la realidad, en general, y de las mujeres en particular.

Esta concepción de la literatura como transmisora de valores culturales e ideológicos —que no es novedosa— cuenta con un desarrollo sólido desde hace dos décadas y es un planteamiento que hoy retoman las leyes educativas. Así, Cerrillo Torremocha (19) entiende la educación literaria como el proceso de formación de la competencia literaria: la capacidad del lector para disfrutar estéticamente de los textos, interpretarlos de forma personal y situarlos en su contexto sociocultural. Para alcanzarla, propone una enseñanza que se apoye en cuatro pilares: (1) el atractivo intrínseco de la obra literaria; (2) la aceptación de interpretaciones plurales del lector; (3) la conciencia de los valores formativos de la lectura; y (4) el trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas.

La lectura literaria se entiende como una práctica social y cultural que requiere tanto la implicación emocional del lector o lectora como su capacidad interpretativa. Esta visión se enmarca en una didáctica de la literatura que, lejos de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos o en la cronología de movimientos y autores, se ha ido consolidando como un campo autónomo dentro de las ciencias de la educación (Munita; Munita y Margallo).

A este respecto, las programaciones didácticas desde una perspectiva de género son imprescindibles en las aulas como forma de impulsar un cambio hacia la igualdad y la no-discriminación. La presente propuesta de constelación muestra la dicotomía entre las tipologías femeninas recurrentes en la literatura: la *femme fatale* y la mujer angélica. De esta manera, se plantean interrogantes al estudiantado y se fomenta su espíritu crítico hacia la sociedad y aquellos tópicos que se tienen tan interiorizados como incuestionables, aspecto que Vellón considera imprescindible en la educación literaria.

Una muestra reciente del avance en la didáctica de la literatura con perspectiva de género es el estudio de Consol Aguilar. La autora, que en este caso se centra en la Literatura Infantil y Juvenil, destaca la importancia de revisar el canon desde posicionamientos feministas y de visibilizar autorías femeninas y disidencias de género que han sido históricamente excluidas. En este sentido, propone metodologías activas que favorecen el diálogo, la interpretación colectiva y la toma de conciencia sobre los discursos normativos que

atraviesan los textos, como pueden ser la tertulia dialógica literaria y la tertulia dialógica pedagógica. En la misma línea, propuestas como la aquí presentada, entienden la educación literaria como una vía para construir subjetividades críticas, inclusivas y emancipadoras.

a. Teoría literaria feminista: crítica “imágenes de la mujer”

La elección del corpus de la constelación literaria se basa, sobre todo, en el ámbito de investigación inaugurado a principios de los años 70 en las universidades americanas: crítica de las imágenes de la mujer. Esta técnica consiste en el análisis de la presencia femenina en la literatura a través del estudio de los estereotipos femeninos en obras de autores masculinos, relacionado con la *heterodesignación* que mencionamos en el apartado anterior. Toril Moi explica que “estudiar las ‘imágenes de la mujer en la novela’ equivale a estudiar las *falsas* imágenes de la mujer en la novela. La imagen de la mujer en la literatura viene definida por oposición a la ‘persona real’, que, de un modo u otro, la literatura nunca consigue transmitir al lector” (54-56). Guerra (30-31) la describe como una técnica que analiza la presencia femenina en la literatura a través del estudio de los estereotipos encontrados en obras de autores masculinos, pues son estas imágenes mutiladoras y androcéntricas las que emiten las prescripciones para las mujeres reales.

Esta elección se debe a que la mayor parte de la literatura que se imparte en los centros educativos se corresponde a obras de autoría masculina (hecho que poco a poco está cambiando, pero sigue siendo mayoritario). Por lo tanto, la visión se ve drásticamente limitada por la concepción andrógina de los autores y las alumnas solo cuentan con referentes femeninos “falsos”, creados por hombres a partir de la idea que tienen de lo que son y deberían ser las mujeres.

La revisión crítica de la visión masculina de las mujeres en las literaturas en catalán y español no se hace con el propósito de negarla, eliminarla o *cancelarla*, en términos actuales. Se hace para comprender cómo se ha construido históricamente el imaginario femenino y para ofrecer, tras esta contextualización literaria, otras voces, otras autorías y otras representaciones más plurales, diversas y cercanas a las vivencias reales de las mujeres.

b. Tipologías femeninas: la *femme fatale* frente a la *donna angelicata*

La figura femenina ha sido durante la historia de la literatura una fuente de inspiración para autores y autoras. Desde los tiempos más remotos, los personajes femeninos han aparecido en las páginas de las obras literarias, con características físicas y personalidades muy variadas, que han ido evolucionando y cambiando según la corriente literaria en la que nacen y en función del creador o creadora que las presenta al público. No obstante, a lo largo de la historia de la literatura se pueden encontrar arquetipos femeninos recurrentes. Esta

situación de aprendizaje se centra en dos de estos: la *donna angelicata* o mujer “ángel del hogar” y la *femme fatale* o “mujer depredadora”.

Tal y como se ha mencionado, los autores creaban personajes femeninos acordes a sus ideales: criaturas pasivas, dóciles y sin personalidad, pero también de belleza y dulzura angelical (Moi 68). El arquetipo de mujer como ángel del hogar se consolidó con el surgimiento de la clase burguesa en el siglo XIX, cuando las responsabilidades femeninas se redujeron y las mujeres comenzaron a disponer de más tiempo libre. Finalmente, sus tareas quedaron restringidas al rol de esposa y madre encargada de la educación, y se convirtieron en lo que en la actualidad se conoce como “mujer de interior” o “ama de casa” (Bornay 68). Este tipo de mujer se corresponde con la descripción fomentada por la Sección Femenina, institución perteneciente a la Falange Española (Sánchez López 76): “Nada complace tanto a la psicología masculina como la sumisión de la mujer, y nada complace tanto a la psicología femenina como la entrega sumisa a la autoridad masculina”.

Estefanía Quesada de Haro analiza en detalle el proceso por el cual la *donna angelicata*, nacida como figura literaria en la lírica de la escuela italiana conocida como *Il Dolce stil novo*, se convierte en estereotipo normativo gracias a su reproducción constante en el imaginario colectivo. Su estudio subraya que la literatura representa y modela expectativas de género, fijando durante siglos una imagen femenina asociada al sacrificio, la pureza y la negación del yo. Este modelo se proyecta tanto en el ámbito doméstico como en el sentimental, y su influencia persiste en el cine contemporáneo, donde se resignifica bajo nuevas fórmulas simbólicas.

“Pero tras el ángel se oculta el monstruo: el anverso de la idealización masculina de la mujer es el miedo a la feminidad” (Moi 69). El origen de esta mujer depredadora se remonta a la figura de Lilith, un personaje de los textos sagrados de la tradición hebrea. Inicialmente, Lilith era contrapuesta a Eva, quien, aunque culpada por el pecado original, seguía siendo vista como “la madre” digna de respeto. Sin embargo, con el tiempo, ambas figuras se fusionaron en una sola. Eetessam Párraga la describe como una figura “convertida en el icono de la mujer situada fuera del círculo de lo correcto, la *femme fatale*, la prostituta, la pervertidora perversa” (233).

Según Moi (69), el “monstruo mujer” es aquella que no se conforma con renunciar a su propia identidad, que toma decisiones por iniciativa propia y tiene una historia que contar. En resumen, es una mujer que rechaza el rol sumiso que el patriarcado le ha impuesto. Esta figura es dual, precisamente porque puede decidir no contar nada o narrar una historia distinta. La mujer dual es aquella cuya conciencia es inaccesible para el hombre, o bien, aquella que permite que el pensamiento masculino se infiltre en su mente. Así, figuras como

Lilith y la Reina de Blancanieves representan ejemplos de mujeres monstruosas en la imaginación masculina. En cuanto a su apariencia física, se trata de una belleza oscura, corrompida y perversa (Bornay 114-115). En su aspecto deben reflejarse todos los vicios, todas las pasiones y todas las seducciones.

En la actualidad, es un personaje que se usa como símbolo del feminismo, que ha tomado la ruptura con el orden establecido y la rebeldía de ella. A este respecto, Anna Cacciola (11-13) plantea, a través del concepto de *revisionist mythmaking*, que la *femme fatale* responde a un proceso de relectura feminista del mito, especialmente de las autoras de la inmediata posguerra. También Naomi Segal analiza en profundidad a la *femme fatale* como una figura que, lejos de ser una mera transgresora sexual, encarna la ambivalencia del deseo masculino y es a menudo víctima del propio orden patriarcal, puesto que su poder se percibe como una amenaza a controlar mediante su castigo, muerte o eliminación del relato. En otras palabras, que la *femme fatale* invita a su homicidio/feminicidio.

Por consiguiente, la elección de las tipologías de la *femme fatale* y la *donna angelicata*, como eje de la constelación literaria, se corresponde a la perspectiva de género que se le quiere infundir. En lugar de simplemente reproducir estos modelos, el análisis didáctico debe desentrañarlos histórica y culturalmente, visibilizando cómo operan como mecanismos ideológicos y, a la vez, cómo pueden ser resignificados en un enfoque educativo emancipador.

3. METODOLOGÍA

La situación de aprendizaje se implementó, en colaboración con un instituto de la Comunidad Valenciana, en el mes de febrero durante el curso 2024/25, en dos grupos de primero de Bachillerato, es decir, con un total de 68 alumnos y alumnas. Se distribuyó en doce sesiones, que abarcaron los siete ejes cronológicos dentro de la constelación literaria. La primera sesión se correspondió a una actividad motivadora relacionada con los arquetipos femeninos promovidos por la Biblia, en las siguientes diez sesiones se abordaron cada una de las seis etapas literarias tratadas (Edad Media, Renacimiento, Barroco, Ilustración, Romanticismo y Realismo-Naturalismo) y la última sesión equivalió a la tarea final.

La propuesta se ve ligada a la realidad cultural y lingüística de los alumnos y las alumnas de la Comunidad Valenciana. Por ello, aunque la actividad se dirija hacia la asignatura de Lengua castellana y literatura, se incorporan muestras de la literatura catalana. Esta práctica pretende fomentar la comparación entre muestras literarias tan cercanas. Las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Valencià: Llengua i Literatura se imparten

de manera separada, hasta tal punto que incluso los comentarios de texto son diferentes en función de la lengua que se utilice. Por lo tanto, la siguiente propuesta pretende precisamente acercar los enfoques usados y fomentar la transferencia de saberes.

La metodología empleada es el enfoque comunicativo por tareas y la didáctica de la literatura a través de las constelaciones literarias propuestas por Guadalupe Jover. Sin embargo, conviene señalar que el concepto de constelaciones literarias es anterior y hunde sus raíces en la tradición crítica de autores como Julián Marías o Ernesto Giménez Caballero, como señalan Miras *et al.* en su revisión de la evolución del término en el pensamiento literario español.

Claudio Guillén (14-17) relaciona el comparatismo literario con el “deseo [...] de superación del nacionalismo cultural” y la consecución “de una ‘literatura del mundo’” (citando el término goethiano), creando tensiones entre “lo local y lo universal; [...] entre lo particular y lo general”. Así, se han comparado textos de diferentes autores y movimientos, pero también en diferentes idiomas, como son el español y el catalán. En este sentido, resulta pertinente recordar que la literatura comparada se encuentra actualmente en un proceso de renovación metodológica, atravesado por nuevas formas de lectura y comprensión estética, vinculadas a los estudios culturales, la teoría de los afectos o las políticas de archivo (Sullà *et al.*), lo que amplía su potencial crítico y formativo en contextos educativos multilingües.

Esta metodología responde a la intención de despertar y fomentar el pensamiento crítico en el aula, pues la principal misión de la escuela es enseñar a aprender, conseguir una autonomía intelectual del alumnado. Si nos detenemos brevemente en el concepto de “pensamiento crítico”, Gabriela López Aymes (44) hace un recorrido por las diferentes definiciones que científicos y teóricos han dado sobre el concepto “pensamiento crítico” y descubre que todas ellas lo asocian con la racionalidad. E incluso podemos ir un paso más allá, y es que, tal como advierte Jiménez-Pérez (19), la competencia crítica es la aplicación educativa del pensamiento crítico y se concreta en sus tres dimensiones: 1) entender-suponer-deducir; 2) analizar-evaluar-criticar; 3) concluir-posicionarse-decidir. Y nuestra propuesta recorre las tres dimensiones, pues “supone el uso del pensamiento crítico de forma útil en su entorno, esto es, concluyendo con la toma de decisiones y actuando (Jiménez-Pérez 16).

a. Situaciones de aprendizaje

En el marco de la LOMLOE, las situaciones de aprendizaje (SA) se consolidan como dispositivos clave para el desarrollo competencial del currículo. A diferencia de las unidades didácticas tradicionales, las SA suponen propuestas de enseñanza integradas, centradas en

el aprendizaje significativo y contextualizado, con un claro vínculo entre saberes, competencias específicas y desempeños evaluables. Tal como destacan Moya Otero y Luengo Horcajo, las SA no son meros ejercicios ni secuencias temáticas, son espacios de experiencia transformadora, diseñados para activar la reflexión crítica, la creatividad y la transferencia a contextos reales.

Este planteamiento se alinea con los modelos de intervención recogidos por García Honrrubia, quien ofrece ejemplos prácticos de SA aplicadas a todas las etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato. Estas experiencias muestran que una SA bien diseñada combina elementos narrativos con una estructura clara de tareas, criterios de evaluación y actividades de andamiaje. Además, permite superar la visión instrumental de los contenidos para abordarlos desde una lógica más situada y significativa, en coherencia con el perfil de salida del alumnado.

En este sentido, el presente trabajo adopta los principios de las SA como base para articular la propuesta metodológica. La constelación literaria que se presenta se construye como una SA: una secuencia de tareas con sentido, estructurada en torno a una pregunta clave, que pone en juego competencias de lectura crítica, pensamiento comparatista y reflexión ética desde una perspectiva de género.

b. Enfoque Comunicativo por Tareas en una constelación literaria

El Enfoque Comunicativo por Tareas es una metodología, derivada de la combinación del enfoque por tareas y el método comunicativo, centrada en la realización de tareas significativas que reflejan situaciones reales, lo que favorece el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En lugar de centrarse exclusivamente en el aprendizaje de reglas gramaticales, impulsa el uso del lenguaje para resolver problemas y alcanzar objetivos concretos a través de actividades prácticas y colaborativas (Nunan). Este enfoque fomenta la competencia comunicativa y le permite al estudiantado que desarrolle habilidades lingüísticas en contextos auténticos y prácticos.

A diferencia de modelos previos centrados en estructuras sintácticas o funciones lingüísticas, el enfoque por tareas plantea un programa de aprendizaje en el que la unidad básica es la actividad de uso real de la lengua, y no la manipulación aislada de sus componentes formales. De ahí que se priorice el trabajo con tareas completas, abiertas, y orientadas a la acción, que representen usos comunicativos del mundo real. Este principio —aprender la lengua usándola— se apoya tanto en investigaciones sobre adquisición de lenguas como en la psicología del aprendizaje, e implica una planificación inversa: no se parte de inventarios lingüísticos, se parte de necesidades comunicativas que determinan qué formas y estructuras deben ser trabajadas en el aula (AA.VV., “Enfoque por tareas”). En

este contexto, las tareas posibilitadoras (intermedias) permiten al alumnado prepararse para la realización de una tarea final significativa, que exige la movilización de sus recursos lingüísticos, cognitivos y colaborativos.

Por su parte, el Enfoque comunicativo es un elemento básico de una constelación literaria. Además, la combinación de este y el enfoque por tareas se ve enriquecido con una variedad de textos que permiten la comprensión de la literatura. En la constelación literaria, según la metáfora de Guadalupe Jover, se interconectan obras literarias de diferentes épocas y géneros en torno a temas o preocupaciones comunes:

Del mismo modo en que hombres y mujeres han levantado su mirada hacia las estrellas y no han podido dejar de agruparlas en función de vínculos más o menos caprichosos, de modo análogo podemos decir que al dirigir la mirada al firmamento literario resulta casi inevitable trazar líneas imaginarias entre unas obras y otras pese a su posible lejanía recíproca en el espacio y en el tiempo. Pero como los astrónomos, también podemos luego echar mano del telescopio y otros sofisticados instrumentos para quebrar la superficie plana y profundizar en el conocimiento detenido de cada estrella, de cada obra (Jover 127).

Siguiendo la caracterización de Rovira-Collado (279), las constelaciones consisten en dibujar “un esquema o un conjunto de estrellas, [que] enlazan una serie de lecturas que comparten algún tema en común”. Este aspecto se ve muy bien en nuestra propuesta a través de la comparación entre las literaturas catalana y española, y entre las corrientes literarias estudiadas, de los arquetipos de la *femme fatale* y la *donna angelicata*. En el contexto del análisis de estos dos arquetipos femeninos, dicha metodología permite un análisis crítico de las representaciones de género a lo largo de la historia literaria, viajando “de una lectura a otra dentro de tres dimensiones: la temporal, la personal y social, y la contextual” (Rovira-Collado 279-280).

Usar este tipo de metodologías didácticas también en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura es imprescindible, puesto que, tal y como afirma Colomer (14), “poner simplemente en relación los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos”. Por lo tanto, se debe fomentar el espíritu crítico y la autonomía del estudiantado a la hora de acercarse a los textos. A este respecto, es interesante conocer las propuestas del grupo Guadarrama, con la propia Jover al frente.

Por último, la primera parte de la tarea final consiste en la ampliación, por parte del alumnado, de la constelación literaria con productos culturales multimodales del siglo XXI. Por tanto, podrán intercalar los textos clásicos con otros discursos multimodales y

vinculados a los medios audiovisuales y a los modos de experiencia receptora actual, como podrían ser los videojuegos o las redes sociales. De esta manera, tal y como sostiene Rovira-Collado (279-280), en esta ampliación asistimos a que “en cada constelación personal confluyen películas, novelas, juegos, ilustración... La lectura digital o en pantallas móviles permite enlazar todos estos contenidos a través del hipertexto supremo que es Internet”.

c. Evaluación

Los criterios de evaluación (tabla 1) de esta situación de aprendizaje están diseñados para valorar el análisis crítico de las representaciones femeninas en la literatura, la reflexión del alumnado sobre los estereotipos de género y su relevancia en la sociedad actual y su capacidad para relacionar los nodos de la constelación (tanto entre corrientes literarias, como entre las dos literaturas trabajadas). Aunque sean de elaboración propia, personalizados para la SA, se desprenden de los criterios marcados en el currículum para esta etapa educativa (Decret 108/2022; Currículum Valencià: Llengua i Literatura I i II; Llengua Castellana i Literatura I i II).

Tabla 1. Criterios de evaluación. Fuente: elaboración propia

Análisis literario crítico	• Identifica y analiza los arquetipos femeninos presentes en los textos trabajados. • Sitúa los textos en su contexto histórico, social y cultural. • Evalúa críticamente los estereotipos de género presentes en las obras literarias.
Comprensión y comparación de textos	• Establece relaciones entre textos de diferentes épocas, géneros y lenguas. • Argumenta con coherencia diferencias y similitudes en la representación femenina.
Reescritura crítica	• Reinterpreta creativamente fragmento desde una perspectiva feminista o de justicia social. • Mantiene la coherencia estilística con el texto original, adaptándolo con sentido crítico. • Muestra comprensión profunda de los conflictos de género presentes en el texto.
Diseño del cartel contestatario	• Transforma el contenido literario en un mensaje visual claro, crítico y original. • Utiliza elementos visuales de manera eficaz para reforzar el mensaje.
Competencia comunicativa	• Utiliza un registro adecuado y preciso, tanto oral como escrito. • Redacta con claridad, corrección y coherencia. • Defiende sus ideas con argumentos sólidos y bien estructurados.
Reflexión crítica y vinculación con la realidad (ampliación de la constelación)	• Selecciona e integra con coherencia productos culturales multimodales del siglo XXI que amplían significativamente la constelación literaria. • Establece relaciones críticas entre los textos literarios y problemáticas actuales de género. • Identifica y analiza mecanismos históricos de exclusión o estereotipación de las mujeres en los discursos culturales. • Argumenta el valor de la literatura y la cultura como herramientas para la transformación social desde una perspectiva feminista.
Trabajo colaborativo	• Participa de forma activa y respetuosa en el trabajo en pareja o grupo. • Escucha, negocia y contribuye con ideas constructivas. • Gestiona el tiempo y las tareas de forma equitativa.

La evaluación de esta situación de aprendizaje se llevó a cabo a través de una combinación de instrumentos que valoran tanto las competencias literarias y críticas como la creatividad y la capacidad de vincular los conocimientos adquiridos con la realidad social.

1. Diarios de sesiones (20%):
 - Reflexiones individuales sobre los textos trabajados, anotaciones sobre los arquetipos femeninos y su representación en la literatura. Se evalúa la capacidad crítica y la profundidad de las reflexiones.
2. Actividades de análisis y comparación textual (20%):
 - Ejercicios de análisis de textos literarios y comparaciones entre obras de diferentes épocas, lenguas y géneros. Se valora la comprensión de los textos, el uso adecuado de terminología literaria y la capacidad de establecer conexiones entre los textos.
3. Productos creativos (20%):
 - Creación de nuevos textos (poemas, diálogos, entradas de diario) o reinterpretación de los originales desde una perspectiva de género. Se evalúa la originalidad, la creatividad y la coherencia argumental en los productos finales.
4. Tarea final I: Ampliación de la constelación (20%):
 - Selección e incorporación de productos culturales del siglo XXI (películas, series, música, redes sociales, etc.) que amplían la constelación literaria desde una perspectiva de género en un diseño visual a modo de *Visual Thinking*. Se valora la pertinencia de los referentes y su vinculación crítica con las obras trabajadas.
5. Tarea final II: Diseño de carteles para el 8M (20%):
 - Diseño y elaboración de un cartel contestatario por parejas, basado en las reflexiones y aprendizajes obtenidos a lo largo de la situación de aprendizaje. Se valora la capacidad de síntesis, la claridad del mensaje y el impacto visual, además de la originalidad y el enfoque crítico de los estereotipos.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el sistema de evaluación adoptado busca acompañar y orientar el proceso de aprendizaje del alumnado, más allá de la mera calificación final. Asimismo, se han incorporado instrumentos de autoevaluación antes y después de la SA, lo que favorece la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de la metacognición. Los resultados de estos test de preguntas abiertas y escalas se han utilizado para medir el éxito de la SA.

4. CONSTELACIÓN LITERARIA

La constelación literaria propuesta en la presente SA está compuesta por veintitrés obras literarias (ver figura 1; código de colores: *femme fatale* en rojo, *dona angelicata* en azul, las obras en las que se pueden tratar ambos arquetipos están marcadas con los dos colores), que se han trabajado conjuntamente con el alumnado en su totalidad (en el caso de los poemas o las leyendas), o parcialmente (en el caso de novelas más largas o las obras de teatro). Para ello, se ha puesto en práctica la metodología de la *flipped-classroom* (Galindo-Domínguez 44), que se define de la siguiente manera "the more practical part of the class [...] is moved into the classroom session; while what traditionally was done in class [...] is moved outside and prior to the class". De esta manera, los alumnos y las alumnas debían leer los fragmentos de la antología antes de la sesión en la que se trabajarían, y habrían complementado la lectura con vídeos breves de resumen (formato *reel*, de máximo un minuto, o con reseñas de *booktubers*, como por ejemplo la que el usuario Trotalibros publicó en su canal de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=oFi2Pgs670c>). Todo el material lo tuvieron disponible en un banco de recursos digitales, en este caso en la plataforma de Teams. De esta forma, se dedicó todo el tiempo reducido de la clase a las actividades propuestas.

Figura 1. Constelación literaria femme fatale vs. Donna angelicata. Fuente: elaboración propia.



Con tal de darle continuidad a la SA, el alumnado redactó un diario de sesiones, en el que apuntó aquellos aspectos que le llamaron la atención (sobre el autor, sobre las obras, sobre los arquetipos...), y que le sirvieron como punto de partida para el diseño de la tarea final.

Es necesario remarcar el carácter práctico de las actividades. Todas están diseñadas para fomentar el pensamiento crítico del alumnado con respecto a la situación de la mujer en la historia, pero también en la actualidad y, asimismo, promover el placer por la lectura. No obstante, el papel del profesorado es fundamental puesto que, a pesar de tratarse en su mayoría de tareas de reflexión e investigación, necesitan su dirección para que los resultados sean los esperados y vayan en la línea del objetivo de la programación.

La división propuesta de las sesiones (de 55 minutos cada una) es la siguiente. Sin embargo, puesto que se trata de una constelación literaria, y no de un itinerario lector cerrado (Martos García), las únicas sesiones inamovibles fueron la primera y la última. El orden del resto de las sesiones fue elegido, de manera democrática, por el alumnado, y se puede observar en la tercera columna de la tabla.

Tabla 2. Distribución de las sesiones. Fuente: elaboración propia

Corriente literaria	Número de sesiones	Orden de las sesiones
Actividad motivadora	Sesión 1	Sesión 1
Edad Media	2 sesiones	Sesiones 4 y 5
Renacimiento	2 sesiones	Sesiones 2 y 3
Barroco	2 sesiones	Sesiones 9 y 10
Ilustración	1 sesión	Sesión 6
Romanticismo y Renaixença	1 sesión	Sesión 11
Realismo/Naturalismo	2 sesiones	Sesiones 7 y 8
Tarea final	Sesión 12	Sesión 12

Se les facilitaron fichas de contextualización histórica de cada etapa literaria (ver figura 2). En este caso, como los manuales ya disponen de esta información, se complementó con la situación de las mujeres en cada época estudiada, puesto que, uno debe conocer la historia de las mujeres para conocer la literatura, y más aún en el tema tratado.

Figura 2. Ejemplo de ficha de contextualización histórica. Fuente: elaboración propia.



A continuación, pasamos a describir en más detalle algunos apartados de la constelación, las actividades propuestas y muestras de cómo han sido los materiales con los que el alumnado ha trabajado.

a. Actividad motivadora

La sesión inicial de la situación de aprendizaje consistió en una actividad motivadora diseñada para captar la atención del alumnado y fomentar su espíritu crítico desde el primer momento. Se propuso el análisis de citas bíblicas que representan dos arquetipos femeninos tradicionales: María, como la mujer pura y obediente, frente a Eva, símbolo de la tentación y el pecado (ver figura 3). Esta dicotomía marcó el inicio del recorrido de esta constelación literaria y buscó la reflexión sobre la presencia de estos arquetipos en la cultura contemporánea y si siguen influyendo en la percepción de las mujeres de la actualidad a través de una actividad final de debate grupal dirigido por preguntas como: a) ¿Qué es un arquetipo? ¿Y un arquetipo femenino? Si no lo sabéis, buscadlo en Internet; b) ¿Cuántos tipos de arquetipos femeninos conocéis?, ¿creéis que se corresponden con la realidad? Mencionad obras literarias en las que aparezcan retratadas estas tipologías; c) Redactad una lista de las características de cada arquetipo que conozcáis. ¿Son las mujeres las que se ven a sí mismas de esa manera? Si no, ¿quién?

Figura 3. Fichas de trabajo de la actividad inicial motivadora. Fuente: elaboración propia.

EVA

El Señor dijo a la mujer: “¿Qué has hecho? Ella respondió: “La serpiente me engañó y comí.” El Señor dijo: “Mucho te haré sufrir en tu preñez, parirás hijos con dolor, tendrás ansia de tu marido y él te dominará.”

Génesis 3

VS

MARÍA

L'àngel entrà a trobar-la i li digué: – Déu te guard, plena de la gràcia del Senyor! Ell és amb tu!

Lucas 1:28

EVA

El Señor dijo a la mujer: “¿Qué has hecho? Ella respondió: “La serpiente me engañó y comí.” El Señor dijo: “Mucho te haré sufrir en tu preñez, parirás hijos con dolor, tendrás ansia de tu marido y él te dominará.”

Génesis 3

VS

MARÍA

ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN

1. Crítica literaria: redacta un texto argumentativo en el que expliques tu opinión con respecto a los fragmentos de la Biblia. Puedes buscar otras citas para demostrar tus argumentos. (máximo 5 líneas)
2. Puesta en común: ¿coincide tu opinión con la de tus compañeros y compañeras? El arquetipo femenino que fomenta la Biblia, ¿se corresponde con las mujeres del siglo XXI? ¿Podéis pensar en mujeres que sí que cumplan estas premisas?

ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN

1. Describe física y psicológicamente a Eva. ¿Cómo crees que sería?
2. Haz lo mismo con María. ¿Qué la diferencia de Eva?
3. ¿Por qué crees que tienen estas características? ¿Responden a algún objetivo oculto?

b. Muestras de actividades y material

El presente apartado recoge una muestra del tipo de materiales y actividades diseñadas y utilizadas en el marco de esta SA. Por ejemplo, durante las sesiones dedicadas a la Edad Media, el alumnado trabajó con una selección de textos que evidenció la representación misógina de las mujeres en la literatura medieval. Entre los fragmentos escogidos se encuentran pasajes de *El libro del buen amor* del Arcipreste de Hita, *Historia de la doncella Teodor*, *Lo somni* de Bernat Metge, la *Primera Crónica General* de Alfonso X y *El Llibre de les dones o Spill* de Jaume Roig. En la figura 4 se puede observar el diseño de tres de las fichas de esta etapa y el tipo de actividades que comprenden. Todos ellos permiten analizar, desde una perspectiva crítica, la construcción de un imaginario femenino caracterizado por el pecado, la irracionalidad y la amenaza a la moral masculina.

Figura 4. Fichas de trabajo de las sesiones de la Edad Media. Fuente: elaboración propia.

EDAD MEDIA

Hom del món no jamay obtés -al món no és- dona complida he proveida de saviea, virtuts, bonea he de seny clar. No-n cal cercar, car no n'i ha.

Lo libre de les dones o Spill, Jaume Roig

El sabio le preguntó: "¿Qué cosa es el hombre?" La donzella le respondió: "Imagen de Nuestro Señor Dios". El sabio le preguntó: "Donzella, ¿qué cosa es la mujer?" La donzella le respondió: "Arca de mucho bien y de mucho mal, imagen del hombre, bestia que nunca se harta". Historia de la donzella Teodor Siglo XIII

1. ¿Qué opinas sobre los textos anteriores?, ¿te recuerdan a algún otro texto?
2. ¿Piensas que esta imagen se corresponde a la realidad de la época?
3. ¿Por qué crees que la "donzella" describe a la mujer como "bestia que nunca se harta"?

EDAD MEDIA

¿Qué es mugier?
Confondimiento del homne, bestia que nunca se harta, cuidado que no a fin, guerra que nunca queda, periglo del homne que no ha en sí mesura.

Primera Crónica General de Alfonso X Siglo XIII

Fembra és animal imperfet, de passions diverses, desplaents e abominables passionat, no amant altra cosa sinó son propi cos e delits; e si los hòmens la miraven així com deurién, pus haguessen fet ço que a generació humana pertany, així li fugirien com a la mort.

Lo somni Bernat Metge

1. ¿Qué visión de la mujer se presenta en ambos textos? Resume en tus palabras las ideas principales de cada fragmento.
2. Reflexiona sobre la idea de la "mujer imperfecta" presentada en Lo somni de Bernat Metge. ¿Qué crees que este fragmento revela sobre la visión medieval de la mujer? ¿Por qué crees que se asocia a la mujer con el "peligro" y "la muerte"?
3. En la Primera Crónica General de Alfonso X, ¿cómo se conecta a la mujer con el concepto de conflicto ("guerra que nunca queda") y la insaciabilidad? ¿Qué implicaciones crees que tiene esta descripción para el papel de la mujer en la sociedad medieval?
4. Analiza cómo estos textos contribuyen a perpetuar los estereotipos de género en la Edad Media. ¿Crees que estas representaciones literarias tienen un impacto en la manera en que se veía a las mujeres en la sociedad medieval?

EDAD MEDIA

¿Qué es mugier?
Confondimiento del homne, bestia que nunca se harta, cuidado que no a fin, guerra que nunca queda, periglo del homne que no ha en sí mesura.

Primera Crónica General de Alfonso X Siglo XIII

Fembra és animal imperfet, de passions diverses, desplaents e abominables passionat, no amant altra cosa sinó son propi cos e delits; e si los hòmens la miraven així com deurién, pus haguessen fet ço que a generació humana pertany, així li fugirien com a la mort.

Lo somni Bernat Metge

1. Reescritura crítica:
 - Elige uno de los dos fragmentos (de Bernat Metge o de Alfonso X) y reescríbelo desde la perspectiva de una mujer que responde a las acusaciones y descripciones del texto.
 - En tu reescritura, reflexiona sobre las injusticias y estereotipos de género que aparecen en el texto original, y presenta una visión alternativa, empoderando a la figura femenina.
 - Ejemplo de inicio: "No soy un animal imperfecto, ni un peligro para el hombre. Soy tanto cuerpo como mente, tanto pasión como razón..."
2. Debate en clase:
 - Una vez finalizada la reescritura, discute en grupo las diferentes versiones creadas. ¿Cómo cambia la percepción de la mujer al cambiar la perspectiva desde la que se narra el texto?
 - Reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante dar voz a las mujeres que fueron silenciadas o mal representadas en la literatura medieval?

El material didáctico incluyó fichas de trabajo que guiaban la lectura crítica y proponían actividades estructuradas en torno a tres ejes: comprensión textual, análisis de arquetipos y producción crítica, tal y como se puede observar en la figura 4. Esta articulación le permitió al alumnado reconocer la evolución (o persistencia) de los arquetipos femeninos a lo largo del tiempo, y fomentó la comprensión del canon y de sus implicaciones ideológicas, y el establecimiento de relaciones entre épocas, géneros y lenguas.

Una de las actividades más interesantes consistió en la reescritura de los textos clásicos, en un acto de resignificación de las voces femeninas representadas en ellos. Por ejemplo, a partir de los poemas de Garcilaso, Fray Luis de León, Joan de Timoneda o Pere Serafí, el

alumnado construyó un diálogo entre una de las mujeres de los poemas y una mujer contemporánea —activista, artista o estudiante— que le ofrece otra forma de leer su papel en la historia. En otro caso, tras analizar la rima XI de Bécquer, el estudiantado seleccionó el verso que mejor condensase la esencia romántica y lo convirtió en un monólogo interno de la mujer descrita en forma de entrada de diario o carta abierta desde una perspectiva feminista que cuestione la mirada patriarcal del autor. De este modo, la protagonista recupera la voz, cuestiona la mirada objetual del poeta y desplaza el foco hacia su propia subjetividad, al tiempo que el alumnado ejercita la escritura creativa con perspectiva de género.

Este enfoque se mantuvo a lo largo de la SA, y los materiales incluyeron cuestionarios de transferencia que conectaban el análisis literario con problemáticas actuales. Tras la lectura de “Mientras por competir con tu cabello” de Góngora, se preguntó: “¿De qué forma la asociación entre belleza femenina y fugacidad contribuye hoy a la presión estética sobre las mujeres?”. En otro ejercicio, inspirado en *El sí de las niñas* o *Lucrecia*, se elaboró una conversación ficticia por WhatsApp en la que las protagonistas expresan sus pensamientos sobre el matrimonio concertado o el valor de la virtud femenina. En el bloque del Romanticismo y la Renaixença se creó una conversación atemporal entre dos personajes femeninos —por ejemplo, Blanca (*Mar i cel*) y Marta (*Terra baixa*)— en la que ambas reflexionaron sobre el amor, el deber religioso o la sumisión al poder masculino. Del mismo modo, al contrastar los perfiles de Fortunata y Jacinta en la novela galdosiana, se planteó: “¿Qué huellas de la dicotomía ‘mujer respetable / mujer caída’ persisten en los discursos mediáticos del siglo XXI?”. Estos diálogos, aparentemente informales, permitieron acercar los textos a la realidad del alumnado y detectar los paralelismos con situaciones de control, presión o falta de autonomía vigentes hoy en día.

Para reforzar la lógica de constelación y evitar una simple secuenciación cronológica, se integraron en cada bloque actividades específicas que invitaban a establecer conexiones entre lecturas de distintas épocas y productos culturales multimodales. Así, al analizar el ideal femenino de la Edad Media, el alumnado recuperó los arquetipos trabajados en el Renacimiento y comparó, por ejemplo, la imagen de la mujer como “animal imperfecto” con la representación idealizada de la *donna angelicata* en los sonetos. Sobre la mujer como animal, también se encontraron otras intertextualidades, como por ejemplo con *La fierecilla domada*, de William Shakespeare, la descripción que Schopenhauer hizo de las mujeres como animales de cabellos largos e ideas cortas o diferentes superheroínas de los universos Marvel y DC como la Mujer Avispa, Laura Kynney (clon femenino de Lobezno), Phoenix, la Chica Ardilla, Spiderwoman o Spider-Gwen, o de otros universos, como la infantil Ladybug,

entre muchas otras. Aunque las dos más interesantes a la hora de analizarlas fueron, sin ninguna duda, Catwoman y la Viuda Negra, con sus interpretaciones en la gran pantalla hechas por actrices hipersexualizadas (como Halle Berry o Scarlett Johanson), puesto que se tratan de las representaciones de la *femme fatale* más acentuadas.

Estas dinámicas de relectura y contraste —bajo el título “Ecos y reflejos”— se convierten en una estrategia clave para activar la memoria literaria y consolidar una visión crítica del canon, comparándolo también con otras manifestaciones culturales o multimodales de la actualidad. Asimismo, se han propuesto actividades de conexión intertextual al final de cada etapa, como la creación de tablas comparativas de arquetipos, la redacción de cartas entre personajes de distintas obras o la elaboración de diagramas que trazan la evolución de la representación femenina a lo largo de los siglos. De este modo, el alumnado amplía su comprensión histórica y simbólica de la literatura, a la vez que participa activamente en la construcción de una constelación interpretativa que va más allá de la mera sucesión cronológica.

Las actividades propuestas se complementaron con dinámicas activas que favorecieron la implicación del alumnado desde una perspectiva dialógica y experiencial. A lo largo de las sesiones, se incorporaron estrategias como las tertulias literarias —en las que el alumnado compartió interpretaciones personales de los textos desde una mirada crítica y de género—, dramatizaciones breves de fragmentos seleccionados, reescrituras de los textos leídos desde una perspectiva de género y la creación de productos multimodales (diálogos ficticios, entradas de diario, cartas abiertas o publicaciones y mensajes en redes sociales). Estas prácticas permitieron explorar las representaciones arquetípicas desde distintos lenguajes y registros, activaron la dimensión emocional de la lectura y reforzaron el carácter participativo y transformador de la propuesta didáctica. Así, se construyó una experiencia de aprendizaje vivencial en la que el alumnado no solo interpretó los textos, sino que los resignificó en función de sus propios referentes y contextos.

Asimismo, todo el conjunto de actividades favoreció, además, la conexión con otras materias del currículo, como la Historia, la Filosofía o las Artes Plásticas, al analizar la construcción simbólica de la mujer en diferentes manifestaciones culturales. Esta dimensión interdisciplinar enriqueció los aprendizajes, vinculó el discurso literario con los contextos sociales que lo generan y reforzó la formación de un pensamiento humanista, integrador y crítico. Así, se construyó una constelación de saberes que atraviesa las distintas asignaturas y que permite al alumnado interpretar el pasado, el presente y su propio lugar en el mundo desde una mirada más compleja y comprometida.

c. Tarea final

La actividad final de la situación de aprendizaje se planteó como una síntesis creativa y crítica de todo el recorrido realizado. El alumnado, organizado por parejas, elaboró un díptico visual compuesto por dos productos: por un lado, el bosquejo de la ampliación de la constelación con referentes culturales del siglo XXI, y por otro, el diseño de un cartel contestatario que transforme la lectura crítica en un mensaje visual de denuncia y empoderamiento. Esta doble producción permitió integrar los aprendizajes logrados en términos de análisis literario, perspectiva histórica, reflexión de género y competencia comunicativa. Se propone así una tarea final coherente con los descriptores de logro establecidos en la evaluación, que recoge el proceso vivido a lo largo de la SA.

La primera parte de la tarea final consistió en la ampliación de la constelación literaria mediante la incorporación de productos culturales contemporáneos seleccionados por el alumnado en un diseño visual, a modo de *Visual Thinking*. A partir de los arquetipos trabajados, cada pareja buscó obras audiovisuales, musicales, gráficas o narrativas del siglo XXI que reflejaran, resignificaran o cuestionaran estas representaciones femeninas. Esta selección se integró en un díptico visual con un breve comentario justificativo que explicaba los vínculos con las obras literarias analizadas, así como la lectura crítica que proponían.

El cartel contestatario, por su parte, no se limitó a una expresión visual aislada ni buscó la mera “cancelación” de los modelos tradicionales, sino que actuó como una respuesta contextualizada y crítica que, al tiempo que visibilizaba las injusticias representadas en los textos, proponía nuevos imaginarios posibles. En este sentido, se orientó a la participación en el 8M, Día Internacional de la Mujer, desde una perspectiva educativa que promueve la justicia social y el compromiso ciudadano, tal como establece la LOMLOE. Sin embargo, puesto que esta actividad quedaba fuera del aula, en el instituto se celebró la exposición de los carteles, abierta a toda la comunidad educativa. Con esta tarea final se pretende articular el conocimiento literario con la agencia personal del alumnado, y a la vez promover una mirada diacrónica y crítica sobre la representación de las mujeres en la historia de la literatura.

5. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implementación de la situación de aprendizaje permitió constatar un alto grado de implicación del alumnado en las tareas propuestas, especialmente en la fase final. En total, se recogieron y analizaron 34 dípticos visuales —uno por pareja. En la primera parte, el alumnado incorporó productos culturales del siglo XXI que dialogaban con los arquetipos literarios trabajados desde una perspectiva crítica. Las referencias seleccionadas mostraron

una notable variedad de formatos (videoclips, series, cómics, literatura, videojuegos o fenómenos mediáticos) y permitieron establecer vínculos tanto temáticos como simbólicos con las obras del corpus clásico. Para facilitar el análisis, se organizaron los productos en torno a las dos tipologías propuestas: la *femme fatale*, entendida como figura de transgresión femenina —a menudo castigada o caricaturizada en el canon—, y la *donna angelicata*, representación idealizada de la mujer sumisa, virtuosa o contenida. En la tabla 3 se recogen algunos de los referentes más repetidos o interesantes:

Tabla 3. Ejemplos de productos culturales multimodales con los que el alumnado amplió la constelación literaria. Fuente: elaboración propia

<i>Femme fatale</i>	<i>Donna angelicata</i>
Catwoman (película y cómic)	Bella Swan (<i>Crepúsculo</i>)
Harley Quinn (<i>Birds of Prey</i>)	“Perfecta”, canción y videoclip de Miranda! y María Becerra
“Blank space”, canción de Taylor Swift	Fenómenos en redes sociales “clean girl”, “trad wife” y “soft girl” – perfil de Instagram de Roro
“Mala mujer”, canción de C Tangana	Las hermanas de la serie <i>La Mesías</i> (también las integrantes del grupo de pop cristiano Flos Mariae)
<i>La isla de las tentaciones</i> (y otros <i>reality shows</i> de temática parecida)	Marge Simpson
<i>El cuerpo en llamas</i> (serie de Netflix, representación de Rosa Peral)	<i>La novia cadáver</i>
Mujeres en videoclips de reggaeton	Princesa Peach (del videojuego de Mario Bros)
<i>Una chica prometedora</i>	Las princesas Disney (en los cuentos infantiles y en las adaptaciones cinematográficas)
Cassandra (del videojuego <i>Assassin’s Creed</i>)	Cooking Mama (videojuego de cocina)
Personajes femeninos de los videojuegos de <i>Mortal Kombat</i>	

En cuanto a la segunda parte de la tarea final, algunos de los mensajes más destacados fueron los presentados en la figura 5, o “No és histèria, és memòria” (inspirado en la novela realista), “No nací para ser musa, sino autora de mi historia”, “La meua veu no cap en els vostres versos”, “No soy la tentación, soy la revolución”, “Lilith no cayó del paraíso, se marchó”, “Calladita no me veo más bonita”, “Tu mirada no define mi historia”, “No estic en els teus llibres, estic escrivint-ne els meus”, “No me pongas en verso si no me quieres libre”,

“Ni verge ni bruixa: humana”, entre otros. Estos lemas, acompañados de diseños visuales llamativos, fueron valorados positivamente en una exposición final abierta a la comunidad educativa, donde se recogieron más de 120 valoraciones anónimas del profesorado y otros estudiantes, con una media de 4,6/5 en impacto comunicativo.

Figura 5. Ejemplos de tarea final.



Además, a través de las rúbricas de autoevaluación pre y post SA, se constató un progreso notable en la comprensión por parte del alumnado de conceptos clave como el de arquetipo femenino y su función ideológica en la literatura. Al inicio de la secuencia, solo un 26 % del alumnado afirmaba saber qué era un arquetipo o podía identificar alguno en los textos trabajados. Al finalizar la SA, ese porcentaje aumentó al 91 %, y un 87 % fue capaz de ejemplificarlo correctamente y explicar su carga simbólica. La mayoría del alumnado expresó en sus diarios de sesiones que la experiencia les había enseñado a “leer con otros ojos”, a preguntarse por lo que se dice y por lo que se oculta, por cómo están representadas las mujeres y por qué determinadas figuras se repiten a lo largo de los siglos.

Los resultados cuantitativos obtenidos también evidencian un aumento en la percepción de la literatura como herramienta para el análisis de problemáticas sociales. Mientras que, al inicio, solo un 18 % del alumnado consideraba que la lectura literaria podía ayudar a cuestionar roles y estereotipos de género, este porcentaje ascendió al 84 % tras la implementación de la SA. A su vez, el 91 % manifestó haber descubierto al menos un arquetipo que se reproduce en el cine, la música o las redes sociales actuales, lo que indica una activación crítica del vínculo entre canon y cultura popular. En cuanto a la dimensión comunicativa y creativa, un 88 % del alumnado afirmó sentirse más capaz de argumentar oralmente sobre cuestiones de género tras participar en las tertulias literarias dialógicas.

Los resultados obtenidos en cuanto a la utilidad del uso de constelaciones literarias para trabajar la competencia lectora, el pensamiento crítico, la creación literaria, entre otros, son acordes a otros estudios previos, como por ejemplo Rovira-Collado (2019), Miras *et al.* (2023), entre otros.

En cuanto a los diarios de sesiones, la codificación de las entradas permitió identificar tres categorías relacionadas directamente con la SA: (1) cuestionamiento de los modelos femeninos tradicionales, (2) reflexión sobre la vigencia de la misoginia en contextos actuales y (3) empoderamiento lector y autoral. Estas categorías muestran que la propuesta generó aprendizajes conceptuales y una transformación en la actitud hacia la literatura y su función social.

A pesar de los resultados positivos, la propuesta también presenta ciertas limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, el tratamiento diacrónico de los textos requiere una mayor profundización en los marcos históricos y culturales de producción, aspecto que, por razones de tiempo, solo pudo abordarse de manera introductoria. Asimismo, cabe subrayar que la propuesta no profundiza en la diversidad identitaria y relacional del alumnado. El diseño de las actividades no introdujo dinámicas diferenciadas que interpelaran de manera específica a los varones ni que favoreciera la identificación de modelos de masculinidad alternativos a los hegemónicos. A este respecto debemos señalar una cuarta categoría dentro de los diarios de sesiones, que se corresponde a las dudas planteadas por los alumnos con respecto a la masculinidad en la sociedad o, en algunos casos, incomodidad ante lo que interpretaron como una exclusión de representación en los textos.

La construcción de una ciudadanía crítica exige ofrecer al alumnado masculino oportunidades concretas para cuestionar los privilegios de género y explorar referentes. Trabajar la perspectiva de género en el instituto solo es efectivo cuando se atiende a las realidades y valores propios de las y los adolescentes, quienes conviven con discursos patriarcales aún vigentes y con carencias formativas en materia de igualdad. La ausencia de actividades específicas que aborden estas “nuevas masculinidades” limita, por tanto, el alcance transformador de la propuesta y abre una línea de mejora para futuras implementaciones.

Para concluir, en términos de educación, la igualdad y la visibilización de las mujeres y sus derechos siguen siendo aspectos no lo suficientemente tratados dentro de las aulas. Su aparición dentro de los currículos de las diferentes asignaturas puede suponer, a través de la transmisión de actitudes y valores de igualdad, la superación de la discriminación y los prejuicios machistas todavía presentes en la sociedad actual. Asimismo, se considera trascendente que, en una comunidad bilingüe como la valenciana, se creen vínculos entre

las literaturas de las dos lenguas y sus contextos históricos, culturales y sociales, y no de manera separada. Así, el alumnado aprenderá la validez de ambos idiomas para todos los ámbitos de sus vidas, y no considerará ninguno superior o inferior al otro.

En futuras implementaciones, resultaría pertinente plantear una constelación centrada exclusivamente en autoras, que permita visibilizar sus voces y trayectorias dentro del panorama literario de cada época. Atender a sus obras permitiría además contrarrestar la sobrerrepresentación masculina que aún domina muchos currículos y ofrecer al alumnado modelos literarios que conecten con una genealogía femenina diversa, crítica y transformadora.

OBRAS CITADAS

AA.VV. “Enfoque por tareas”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueta_reas.htm.

Aguilar Ródenas, Consol. *Género, Literatura Infantil y Juvenil y Formación de Identidades*. Colección Sendes Universitat Jaume I, 2023.

Amorós, Celia. “Presentación (que intenta ser un esbozo del status questionis).” *Feminismo y filosofía*, editado por Celia Amorós, Síntesis, 2000, pp. 9-112.

Bornay, Erika. *Las hijas de Lilith*. Cátedra, 1995.

Cacciola, Anna. “La superación de la dicotomía anagramática Ave/Eva en la revisión mítica femenina de posguerra.” *Amaltea. Revista de Mitocrítica*, 11, 2019, pp. 11-25. doi:[10.5209/amal.62647](https://doi.org/10.5209/amal.62647).

Cerrillo Torremocha, Pedro. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro, 2007.

Colomer, Teresa. “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido.” *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(4), 2001.

Currículum Valencià: Llengua i Literatura I i II; Llengua Castellana i Literatura I i II. <https://portal.edu.gva.es/noucurriculum/wp-content/uploads/sites/1918/2023/02/Llengua-castellana-i-literatura-I-i-II-Valencia-llengua-i-literatura-I-i-II.pdf>.

Decret 108/2022, de 5 d’agost, del Consell, pel qual s’estableix l’ordenació i el currículum de Batxillerat. <https://portal.edu.gva.es/noucurriculum/batxillerat/>.

Eetesam Párraga, Golrokh. “Lilith en el arte decimonónico. Estudio del mito de la *femme fatale*.” *Uned. Revista Signa*, 18, 2009, pp. 229-249.

- Galindo-Dominguez**, Héctor. "Flipped Classroom in the Educational System: Trend or Effective Pedagogical Model Compared to Other Methodologies?" *Educational Technology & Society*, 24(3), 2021, pp. 44-60.
- García Honrrubia**, Sofía. "Situaciones de aprendizaje creadas para todas las etapas educativas. Seminario 23/24". *Proyecto Atlántida*. <https://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/situaciones-de-aprendizaje-creadas-para-todas-las-etapas-educativas-seminario-23-24>, 2024.
- Guillén**, Claudio. *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Editorial Crítica, 1985.
- Guerra**, Lucía. *Mujer y escritura: fundamentos teóricos de la crítica feminista*. Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- Jiménez Pérez**, Elena del Pilar. "Pensamiento crítico VS competencia crítica: lectura crítica." *Investigaciones Sobre Lectura*, 18(1), 2023, pp. 1-26. doi:[10.24310/isl.vi18.15839](https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839).
- Jover**, Guadalupe. *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Octaedro, 2007.
- (Coord.). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Libro abierto, 2009.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López Aymez**, Gabriela. "Pensamiento crítico en el aula." *Docencia e Investigación*, año XXXVIII enero/diciembre, 2012, pp. 41-60.
- López Yera**, Lauren. "La configuración del sujeto femenino en la literatura de autoría masculina: aproximaciones desde el género." *Islas*, 56 (176), 2014, pp. 48-61.
- Martos García**, Alberto. "Los itinerarios de lectura y las constelaciones literarias como artefactos didácticos." *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 41, 2025, pp. 171-198. doi:[10.17398/1988-8430.41.171](https://doi.org/10.17398/1988-8430.41.171).
- Miras**, Sebastián, **Lanseros**, Raquel, y **Rovira-Collado**, José. "Constelaciones multimodales de la Generación del 27 para la didáctica de la poesía." *Contextos educativos: Revista de educación*, 32, 2023, pp. 163-187. doi:[10.18172/con.5660](https://doi.org/10.18172/con.5660).
- Moi**, Toril. *Teoría literaria feminista*. Cátedra, 1998.
- Moreno Llana**, Marián. "La literatura como recurso para la prevención de la violencia de género." *Tabanque. Revista pedagógica*, 23, 2010, pp. 83-98.
- Moya Otero**, José, y **Luengo Horcajo**, Florencio (coords.). *Desarrollo curricular LOMLOE. Teoría y práctica. «Experiencias LOMLOE de aula y centro: situaciones de aprendizaje y*

perfil de salida, programaciones y evaluación competencial con informe. Anaya, 2023.
<https://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/desarrollo-curricular-lomloe-teoria-y-practica-experiencias-lomloe-de-aula-y-centro-situaciones-de-aprendizaje-y-perfil-de-salida-programaciones-y-evaluacion-competencial-con-informe>.

Munita, Felipe, y **Margallo**, Ana María. “La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante.” *Perfiles Educativos*, 41(164), 2019, pp. 154-70. doi:[10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825](https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825).

Munita, Felipe. “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo.” *Educação e Pesquisa*, 43(2), 2017, pp. 379-392. doi:[10.1590/S1517-9702201612151751](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751).

Nunan, David. *Task-based language teaching*. Cambridge University Press, 2004.

Quesada de Haro, Estefanía. *La donna angelicata, de creación literaria a construcción social: importancia de la literatura en el imaginario colectivo* (Trabajo de fin de grado). Universidad de Salamanca, 2021.

Rovira-Collado, José. “Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación.” *Tejuelo, Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 29, 2019, pp. 275-312. doi:[10.17398/1988-8430.29.275](https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.275).

Sánchez Dueñas, Blas. “La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular.” *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 2012, pp. 411-431.

Sánchez López, Rosario. *Entre la importancia y la irrelevancia. Sección Femenina: de la República a la Transición*. Editora Regional, 2007.

Segal, Naomi. *The femme fatale: Images, narratives, contexts*. Birkbeck ePrints, 2017. Recuperado de <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/19597/1/19597.pdf>

Sullà, Enric, **Atutxa Ordeñana**, Ibai, **Gerbaudo**, Aanalía, **Ardolino**, Francesco, y **Mirizio**, Annalisa. “La teoría de la literatura y la literatura comparada hoy: reflexiones.” *452ªF. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 20, 2019, pp. 206-211.

Vellón, Javier. “La historia de la literatura como proyecto didáctico: el discurso cultural en la práctica formativa.” *Cultura y Educación*, 14/15, 1999, pp. 91-104.