

## ***Escritoras, mística y política para estudiantes de posgrado: una propuesta didáctica***

### ***Female Writers, Mysticism and Politics for Graduates: A Didactic Proposal***

**Patricia Fernández Martín**

Universidad Autónoma de Madrid

[patricia.fernandez01@uam.es](mailto:patricia.fernandez01@uam.es)

**ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4112-5507>

**DOI: 10.17398/1988-8430.32.197**

**Fecha de recepción:** 28/03/2020  
**Fecha de aceptación:** 11/05/2020



Fernández Martín, P. (2020). *Escritoras, mística y política para estudiantes de posgrado: una propuesta didáctica*. *Tejuelo* 32, 197-228.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.197>

**Resumen:** El objetivo del artículo es demostrar que se puede llevar al aula con éxito una unidad didáctica para enseñar literatura a nivel universitario en la que se aplique una perspectiva de género sobre los textos clásicos españoles. Para ello, se explican en primer lugar las circunstancias en que se dieron las sesiones, detallando tanto las fuentes bibliográficas utilizadas para la creación del material como las actividades realizadas sobre los cuatro pilares teóricos que componían el contenido: a) tipos de escritoras en el Siglo de Oro; b) vida y obra de María de Jesús de Ágreda, c) vida y obra de sor Juana Inés de la Cruz y d) vida y obra de santa Teresa de Jesús. A continuación, se muestran los resultados de la experiencia, centrados en el funcionamiento de las clases y las reacciones del alumnado, las características de las reseñas entregadas y los resultados de las encuestas de dos de los tres cursos académicos elegidos. La principal conclusión realza el papel de la enseñanza superior en la interacción {género-literatura-didáctica}, porque en ella empieza todo el sistema educativo, consciente (Magisterio, MESOB) o inconscientemente (grados habilitantes para ejercer en ESO-Bachillerato).

**Palabras clave:** enseñanza de la literatura; enseñanza superior; perspectiva de género; textos clásicos.

**Abstract:** The aim of this paper is to show that a teaching lesson can be applied successfully to have master's degree students getting familiar with Spanish classical literature from a gender perspective. To do this, the circumstances in which the sessions occurred are explained first, detailing both the bibliographic sources used to create the material and the activities carried out, divided into four groups: a) types of female writers in the Golden Age; b) María de Jesús de Ágreda's life and work, c) Sister Juana Inés de la Cruz's life and work and d) Saint Teresa of Jesus' life and work. Thus, the results of the experience are offered, focused on the reactions of the students in the classes, the features of the submitted reviews and the outcomes of the surveys achieved in two of the three academic courses chosen. The main conclusion highlights the essential role of higher education in the interaction {gender-literature-teaching}, because it begins the entire educational system, whether we are aware (degrees and master's degrees in teacher training) or not (degrees in other fields enabling to teach in Secondary School and Baccalaureate).

**Keywords:** literature education; higher education; gender perspective; classical texts.

# I

## ntroducción

Parece fácilmente asumible que la innovación de cualquier experiencia docente puede encontrarse bien en la forma de enseñar (método), bien en el fondo (contenido). Así, por ejemplo, cuando se busca que los alumnos desarrollen ciertas competencias consideradas transversales se está innovando por incorporar nuevos quehaceres pedagógicos, incluidas las TIC (Margallo González, 2012) a la enseñanza universitaria, normalmente plagada de clases magistrales (Trenchs Parera y Cruz Piñol, 2012). Cuando, similarmente, se busca incluir en las clases de literatura un contenido que no se suele enseñar, como implica la ampliación del canon en lo que supone la aportación de la crítica feminista al aula (Servén Díez, 2008; Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018, pp. 247-251), se está igualmente innovando porque se está haciendo reflexionar al estudiante sobre la manera en que dicho canon se ha forjado a lo largo de la historia.

Resulta, a su vez, relativamente frecuente encontrar trabajos de investigación que defienden la necesidad de innovar en la enseñanza de

la literatura en contextos en los que es obligatoria, sean preuniversitarios (Fernández Martín, 2008; Molina García, 2015; Caro Valverde, 2019), sean universitarios (Losada y Alsina, 2012; Fernández Martín, 2016; Méndez Cabrera y Rodrigo Segura, 2019). Dentro de estos contextos puede ser útil hacer una distinción entre el papel desempeñado por la literatura en los planes de estudio humanísticos (Historia, Filosofía, Lenguas Modernas...), que aparentemente nada tienen que ver con la didáctica; y los planes de estudio centrados en la formación del futuro profesorado, sea a nivel de grado, sea a nivel de posgrado. En cualquiera de los casos, se precisa un método sólido de didáctica de la literatura para romper la tediosa espiral que supone enseñarla como a uno se la han enseñado (Margallo González, 2012; Martín Vegas, 2015; Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls, 2017; Díez Mediavilla y Clemente Egío, 2017; Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017). Experiencias docentes como las de Losada y Alsina (2012) o Méndez Cabrera y Rodrigo Segura (2019) demuestran que es perfectamente posible innovar enseñando literatura desde las susodichas dos perspectivas: la de la forma, porque el método empleado obliga al alumnado a desarrollar distintas competencias transversales justificadas por la posible práctica profesional posterior (Solé, 2012; Margallo González, 2012); y la del fondo, en tanto el estudiante ha de prestar atención a textos literarios con los que probablemente no se haya topado hasta entonces (Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017; Ballester Roca e Ibarra-Rius, 2019).

Más necesarios se hacen aún, por tanto, estos dos tipos de innovación cuando se enseña literatura en carreras o másteres donde esta no forma parte de la esencia del plan de estudios, porque se entiende como una asignatura transversal inserta en un todo conjunto que podría sobrevivir sin ella. Es en este contexto de la optatividad donde se encuentra, precisamente, nuestra asignatura de literatura y género, incluida en un posgrado interdisciplinar sobre estudios de género que no tiene nada que ver con lo estrictamente humanístico (aunque lo abarque, evidentemente) ni con lo estrictamente didáctico (aunque algunas de sus alumnas sean maestras). Dentro de dicha asignatura se halla el módulo sobre el que versa el presente trabajo que, impartido durante tres cursos consecutivos en sendas sesiones de cuatro

horas, ofrece un contenido didáctico centrado en algunas escritoras del Siglo de Oro español.

El objetivo del artículo es, pues, demostrar que la complejidad lingüística de estos textos áureos femeninos no puede utilizarse como razón para no estudiarlos en cualquier nivel educativo, igual que tampoco cabe emplear la distancia temporal para excluirlos del currículo, pues ninguna de estas excusas se aplica a los textos masculinos (Caro Valverde, 2019). Para ello, se asumen cuatro premisas: a) es posible hacer asequible lo lingüísticamente lejano (contenido) a través de la inducción (método), de manera que “[s]i hay algún problema con este tipo de textos, no radicará tanto en los propios textos, sino en el uso inadecuado que de ellos se hace” (Díez Mediavilla, 2019, p. 127); b) aplicando la perspectiva de género (Servén Díez, 2008; Sánchez Jiménez, Martín Rogero y Servén Díez, 2018, pp. 247-251), conviene aprovechar cualquier oportunidad para dar a conocer nuestros textos clásicos (Molina García, 2015; Fernández Martín, 2008, 2016; Caro Valverde, 2019), especialmente porque c) la universalidad de estos textos femeninos ofrece vínculos identitarios con las lectoras actuales y contribuye, por ello, a seguir desarrollando una competencia lectora que no termina nunca a lo largo de la vida (Solé, 2012); y d) no es habitual encontrar futuros profesores de lengua y literatura familiarizados con textos de escritoras hispanas clásicas (Díez Mediavilla y Cherro Samper, 2017; Ballester Roca e Ibarra-Rius, 2019)<sup>1</sup>, por lo que incluirlas como contenido les resultará evidentemente innovador, cuanto más si son alumnos ajenos a los estudios de lengua y literatura.

Se explican, pues, en el primer apartado las circunstancias en que se dieron las sesiones (§1), detallando tanto las fuentes bibliográficas utilizadas para la creación del material (§1.1) como las

---

<sup>1</sup> En el esclarecedor anexo de Ballester Roca e Ibarra-Rius (2019, pp. 60-63), se demuestra lo que desgraciadamente puede ser una tendencia extrapolable a la mayoría del futuro profesorado: solo el 5% de los clásicos estudiados (o, al menos, recordados) en las distintas etapas educativas pertenece a obras escritas por mujeres. De este 5%, a su vez, el 100% pertenece a los siglos XIX y XX y en torno al 70% está escrito originalmente en lengua inglesa.

actividades realizadas sobre los cuatro pilares teóricos que componían el contenido (§1.2): una clasificación de las escritoras en el Siglo de Oro (§1.2.1), vida y obra de María de Jesús de Ágreda (§1.2.2), Juana Inés de la Cruz (§1.2.3) y Teresa de Ávila (§1.2.4). En el segundo apartado se muestran los resultados de la experiencia, teniendo en cuenta la peculiaridad de la estructura de la asignatura al completo (§2) y posteriormente se ofrece la discusión (§3).

## **1.- Metodología**

Como se ha indicado, el contexto de enseñanza-aprendizaje en el que ha tenido lugar la propuesta didáctica que presentamos se inserta dentro de un posgrado especializado en estudios interdisciplinarios de género desarrollado por una excelente universidad pública española. En concreto, el módulo que se pretende mostrar como ejemplo forma parte de la asignatura de literatura y género de cuatro créditos europeos impartida por varias docentes durante la segunda y la tercera semana de febrero a lo largo de tres cursos académicos consecutivos (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020). El objetivo didáctico del módulo de cuatro horas es dar a conocer a las estudiantes el papel desempeñado en la historia de la literatura por tres religiosas que no suelen ser conocidas fuera de los estudios de grado relacionados con las antiguas filologías: santa Teresa de Jesús, sor María de Jesús de Ágreda y sor Juana Inés de la Cruz. Se busca, entonces, por un lado, familiarizar a las alumnas con unas escritoras que probablemente han padecido una doble marginación (en tanto mujeres, son invisibilizadas desde dentro de la Iglesia; y en tanto religiosas, lo son desde fuera) y, por otro lado, se pretende con esta selección animarlas a perder el miedo a leer textos clásicos, pues, aunque estos cuenten con las dificultades inherentes a las naturales variedades diacrónicas de la lengua, el esfuerzo por entenderlos merece la pena, porque permiten el acceso a nuevas formas de comprender el mundo y de mejorar la competencia lectora (Solé, 2012; Molina García, 2015; Caro Valverde, 2019).

El perfil de las estudiantes del máster es, naturalmente, muy variado. A modo de ejemplo se puede exponer los datos del grupo de

uno de los tres cursos impartidos. Un 8% de las alumnas provenía de estudios de ciencias; un 6%, de distintos estudios relacionados con la comunicación; un 30% había estudiado alguna disciplina englobada dentro de las humanidades y un 56% pertenecía a la rama de ciencias sociales. Este heterogéneo perfil no solo nos da una idea de la diversidad de bagajes con que acceden nuestras alumnas a dicho posgrado, sino que también nos ayuda a actuar con cautela a la hora de seleccionar tanto los materiales de estudio de la sesión como la manera de llevarlos al aula, pues, como se ha indicado, no se desea “espantar” a nadie de una posible carrera investigadora en escritoras del Siglo de Oro solo porque la variedad lingüística de estas mujeres se aleje un poco de la nuestra.

Los materiales fueron diseñados para ser impartidos en cuatro horas de clase, pero conviene indicar que, por un lado, no se empezó con la misma puntualidad en las tres ocasiones en que se dio la susodicha materia (porque, al ser el primer módulo de la asignatura, convenía explicarles ciertas cuestiones organizativas de carácter general) y, por otro lado, la pausa tampoco tuvo la misma duración en las tres clases (en la primera y la tercera ocasión apenas alcanzó los veinte minutos, mientras que en la segunda se sobrepasó la media hora). Igualmente, la diferencia en la cantidad de alumnas que habían elegido esta asignatura optativa en cada curso influyó en las distintas dinámicas de aula implementadas: 20 estudiantes (19 mujeres y un hombre) en el curso 2017-2018; 40 alumnas en el curso siguiente y 14 (13 mujeres y un hombre) en el curso 2019-2020. El descenso en la matrícula de la asignatura se debe, esencialmente, a un descenso general de las matrículas en el posgrado en sí.

Finalmente, cabe señalar que nos decantamos por el enfoque por tareas porque es lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades de las estudiantes y, a la vez, a lo planteado por la institución (Fernández Martín, 2019a, 2019b). En la asignatura que nos ocupa, cada profesora da las indicaciones oportunas para su tarea de evaluación final, de manera que las alumnas son libres de elegir en qué módulo desean profundizar, entregando a la docente elegida el trabajo que esta solicite. Desde nuestro módulo de escritoras, mística y política

en el Siglo de Oro, se les pidió durante los tres cursos la reseña de un texto sobre una de las tres escritoras mostradas en el módulo, tal y como se entiende este género discursivo en Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera (2013, §3.4). Así, quien estuviera interesado en santa Teresa reseñaría el de Cammarata (1994), quien optara por sor Juana Inés de la Cruz leería el de Poot Herrera (2002) y quien quisiera profundizar en María de Jesús de Ágreda leería el de Baranda (2008); en cualesquiera de los tres casos podían optar igualmente por el correspondiente capítulo de Hernández Sánchez-Barba (1993). Como consecuencia, la preparación para el adecuado desarrollo de la tarea final contaba con la peculiaridad de que no tenía por qué afectar a todas las estudiantes, pues solo algunas de ellas elegirían efectuar la reseña siguiendo las indicaciones de la profesora del módulo propuesto. La docente, pues, daba por hecho que, al ser estudiantes de posgrado, serían capaces de escribir una reseña, por lo que centró todos sus esfuerzos en darles material sobre el que reflexionar a lo largo de las cuatro horas de sesión y no explicó ninguna cuestión que atañese a las características discursivas de dicho género académico.

### *1. 1.- Creación del material: fuentes bibliográficas*

La clase magistral con datos generales sobre las mujeres en el Siglo de Oro fue creada a partir de Sánchez Lora (1998). Posteriormente, se decidió resumir en una ficha de dos páginas la cantidad de mujeres que aparecen en el compendio de Baranda Leturio y Cruz (2018), reduciendo prácticamente cada capítulo a una necesaria (y, por ello, naturalmente incompleta) lista de nombres y obras para ofrecer a las estudiantes, en general, una actividad por cada grupo de escritoras (véase anexo). La actividad del puzle de Aronson realizada en la tercera ocasión en que se impartió la asignatura se elaboró con fragmentos del texto de Poska y Lehfeldt (2002), centrados, respectivamente, en la mujer seglar (pp. 40-41), la vida conventual (pp. 46-47) y la relación entre las mujeres y la Inquisición (pp. 59-60).

Las fichas dedicadas a Teresa de Cepeda y Ahumada provienen de tres fuentes: a) en la primera ficha, la comprensión auditiva de poco



más de 6 minutos, en la que se habla de su enfrentamiento con la princesa de Éboli, se emitió en 2011 en el programa radiofónico *La rosa de los vientos* de Onda Cero, dirigido por Juan Antonio Cebrián<sup>2</sup>; b) los fragmentos de los textos de la abulense han sido extraídos de su obra completa<sup>3</sup>, en concreto, de *Camino de perfección* (21:1), *Libro de la vida* (17:6), *Fundaciones* (29: 4), *Las moradas o Castillo interior* (1:1), poesía mística (“Nada te turbe”) y *Cartas* (fragmento de la carta dirigida al padre fray Jerónimo Gracián de la Madre de Dios el 1 de septiembre de 1582); y c) los datos de la primera ficha que ella misma escribe sobre sí misma o que escriben otros sobre ella pertenecen a Morera del Guijarro (2017).

Por su parte, la información sobre María de Jesús de Ágreda fue extraída principalmente de las cartas escritas por ella misma (Ágreda, 2001, 2013), así como de diversos datos procedentes, entre otros, de los textos de Cabibbo (2006) y Baranda (2008). En concreto, de los seis fragmentos seleccionados, el que pertenece a la carta dirigida a Fernando de Borja es firmado el 2 de marzo de 1602, las que van a Francisco de Borja se redactaron el 11 de noviembre de 1650 y el 25 de mayo de 1663, mientras que las que fueron redactadas para el rey se firman el 8 de enero de 1649, el 12 de octubre de 1646 y el 20 de julio de 1647. La proyección que efectuamos con los títulos honoríficos para que puedan llevar a cabo con éxito la tercera actividad de la ficha dedicada a esta mujer proviene del libro de Carricaburo (1997: 62).

En cuanto a las fichas dedicadas a sor Juana Inés de la Cruz, contienen algunos fragmentos de la *Carta de sor Filotea de la Cruz* (escrita realmente por el obispo de Puebla) que es la que provoca la redacción de la *Respuesta a sor Filotea de la Cruz* (Brescia, 1992). En concreto, se escogió como fragmento de la primera ficha desde “No apruebo la vulgaridad” hasta “la que tenía empleo de súbdita” y para la segunda desde “Préstese V. md., no se venda” hasta “la utilidad de una

---

<sup>2</sup> Disponible en la web oficial del programa: <https://www.pasajesdelahistoria.es/podcast/santa-teresa-de-jesus-vs-princesa-de-eboli> [marzo 2020].

<sup>3</sup> En la que se considera su web oficial: [www.santateresadejesus.com](http://www.santateresadejesus.com)

filosofía moral” (De la Cruz, 1994, pp. 447-449). Del texto puramente sorjuanesco se extrajeron los fragmentos que se consideran mejor responden a estos argumentos (De la Cruz, 1994, líneas 993-1061, 1062-1151), de donde se tomaron también las notas al pie que explicaban los conceptos que a las lectoras actuales les podían resultar más difíciles de entender.

## *1.2.- Aplicación del material: relación de actividades*

Como se ha señalado, esta experiencia didáctica constituyó una manera peculiar de aplicar el enfoque por tareas a la enseñanza de la literatura (Fernández Martín, 2008, 2016), pues se propuso desde el principio una serie de actividades posibilitadoras que obligaban a las alumnas, inductivamente, a reflexionar en parejas, grupos y grupo-clase. Dado el interés en mostrar cómo se va modificando la manera de dar clase de un mismo contenido, se muestran a continuación las actividades según se fueron llevando al aula en los sucesivos cursos (recuérdese: 2017-2018, 2018-2019 y 2019-2020). En las tres ocasiones se estructuró la sesión en cuatro partes: una visión introductoria de las escritoras en el Siglo de Oro y, después, unas actividades sobre textos, respectivamente, de sor María de Jesús de Ágreda, sor Juana Inés de la Cruz y santa Teresa de Jesús. Como puede verse, se emplea un orden inverso al cronológico, por dos motivos. En lo que afecta a las dinámicas de aula, resultaba más motivador, a nuestro juicio, ir alternando actividades teóricas (clase magistral o ficha inductiva) con actividades prácticas (debate en parejas o grupos, empleo de material audiovisual). En lo que afecta al contenido, se dejó a la abulense para el final porque, al ser la más conocida, les resultaría más fácil acceder por su cuenta a su bibliografía, en caso de que se agotara el tiempo de clase.

Por otra parte, hubo también una diferencia en la entrega de materiales: el primer año académico en que se impartió la asignatura, se les entregó las fichas en fotocopias con su correspondiente bibliografía. Estas abarcaban la dedicada a María de Jesús de Ágreda para todas las alumnas (§1.2.2); las de Juana Inés de la Cruz, que supusieron imprimir la mitad de fotocopias de cada ficha, dada la división de la clase en dos

grupos (§1.2.3) y la primera ficha de Teresa de Jesús, que en el segundo y el tercer año se hizo en segundo lugar, porque se añadió una ficha más que se hizo antes que aquella (§1.2.4). Así, para el curso siguiente y también para el posterior, se les preparó un dossier con dos fichas de trabajo más (la que ofrecía una visión general de las escritoras españolas del Siglo de Oro y la que daba una visión más amplia de la obra de Teresa) y, tras colgarlo todo en Moodle (incluyendo el material complementario: artículos extra, *links* externos, bibliografía), se les pidió que lo llevaran al aula (bien en papel, bien en formato digital, según el estilo de aprendizaje de cada alumna) para el día de la clase.

Se muestra a partir de ahora de manera más precisa en qué consistían las susodichas fichas, siguiendo el orden en que se emplearon en las distintas clases: visión general de las escritoras en el Siglo de Oro (§1.2.1); el papel místico-político de los escritos de María de Jesús de Ágreda (§1.2.2); la profundidad intelectual de Juana Inés de la Cruz (§1.2.3); y la relevancia filosófico-teológica de la obra de santa Teresa (§1.2.4).

### *1.2.1.- Visión general sobre las escritoras en el Siglo de Oro*

La sesión impartida en el curso 2017-2018 comenzó con un sondeo mediante el cual se les pedía que escribiesen individualmente ideas acerca del concepto “Siglo de Oro” sobre unos pósit entregados al efecto. Una vez tuvieron unos minutos para pensar en ellas, se les animó a salir a la pizarra a pegarlos. Solo las más atrevidas se quedaron de pie el tiempo suficiente para clasificar los de sus compañeras en uno de los grupos propuestos por la profesora sobre la misma pizarra: “sociedad” o “cultura”. A continuación, se les dio una clase magistral de una media hora sobre la vida en los conventos durante el Siglo de Oro (la importancia de la dote en el matrimonio, la vocación religiosa de las que profesaban y la identidad femenina dentro la Iglesia). Al final de la sesión, tras impartir los contenidos específicos de las escritoras, se dividió la clase en tres grupos y se les pidió que en unos pocos minutos pensarán en un par de preguntas sobre lo visto, a modo de trivial, para “lanzar” a uno de los otros grupos: la profesora dio un punto a cada

respuesta correcta, sin olvidar, naturalmente, que el objetivo principal era que reflexionaran sobre lo estudiado.

En el segundo curso, el 2018-2019, se efectuó la misma actividad con los pósitos y, después, se realizó directamente la primera ficha del dossier (véase anexo), sin ninguna explicación magistral previa. Después de una primera tarea en que se les pidió completar una tabla-resumen (act. 1), cada actividad se centró en un grupo de escritoras áureas y exigió de las estudiantes distintas estrategias cognitivas, tales como escribir el tipo de género discursivo con el nombre de la autora y la obra (act. 2); adivinar si una obra, por su título, es novela, teatro o poesía (act. 3); unir con flechas los tipos de discurso con dos títulos (y autoras) que lo ejemplificaban (act. 4); averiguar el país y el subtipo discursivo de algunas viajeras (act. 5) y predecir a cuáles de las mujeres indicadas en negrita representaba cada retrato (act. 6). La clase se cerró con la declamación a coro de las dos primeras estrofas de la sátira filosófica en redondillas de sor Juana “Hombres necios”, proyectada mediante el Power Point.

En la sesión impartida durante el curso 2019-2020, la prueba de sondeo inicial se limitó a una ligera lluvia de ideas en la que, por turnos, cada una podía decir, si quería, una palabra que pudiera relacionarse con la época en cuestión. Toda explicación magistral fue automáticamente sustituida por el puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), una actividad de lectura cooperativa que se pudo hacer en treinta minutos. Se las dividió en grupos de tres (grupo nodriza), se asignó a cada lectora un número del 1 al 3 dentro de su propio grupo y, tras dejarles unos minutos para leer, se les pidió que se juntaran por números en grupos de expertas (las alumnas con el 1 en un grupo, las alumnas con el 2 en otro grupo y las alumnas con el 3 en otro), para que aclarasen dudas y se diera, posteriormente, el conocimiento compartido al volver, cada estudiante, con su grupo nodriza, al que debía explicar su texto para que todas se hicieran una idea general del papel de la mujer en el Siglo de Oro. Aunque se les dijo que se les iba a preguntar al terminar la lectura, no se hizo, pues durante la fase de observación la docente se percató de que realmente estaban aprendiendo. Por último, como prueba de evaluación

final informal se utilizó lo que en otros cursos había sido el sondeo inicial. Antes de dar por terminada la clase, se recitó a coro el susodicho poema de sor Juana Inés de la Cruz, como se había hecho en el curso anterior.

### *1.2.2. Sor María de Jesús de Ágreda*

La primera mujer objeto de estudio fue sor María de Jesús de Ágreda, como representante de la mujer religiosa que realmente quiere serlo. Proyectando en el Power Point el famoso cuadro que la muestra con la pluma en la mano izquierda, el libro en la derecha apoyado sobre una mesa y, al fondo, un barco sobre el posible mar, se les dio alguna información esencial sobre ella y se les invitó a realizar la primera actividad de la ficha, consistente en varias afirmaciones, cada una de las cuales debía ser clasificada como “verdadera” o “falsa”. Dado que entre ellas había algunas que necesitaban excluirse de acuerdo con el principio lógico de no contradicción (por ejemplo, si nunca salió de Soria, no pudo entonces predicar en Nuevo México), se provocó un intenso debate por parejas: “María consiguió la conversión de varios indios mexicanos”, “Felipe IV le pidió consejo en más de una ocasión”, “nunca salió de Ágreda (Soria)”, “sufrió problemas con la Inquisición”, “predicó en Nuevo México” y “estuvo al tanto de sucesivas intrigas palaciegas”.

La siguiente actividad les proponía ordenar cronológicamente distintos acontecimientos de su vida, que confirman las hipótesis establecidas en la actividad anterior: “ingresa en el convento de Concepcionistas Franciscanas el 2 de febrero de 1620”, “muere el 24 de mayo de 1665”, “la investiga la Santa Inquisición en 1635”, “nace el 2 de abril de 1602”, “produce una interesantísima correspondencia con el rey desde que lo conoce hasta su muerte” y “consigue la conversión de algunos indios en Nuevo México (1627-1630)”.

En la actividad centrada en sus cartas, se les pidió que leyesen seis fragmentos de epístolas dirigidas bien al rey Felipe IV, bien a Francisco o a Fernando de Borja. Proyectando la página con las fórmulas de tratamiento de Carricaburo (1997, p. 62) en la Power Point

correspondiente, dedicaron unos minutos a leer los distintos textos y a descubrir, primero, quién era el destinatario de cada uno; segundo, qué tema trataba en cada extracto; y, tercero, cuál era su orden cronológico.

### *1.2.3. Sor Juana Inés de la Cruz*

La siguiente autora con la que se trabajó fue sor Juana Inés de la Cruz, como ejemplo de mujer que decide profesar porque quiere dedicar su vida al estudio. En la clase del curso 2017-2018 se les dio información general sobre la polémica suscitada por su *Carta atenagórica* y, a continuación, se les propuso ver unos minutos de la película argentina *Yo, la peor de todas* (María Luisa Bemberg, 1990), en concreto, entre el 1:13:51 y el 1:25:33. A partir de esta visión general del problema, se les dividió en dos grupos, de manera que el grupo A pudiera leer y debatir una ficha mientras que el grupo B pudiera debatir la otra. Como trasfondo de la cuestión tenían que responder a una sencilla pregunta: ¿se puede considerar feminista a sor Juana Inés de la Cruz? Después se puso todo en común, haciéndoles compartir la diversidad de opiniones de cada grupo.

En las sesiones de los otros dos cursos se siguió la misma dinámica, con la única diferencia de que el vídeo se amplió varios minutos (entre el 1:09:00 y el 1:25:33), pues así se contextualizaban mejor las circunstancias en que tiene lugar la polémica en torno a la escritora.

### *1.2.4. Santa Teresa de Jesús*

La primera vez que se impartió la asignatura se comenzó esta parte, directamente, con una comprensión auditiva de unos seis minutos de duración, en la que el locutor, tendenciosamente, pone a la abulense en confrontación con Ana de Mendoza, princesa de Éboli. Las alumnas, mientras iban escuchando, tenían que indicar si una serie de afirmaciones eran verdaderas o falsas (“Teresa de Ávila nació en 1615”; “Santa Teresa propone a la Princesa fundar dos conventos en Pastrana”; “San Juan de la Cruz fue su confesor”; “Ana de Mendoza enviuda en 1563”; “la autobiografía de Teresa se publica de forma póstuma”;

“después de 1569 mantienen una relación de amistad”) y, posteriormente, realizar un breve cuestionario de respuesta múltiple sobre el mismo material auditivo. A modo de ejemplo cabe ofrecer dos preguntas de este cuestionario:

¿Qué libro le entrega la abulense a la de Pastrana?

- a) *Libro de la vida.*
- b) *Camino de perfección.*
- c) *Las moradas o Castillo interior*

¿Quién le envía a la Princesa de Éboli la carta diciéndole que deje en paz a los carmelitas de santa Teresa?

- a) San Juan de la Cruz.
- b) El rey Felipe II.
- c) La Inquisición.

La segunda parte de la misma ficha constaba de seis fragmentos extraídos de sendas obras, con una lista de los títulos de los libros, de manera que las estudiantes tuvieran que indicar qué fragmento pertenecía a qué título (*Camino de perfección*, *Libro de la vida*, *Fundaciones*, *Las moradas o Castillo interior*, *Poesía mística*, *Cartas*). Se les animó a hacerlo buscando siempre una palabra clave que les diera la pista para unir, según su criterio, el título de la obra con el extracto en cuestión.

En el curso 2018-2019, cuando se impartió el módulo por segunda vez, se añadió una ficha sobre Teresa de Ávila que en realidad se realizó en primer lugar, de manera que la ficha del curso anterior pasó a ser la segunda. Se les dio una tabla con dos columnas y dos filas. En la columna de la izquierda ponía “Textos sobre ella” mientras que en la de la derecha constaba “Textos escritos por ella”, de manera que debían discutir en pequeños grupos si cada uno de los nueve fragmentos ofrecidos, una vez leídos, había salido de su pluma o si había sido producido por otro. En la siguiente actividad, se les mostraba igualmente una tabla con tres columnas (“Teresa escritora”, “Teresa mujer”, “Teresa mística”) para que, de forma similar, las completaran con los fragmentos según centrasen la información en su faceta literaria, femenina o religiosa, respectivamente. Esta ficha se cerraba con una

breve actividad de reflexión sobre las características típicamente renacentistas (siguiendo la síntesis ya realizada con fines didácticos en Fernández Martín, 2008) que se pueden aplicar a la que quizá es nuestra escritora más universal. Una vez terminada, se procedió a efectuar la que el curso anterior había sido la primera ficha.

Durante la tercera vez que se impartió el módulo, se realizó la que inicialmente era la primera ficha (comprensión auditiva + comprensión lectora específica) y se dejó sin hacer la otra ficha por falta de tiempo.

## **2.- Resultados**

Dada la peculiaridad del módulo, tal y como se imparte en el contexto de la asignatura, seleccionamos tres criterios para analizar el éxito o el fracaso del tema planteado sobre lo que discutiremos después (§3): el funcionamiento de las clases y las reacciones del alumnado que se percibieron; las características de las reseñas entregadas y los resultados de las encuestas de dos de los tres cursos académicos sobre los que se está reflexionando.

Durante la sesión del primer curso académico, la inseguridad de la docente sobre la manera en que fueran a ser aceptadas sus escritoras (complejidad lingüística por proponer una época de estudio diferente a la actual; cuestiones políticas y religiosas fácilmente visibles) la hizo, quizá, cometer el error de incorporar una explicación de tipo magistral que quitó tiempo a otras actividades que le habría gustado hacer o a las que habría querido dedicar algo más de tiempo (como el debate sobre el posible feminismo de sor Juana Inés de la Cruz). Pese a que este grupo fue tan entusiasmadamente abierto que ninguno de sus miembros mostró por un momento una pizca de aburrimiento, ella sintió que debía cambiar la manera de dar esa teoría para el siguiente curso.

En esta segunda sesión tuvieron lugar dos situaciones algo incómodas. En primer lugar, la docente se vio obligada a explicar que las fichas que se habían descargado de Moodle eran para que aprendieran, no para ser evaluadas, es decir, era material de trabajo con



el que ellas iban a alcanzar, por inducción, el conocimiento, pues la profesora no daría una clase magistral, sino que explicaría aquello que no entendieran a partir de las actividades de las fichas. Para que no se agobiaran con la obligación de responder a todo correctamente y, por tanto, entendieran que las fichas no eran exámenes (pues, dependiendo de los distintos estilos de aprendizaje, la manera de trabajar en el aula podría interpretarse de este modo), insistió en que lo realmente importante era que hicieran las actividades al ritmo de la clase, no que las tuvieran bien o mal, porque era cada alumna la que se llevaba el beneficio de aprender al corregir sus respuestas en grupo-clase. En otras palabras, el aprendizaje se encontraba en el contraste entre sus propias hipótesis, construidas al responder las actividades, y su confirmación o refutación al corregirlas. En segundo lugar, tras la comprensión auditiva de Juan Antonio Cebrián, una alumna se quejó en voz alta de que fuera tan tendencioso por caer en los típicos estereotipos de {la santa vs. la díscola} y de cuestionar el motivo por el que enfrenta a dos mujeres en un programa de radio. La profesora se defendió explicando que también había enfrentamientos entre hombres dentro del mismo programa. En este punto vino el malentendido, probablemente producido porque la profesora se tomó esa crítica como algo personal en su elección del audio, ya que, ante su respuesta, otra alumna intentó aclarar la situación: “No estamos criticando tu actividad; estamos solo diciendo que este señor es tendencioso”. Este comentario permitió a la docente incorporar, en el dossier del siguiente curso, una pregunta que hiciera reflexionar al alumnado sobre la visión patriarcal del enfrentamiento entre las mujeres y la razón por la que se podía considerar tendencioso al locutor desde una perspectiva de género.

En la tercera ocasión la actividad del puzle de Aronson se hizo demasiado larga para la brevedad de los textos seleccionados (para el futuro se recortará el tiempo de implementación o se ampliarán los textos de lectura). Frente a ello, fue muy provechoso el debate que surgió al final en torno al papel de la mujer dentro de la Iglesia y a las posibilidades que tenía de quebrantar ciertas normas para conseguir igualarse al hombre: relacionando la situación actual de las religiosas con la vida de las tres mujeres sobre las que se había tratado en toda la sesión, algunas alumnas defendían un concepto de feminismo amplio y,

por tanto, extrapolable a otros tiempos y culturas; mientras que otras mantenían un concepto de feminismo restringido al occidente actual.

En cuanto a las tareas finales, se cayó nuevamente en el error (prácticamente insoslayable) de asumir que las alumnas, por ser de posgrado, sabían escribir una reseña académica digna de este nombre (Fernández Martín, 2019a, 2019b). Decimos “prácticamente insoslayable” porque no se puede dedicar tiempo en la asignatura a explicar los rasgos de tal género discursivo y porque, además, se da por hecho que ellas ya han tenido acceso a él en otras asignaturas metodológicas del máster (o de sus grados de origen). Este error no se percibió con tres de las cuatro reseñas recibidas en los dos primeros cursos que alcanzaron la calificación de sobresaliente (la cuarta solo consiguió un aprobado).

Por lo que respecta a los contenidos, tres de ellas estaban centradas en el texto de Cammarata (1994); la cuarta analizó en profundidad el de Poot Herrera (2008). De estos cuatro textos, tres alcanzaron el sobresaliente y uno se quedó en el aprobado. De acuerdo con la rúbrica de evaluación que se aplicaba (adaptada de Fernández Martín, 2018), los comentarios que la profesora puso a una de las tres alumnas son los siguientes:

Cohesión: 2,5 (la estructura está muy bien pensada: primero expones la biografía de la mujer en cuestión; después expresas algunas ideas del feminismo general aplicadas a la literatura y su estudio, tema que no es en sí mismo nada fácil; y finalmente relacionas estas ideas con la vida de santa Teresa, en una reflexión crítica que muestra interés, motivación, conocimiento [...]).

Coherencia: 2,5 (conectores adecuados; ideas unidas de forma precisa y el léxico se ajusta perfectamente a lo solicitado).

Corrección: 2,5 (revisa alguna falta de ortografía que te pongo en amarillo [...]).

Adecuación: 2,5 (ajuste al género “reseña crítica”; las interrelaciones con otras lecturas previamente realizadas en el máster son muy valoradas).

Total: 10

La estudiante que obtuvo el 5 recibió algunos comentarios sobre la ausencia de una estructura que permitiera denominar a su texto “reseña”, la falta de una lectura atenta que no sacaba nada de provecho al contenido del texto de Cammarata (1994) y el incuestionable error bibliográfico de haber consultado la Wikipedia en vez de obras de rigor científico como las especificadas en la lista bibliográfica entregada. Cabe indicar que tanto el hecho de que esta alumna fuera china como de que presentara su reseña en la convocatoria extraordinaria podrían indicar que no solo tenía problemas para entender el contenido de los textos vistos en clase (por cuestiones evidentemente lingüísticas) sino que también tendría seguramente mayores dificultades discursivas que un nativo a la hora de redactar un texto que se asemejara a lo esperable de una reseña (Regueiro Rodríguez y Sáez Rivera, 2013).

Por último, centrándonos en las encuestas que afectan exclusivamente al módulo impartido, cabe señalar que, en general, han sido siempre muy positivas (aunque es cierto que no lo son tanto como las de otros módulos de la misma asignatura). Así, ante la cuestión de si era satisfactoria la labor de la docente del módulo “Escritoras, mística y política en el Siglo de Oro” las alumnas del primer curso en que se impartió la materia (n=16) respondieron como se indica en la tabla 1; las respuestas de las alumnas del segundo curso (n=26) constan en la tabla 2.

**Tabla 1**

Satisfacción con la profesora del primer módulo (2017-2018)

<b>Grado de satisfacción</b>	<b>%</b>
Muy poco	0
Poco	0
Adecuado	6,25
Bastante	18,75
Mucho	75

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de las encuestas

**Tabla 2**

Satisfacción con la profesora del primer módulo (2018-2019)

<b>Grado de satisfacción</b>	<b>%</b>
Muy poco	8
Poco	8
Adecuado	12
Bastante	32
Mucho	40

Fuente: elaboración propia a partir de los datos oficiales de las encuestas

Los comentarios que expusieron en ambos cursos acerca del módulo en cuestión pueden ser difícilmente diferenciados de los comentarios referidos al conjunto de la asignatura. Así, entre los aspectos positivos que destacaron las alumnas del primer curso escribieron sintagmas realmente halagadores como “muy buena clase”, “clase y profesoras estupendas” y “asignatura maravillosa”. De aquellos comentarios de las estudiantes de segundo curso podemos quedarnos con los que resaltan la labor de la profesora, cuyo apellido citan en un par de ocasiones expresamente, y con el que se indica que “las clases sobre autoras místicas [como otras] han sido sobresalientes, especialmente por haber introducido lecturas comentadas en clase [contenido] y actividades distintas [método]”.

### **3.- Discusión**

A nuestro juicio, los tres elementos expuestos en los resultados están íntimamente relacionados, por lo que es posible que el funcionamiento de las clases permita prever el posible éxito o fracaso de la tarea final y de los comentarios de las encuestas.

En efecto, reflexionando en profundidad sobre la clase del segundo curso, en que hubo una leve sensación de incomodidad por parte de la profesora (que la percibió también en estudiantes que nada tenían que ver con quienes habían elevado la voz en señal de protesta por el audio), cabe hacer dos apreciaciones. Por un lado, pese a ser el doble de alumnas del año anterior y, por tanto, aumentar, teóricamente,

las probabilidades de que hubiera más interesadas en la temática planteada, la cantidad de reseñas finales empleadas fue la misma que la del año precedente, lo que implica, en términos relativos, un descenso del 50%. No obstante, puede llamar la atención el hecho de que en este caso se despertó un interés por la figura de sor Juana Inés de la Cruz ausente en el curso anterior: siempre cabe pensar que anteriormente habían elegido el texto de Cammarata (1994) por ser el más breve de los propuestos.

Por otro lado, esta disminución porcentual en la cantidad de reseñas contrasta con la ausencia de una crítica explícita en las encuestas desde la perspectiva cualitativa, pues ningún comentario negativo aludió ni al contenido ni a la forma de impartir la clase de ese módulo. La excepción la compone, como se indica en la tabla 2, ese 16% que consideraría la labor de la docente poco o muy poco satisfactoria. Al no aportar el motivo real de esta insatisfacción, la docente tiene francamente difícil solucionar cualquier problema desde la práctica.

Entonces, aun a riesgo de adoptar una visión muy reduccionista de los hechos o de generalizar lo que es sin duda muy concreto (al fin y al cabo, estamos hablando de una única sesión de cuatro horas en la que la docente es juzgada, evaluada y condenada), las principales críticas negativas pueden deberse a dos aspectos que se hallan bajo el control de la profesora: la forma de impartir la clase y el contenido de lo enseñado. En el primer caso, podría haber ocurrido que algunas actividades no gustaran por obligar a las estudiantes a tomar partido, a reflexionar, a no ser meros recipientes pasivos de información, lo cual dinamiza mucho el ritmo de la clase, pero también las fuerza a estar atentas y no perderse nada de lo que está sucediendo en el aula en cada momento. En el segundo caso, cabría a su vez distinguir entre el hecho de que hubieran tenido dificultades lingüísticas para acceder al contenido (lo cual, entendemos, podría haberse indicado en los comentarios) y el hecho de que el contenido *per se* pudiera haber contribuido a fomentar una absurda competitividad o un mal ambiente generalizado, naturalmente, sin que ello fuera su objetivo: las diferentes maneras de entender el mundo (recuérdese el heterogéneo perfil de las estudiantes) devienen, a

veces, en discusiones bizantinas durante las clases. El feminismo, como visión del mundo que es, no constituye una excepción.

A este respecto, cabe preguntarse a qué se habrá debido el hecho de que durante el segundo curso hubiera tantas estudiantes matriculadas en una asignatura que en los otros dos cursos contaba con la mitad de alumnas: ¿poca competencia real de otras optativas? ¿El boca-a-boca sobre lo interesante de otros años sobre esta materia? ¿Una sobreocupación de las matrículas en el máster en general? Sea como fuere, lo cierto es que no sabremos nunca por qué el 16% de esa segunda sesión no estuvo satisfecho con la forma y el contenido en que la profesora impartió la clase ese día. Se puede especular con dos teorías: a) determinadas personas de bagaje académico no humanístico, menos acostumbradas, quizá, a la diversidad cronocultural, se habrían visto obligadas a elegir esta asignatura por motivos prácticos (horarios, forma de evaluación...) sin realmente necesitar vivirla; o b) tal vez, simplemente, hay que asumir la existencia de un determinado porcentaje de la población al que los textos clásicos nunca van a conseguir conquistar.

## **Conclusiones**

Parece que hemos demostrado que, en general, es posible no solo introducir de una manera eficaz y atractiva la perspectiva de género en cualesquiera que sean las disciplinas históricas con las que en cada momento se esté trabajando (filosofía, literatura, arte, música...) sino que resulta, además, altamente recomendable hacerlo con los escritos clásicos. Con voluntad y un poco de esfuerzo todo se puede enseñar a cualquier nivel educativo, especialmente si el profesorado trabaja en ello formando redes de colaboración que permitan aunar el lenguaje académico, a veces demasiado hipotético y especulativo, con la práctica docente, en ocasiones demasiado desordenada e irreflexiva. El profesorado, sea de Infantil, de Primaria, de Secundaria o de Universidad, debe colaborar aportando ideas (propuestas innovadoras) fácilmente transformables en prácticas (métodos + contenidos) con el fin de animar a todos a llevar al aula experiencias como la propuesta.

En otras palabras, quienes carezcan de técnicas docentes (método) tal vez puedan aportar conocimiento teórico (contenido), mientras que los expertos en didáctica (método) quizá puedan hacer que los demás pierdan el miedo a experimentar en el aula con su sabiduría (contenido). Transversalmente a todos ellos, quienes estén familiarizados con cuestiones de género contribuirán a construir tanto un método inclusivo como un contenido extendido. Cada cual, pues, puede aportar su granito de arena a esto que llamamos “Educación”.

Así, permítasenos insistir en que una secuencia didáctica como la expuesta (de cuyo proceso de construcción a lo largo de tres cursos académicos se ha sido testigo aquí), se puede llevar al aula de literatura en cualquier nivel educativo, empleando las técnicas docentes adecuadas y modificando ligeramente el contenido para hacer ambos más acordes a los intereses del alumnado. De este modo, por ejemplo, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria puede trabajarse con escritos de mujeres centrando la atención en la función puramente estética de los textos, relacionándolos con otras artes como la dramatización, la música o la pintura, mientras que en Educación Secundaria y Bachillerato se les puede imbuir del contexto sociohistórico que los ayude no solo a ordenar textos a lo largo de la historia de la literatura sino también a comprender los motivos por los que las escritoras los compusieron. En ambos casos lo primordial se encuentra en construir lazos de identidad entre ellas-escritoras y nosotros-lectores para dejarse inspirar por la esencia de la obra literaria.

El papel de la enseñanza superior es el más delicado en toda esta interacción {género-literatura-didáctica}, porque en buena parte empieza en ella todo el sistema educativo, puesto que de aquí surgen los futuros profesores de todos los niveles. En efecto, en los grados que forman, sin que este sea su principal objetivo, docentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Historia, Geografía, Lenguas modernas, Filosofía...), los estudiantes profundizan a diversos niveles en la formación teórica de la que posteriormente (y con suerte) será su materia de enseñanza, pero carecen de recursos didácticos para enseñarla. El máster dedicado expresamente a formar profesores de Secundaria-Bachillerato se torna claramente insuficiente para un

alumnado que no cree en la existencia de una teoría de la didáctica, que no entiende la diferencia entre sus humanidades de origen y las ciencias sociales de destino y que piensa que a enseñar se aprende exclusivamente enseñando. Por su parte, en los grados orientados a crear maestros de Educación Infantil y Primaria ocurre precisamente lo contrario: los estudiantes profundizan a diversos niveles en la formación práctica de la didáctica entendiendo que nunca serán dueños de una única materia, por lo que se conforman, en su inmensa mayoría, con contar con un amplio abanico de recursos didácticos para enseñar de una forma generalista unos contenidos que, en numerosas ocasiones, ni entienden ni pretenden entender.

Por ello, insistimos, sea cual sea el grado o el posgrado en el que se enseñe, el objetivo con el que se haga y el contenido que se pretenda transmitir, la responsabilidad de todo profesor universitario radica en tener siempre bien presente que puede ser un modelo de conducta profesional para sus alumnos, a su vez, futuros profesores ellos mismos (índiferente resulta que lo sean de Infantil, Primaria o Secundaria-Bachillerato, pues todos forman parte del sistema educativo por igual). De ahí que sea necesario proponer nuevas formas de entender la educación, en nuestro caso la educación literaria, porque, de lo contrario, corremos el riesgo de seguir reproduciendo esquemas de interacción docente-discente que ya no van con los tiempos que nos ha tocado vivir. Así, por tanto, aunque “todo cuanto se puede decir no puede dar entera seguridad”, como diría nuestra Doctora, esperemos sí pueda convencer al profesorado de la necesidad de caminar juntos hacia una exitosa innovación docente.



## Referencias bibliográficas

Ágreda, M<sup>a</sup> de J. (2001). *Correspondencia con Felipe IV. Religión y razón de Estado* (ed. Consolación Baranda). Madrid: Castalia-Instituto de la Mujer.

Ágreda, M<sup>a</sup> de J. (2013). *Cartas de sor María de Jesús de Ágreda a Fernando de Borja y Francisco de Borja (1628-1664)* (ed. Consolación Baranda). Valladolid: Universidad.

Ballester Roca, J. e Ibarra-Rius, N. (2019). Autobiografías y clásicos en la educación literaria de los futuros docentes e investigadores. *Tejuelo*, 29, 31-66. doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.31>

Baranda, C. (2008). Las cartas de Sor María de Jesús de Ágreda a don Fernando y a don Francisco de Borja: los manuscritos de las Descalzas Reales. En M. Zugasti (Ed.). *Sor María de Jesús de Ágreda y la literatura conventual femenina en el Siglo de Oro* (pp. 13-32). Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII.

Baranda Leturio, N. y Cruz, A. J. (Eds.) (2018). *Las escritoras españolas de la Edad Moderna. Historia y guía para la investigación*. Madrid: UNED.

Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.

Brescia, P. A. J. (1998). El ‘crimen’ y el castigo: la *Carta Atenagórica*, de Sor Juana Inés de la Cruz. *Caravelle*, 70 (1), 73-96. Recuperado de [http://www.persee.fr/doc/carav\\_1147-6753\\_1998\\_num\\_70\\_1\\_2776](http://www.persee.fr/doc/carav_1147-6753_1998_num_70_1_2776)

Cabibbo, S. (2006). Vizi e virtù di una “sociedad ensimismada”. María d’Agreda e la Spagna di Filippo IV. *Península. Revista de Estudios Ibéricos*, 3, 165-172. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3757.pdf>

Cammarata, J. F. (1994). El discurso femenino de Santa Teresa de Ávila, defensora de la mujer renacentista. En J. Villegas (Ed.). *Actas de XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Vol. 2, La mujer y su representación en las literaturas hispánicas* (pp. 58-65). Irvine-92. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih\\_11\\_2\\_008.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_2_008.pdf)

Caro Valverde, M. T. (2019). El clásico, irreductible. Innovación didáctica de la creación literaria multimodal. *Tejuelo*, 29, 245-274. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.245

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.

De la Cruz, J. I. (1994). *Obra selecta. Tomo II* (eds. M. Glantz y M<sup>a</sup> D. Bravo Arriaga). Caracas: Biblioteca Ayacucho.

De la Herrán, A. y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.

Díez Mediavilla, A. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.105

Díez Mediavilla, A. y Cherro Samper, M. (2017). ¿Son suficientes los conocimientos previos que de Literatura Española tiene el alumnado de Grado Maestro para la asignatura “Lengua y Literatura Española para la Enseñanza en Educación”? En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 175-182). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71081>

Díez Mediavilla, A. y Clemente Egío, V. (2017). Didáctica de la lengua y la literatura para los estudiantes para maestro/a: Saberes previos y reflexión didáctica. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 167-174). Barcelona: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71081>

Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0808110061A/18932>

Fernández Martín, P. (2016). El enfoque antropológico en la enseñanza de la historia de la literatura: una propuesta didáctica de metaenseñanza literaria. *Lenguas Modernas*, 47, 55-74. Recuperado de <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45184/47240>

Fernández Martín, P. (2018). La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas.

*Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 33 (2), 139-158.  
doi: doi.org/10.5209/THEL.59585

Fernández Martín, P. (2019a). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 6, 97-125. doi: https://doi.org/10.1344/did.2019.6.97-125

Fernández Martín, P. (2019b). Gramática histórica del español para francófonos universitarios de nivel C1: en torno a una propuesta didáctica. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la lengua*, 19, 75-103. uri: https://hdl.handle.net/2454/36093

Gómez Trigueros, I. M. y Ruiz Bañuls, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Barcelona: Octaedro. uri: http://hdl.handle.net/10045/71081

Hernández Sánchez-Barba, M. (1993). *Monjas ilustres de la historia de España*. Madrid: Temas de hoy.

Losada, E. y Alsina, C. (2012). Una experiencia de aprendizaje de crítica literaria en un entorno virtual y su uso como ejercicio de evaluación continua: «Lletra de Dona». En M. Trenchs Parera y M. Cruz Piñol (Coord.). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades* (pp. 91-106). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156. doi: doi.org/10.35362/rie590460

Martín Vegas, R. A. (2015). La Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Revisión y renovación. *Revista española de pedagogía*, 261, 365-379. Recuperado de https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/06/la-didactica-de-la-lengua-y-la-literatura.pdf

Méndez Cabrera, J. y Rodrigo Segura, F. (2019). La geografía de los clásicos: rutas literarias para el fomento lector y la promoción del patrimonio. *Tejuelo*, 29, 217-244. doi: doi.org/10.17398/1988-8430.29.217

Molina García, M<sup>a</sup>. J. (2015). La lectura de los clásicos en la etapa preuniversitaria: una propuesta de intervención. *Enunciación*, 20 (1), 26-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329747>

Morera del Guijarro, J. I. (2017). Márgenes de la mirada en la mística española. En M. González García y A. Sánchez, A. (Eds.), *Renacimiento y Modernidad* (pp. 439-482). Madrid: Tecnos.

Poot Herrera, S. (2008). Sor Juana Inés de la Cruz en su *Respuesta*: «Entreme religiosa [...] porque para la total negación que tenía al matrimonio [...] era lo más decente que podía elegir». En M. Zugasti (Ed.), *Sor María de Jesús de Ágreda y la literatura conventual femenina en el Siglo de Oro* (pp. 151-168). Soria: Cátedra Internacional Alfonso VIII.

Poska, A. M. y Lehfelddt, E. A. (2002). Las mujeres y la Iglesia en la España de la Edad Moderna. En S. Dinan y D. Meyers (Eds.), *Mujeres y religión en el Viejo y el Nuevo Mundo, en la Edad Moderna* (pp. 37-64). Madrid: Narcea.

Regueiro Rodríguez, M. L. y Sáez Rivera, D., y (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.

Sánchez Jiménez, S.; Martín Rogero, N. y Servén Díez, C. (2018). *Complementos para la formación en lengua y literatura*. Madrid: Síntesis.

Sánchez Lora, J. L. (1988). *Mujeres, conventos y formas de la religiosidad barroca*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Servén Díez, M<sup>a</sup>. C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina, *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 4, 7-20. doi: [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2008.04.01](https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01)

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. doi: [doi.org/10.35362/rie590456](https://doi.org/10.35362/rie590456)

Trenchs Parera, M. y Cruz Piñol, M. (2012). Introducción: experiencias de innovación docente en disciplinas humanísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Trenchs Parera y M. Cruz Piñol, M. (Coord.). *Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades* (pp. 7-21). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.

## Anexo. Ejemplo de la primera ficha llevada al aula

Las soluciones se incluyen directamente sobre el material, pues se entiende que las instrucciones de cada actividad son suficientes para saber exactamente qué se le pide a cada alumna<sup>4</sup>. Cuando se considera necesario hacer alguna aclaración docente, se incluye entre corchetes.

1. Completa con las palabras del recuadro [en el que estarían los sintagmas con los tipos de discurso literario] la clasificación general de las escritoras del Siglo de Oro según sus ámbitos de actuación [la tabla solo debe mostrar las celdas de la primera fila y las dos con el guion]:

ESPACIOS CONVENTUALES	LITERATURA SECULAR	ESFERA PÚBLICA	CÍRCULOS PRIVADOS	VIAJERAS
Poesía religiosa	La voz poética	Humanistas españolas	Tratados didácticos	Relatos fundacionales
Correspondencia conventual	Novelas y narraciones	Poesía pública	Poesía familiar	Intercambios transnacionales
Autobiografías	Las dramaturgas	Mujeres y poder	Correspondencia privada	Escritoras seglares del Nuevo Mundo
Academias literarias y justas poéticas	Crónicas, biografías, hagiografías	-	-	Religiosas transoceánicas
Teatro conventual				

2. Las siguientes escritoras, con sus respectivas obras, trabajan en los ESPACIOS CONVENTUALES. ¿Podrías indicar, de acuerdo con la actividad anterior, qué tipo de género discursivo va con qué mujer y obra? [Los sintagmas subrayados están ausentes de la ficha del estudiante]

- El epistolario de Mariana de San José: correspondencia conventual.
- La autobiografía de Ana de san Bartolomé: autobiografías.
- Las *Liras sobre la noche oscura* de María de San Alberto: poesía religiosa.

<sup>4</sup> Recuérdese que la primera actividad plantea la clasificación de manera general y luego, en el resto de actividades, se centra la atención en cada grupo de escritoras.

- Los *Coloquios espirituales* de **Sor Marcela de San Félix**: teatro conventual.
- *La Relación de la vida de la venerable Catalina de Cristo* de Leonor de la Misericordia: crónicas, biografías, hagiografías.

3. La LITERATURA SECULAR es escrita por mujeres de muy distintos intereses. Pon una X donde corresponda, según el género textual al que crees que pertenece la obra en cuestión:

	Novela	Teatro	Poesía
<i>Rimas varias</i> de sor Violante do Céu			X
<i>La firmeza en el ausencia</i> de Leonor de la Cueva y Silva		X	
<i>España libertada</i> de Bernarda Ferreira Lacerda			X (épica)
<i>La traición</i> de María de Zayas		X	
<i>Vigilia y octavario de san Juan Bautista</i> de Ana Abarca de Bolea	X		
<i>El desdeñado más firme</i> de Laura Mauricia (Leonor de Meneses Noronha)	X		

4. Muchas mujeres escribían para un grupo reducido de lectoras, que eran las que componían sus CÍRCULOS PRIVADOS. Une con flechas cada tipo de discurso con sus dos títulos de ejemplo [se les debe entregar desordenado y sin celdas visibles]:

• Tratados didácticos	• <i>Libro de recreaciones</i> de <b>Sor María de San José (Salazar)</b> • <i>Colloquium</i> de Sigea
• Poesía familiar	• La poesía casi etnográfica de Ramírez de Guzmán • <i>A una religiosa que lloraba sin medida</i> de Marcia Belisarda
• Correspondencia privada	• Epistolario de Luisa de Carvajal y Mendoza • Cartas de Magdalena de Bobadilla a Diego Hurtado de Mendoza

5.a. ¿Puedes adivinar qué países visitaron las siguientes VIAJERAS del Siglo de Oro, atendiendo al título de sus obras?

	País	Subtipo discursivo
Carta del ocho de marzo de 1605 a Diego de Yepes, obispo de Tarazona y benefactor de la orden del Carmelo Descalzo, escrita por Ana de Jesús, priora del convento de París, recientemente fundado por ella misma	Francia	Relato fundacional
Cartas privadas de la virreina de Nueva España doña María Luisa Manrique de Lara, Condesa de Paredes	México	Escritoras seglares del Nuevo Mundo
<i>Relación del viaje de la cinco religiosas capuchinas que salieron del convento de Madrid a fundar el de Jesús, María y Joseph desta ciudad de Lima</i> de María Rosa, editada por sor Josefa Victoria	Perú	Religiosas transoceánicas





5.b. ¿Con qué subtipo de relato de viajes relacionarías cada obra anterior? [Se responde en la tercera columna de la tabla de 5.a, siguiendo lo expuesto en la actividad 1].

5.c. Las obras de **María de Zayas y Sotomayor**, *Novelas amorosas y exemplares* y *Desengaños amorosos*, pertenecen al subtipo que falta.

¿Por qué crees que es así?

Fue una obra muy traducida en Francia y otros países, solo superada por el *Quijote*. Y, como solía pasar, sufrió plagios diversos y fue dividida, desgajada, separada. Es decir, se traducían “sueitas” algunas novelas (‘relato’) y no siempre en conjunto.

6. Adivina a quién pertenece cada retrato de los siguientes. Una pista: ¡solo tienes que elegir entre las mujeres puestas en **negrita** en esta misma ficha!

1	2	3	4
		 D-ALOYSIA SYGAEA- TOLETANA	
María de Zayas	María de San José Salazar	Luisa Sigea	Marcela de San Félix