

**Literatura y sociedad:
Aprendizaje-Servicio (ApS)
en la asignatura «Literatura
Española del Siglo XVIII» del
Grado en Filología Hispánica**

**Literature and society: Service-
Learning (SL) in the subject
«Spanish Literature of the
18th century» in the degree
in Hispanic Philology**

MARÍA DEL ROSARIO MARTÍNEZ NAVARRO

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0187-2997>

Universidad de Sevilla

Facultad de Filología

Departamento de Literatura

Española e Hispanoamericana

rosariomtnez@us.es

Fecha de recepción: 27-06-2019

Fecha de aceptación: 14-07-2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.046>

Pp.: 1053-1082



Esta obra se distribuye con la licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0
Internacional (CC BY-NC-ND 4.0.)

Resumen

Este artículo presenta un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) completo, con una duración total de 60 horas, experimentado en la asignatura *Literatura Española del Siglo XVIII*, obligatoria de segundo curso en el Grado en Filología Hispánica y en el Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica, durante el segundo cuatrimestre del presente curso académico 2018/2019. En él se establecen las directrices principales, los planteamientos y los objetivos docentes, así como los resultados obtenidos y la valoración de la actuación llevada a cabo en el aula por la profesora en esta materia, como parte de un proyecto solidario basado en *Aprendizaje-Servicio* (ApS) y del proceso formativo en el Programa FIDOP, dentro de la *Red de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (REFID).

Palabras clave: Literatura Española del Siglo XVIII, Grado en Filología Hispánica, Docencia universitaria, Experimentación docente universitaria, Aprendizaje-Servicio (ApS).

Abstract

This article presents a full sixty-hour-long CIMA -Improvement Cycles in Classroom-ICIC, which was put into practice in the compulsory subject *Spanish Literature of the 18th century*, taught during the second semester of the current academic year 2018/2019 to second year students in the degree in Hispanic Philology and in the double degree in Classical Philology and Hispanic Philology. It establishes the main guidelines and the teaching approaches as well as the results obtained, together with the evaluation of the action carried out in the classroom as a part of a charity project based on *Service-Learning* (SL) and the training process in the FIDOP Program, within the *Red de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (REFID).

Keywords: Spanish Literature of the 18th century, Degree in Hispanic Philology, University teaching, University teaching experimentation, Service-Learning (SL).

Contexto docente

La asignatura Literatura Española del Siglo XVIII (6 créditos ECTS) forma parte del segundo curso del Grado en Filología Hispánica y del Doble Grado en Filología Clásica y en Filología Hispánica (2.º cuatrimestre). Supone una familiarización con conceptos literarios, históricos, sociológicos, filosóficos, culturales y científicos y un acercamiento panorámico al contexto y a las principales tendencias, autores y manifestaciones de la literatura española de esta época, aspectos que luego se tratan con mayor profundidad en la asignatura optativa y especializada de cuarto: *Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVIII*.

Dado su elevado número de alumnos y su carácter obligatorio, se reparte en tres grupos, dos de mañana y uno de tarde, con una duración de una hora y veinte minutos lectivos por sesión a lo largo de las quince semanas de duración del cuatrimestre. Se trata de una materia que he impartido anteriormente con otra profesora, si bien con amplia libertad. En esta nueva ocasión, como única responsable, he tenido la oportunidad de aplicar un Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA) completo, así como de poder organizar en su totalidad los contenidos y el sistema de evaluación, siempre dentro de los límites de la Memoria de Verificación y de la dinámica interna del Departamento. El CIMA –comprendido desde el 27-02 hasta el 7-06-2019, ambos inclusive– corresponde al Grupo 2 (miércoles, de 17,30 a 19 horas; jueves y viernes, de 16 a 17,30 horas), formado por 45 alumnos, de los que asistían habitualmente unos 35 y algunos menos los viernes. El aula asignada (213) es de forma entubada, con una ventana rota a un patio y, dada la hora de impartición, entraba mucho sol, lo que perjudicaba la visión de la pantalla de un TV plano, cuyo tamaño considero pequeño para aquellos alumnos sentados al final, aunque no afectaba al sonido, al tener un volumen graduable suficiente. También hay que señalar que las bancas en este espacio son fijas, limitando en parte las

actividades en las que la clase pasa a ser un taller literario y un salón al más puro estilo dieciochesco de debate y reflexión, lo que obliga a que los estudiantes tengan que estar de pie.

Otro factor determinante es el nivel de motivación de estos de cara a los contenidos, ya que, aunque el grupo de tarde suele ser más receptivo, traen consigo concepciones previas y prejuicios (como que es un siglo *frío y aburrido*), unidos a cierto desconocimiento que lleva a considerarlo un paréntesis entre dos grandes épocas como son el Siglo de Oro, ya estudiada antes de nuestra asignatura, y el Romanticismo, este último de notable expectación entre ellos, siendo incapaces de nombrar, por ejemplo, acontecimientos destacados o autores de este momento histórico. A pesar de que los contenidos de literatura son más familiares para los alumnos en su formación previa, muchos manifiestan haber dado de pasada esta época o leído tan solo una obra, tal vez por la escasa consideración general que este siglo tiene aún en los planes de estudio de Secundaria y, en mi opinión, también en la sociedad. De la misma manera, tras la experiencia adquirida durante estos años, he ido observando que hay diferencias entre los alumnos del grado y los del doble grado, así como entre los mismos *Erasmus*, teniendo los del doble grado, en líneas generales, más conocimientos, así como un afán mayor de obtener resultados elevados en la asignatura, lo que les encamina a obtener asiduamente una media superior en el expediente. De hecho, su participación en el aula suele ser mayor y habitualmente tienen más competencias a la hora de relacionar obras de este siglo con las clásicas, dado el grado que estudian de manera simultánea, o, en el caso de los *Erasmus*, el interés por la lengua y la literatura españolas, de manera notoria en los de origen alemán.

Diseño previo del Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA)

Principios didácticos

Este CIMA está enfocado desde el punto de vista de la innovación y de la mejora docentes, a partir de una *reorganización y distribución de los contenidos en fundamentales y secundarios*, según la idea de Zabalza Beraza (2003, pp. 72 y ss.) y de Mas Torelló y Tejada Fernández (2013, pp. 130-131) de que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la elección de herramientas metodológicas y de otros recursos didácticos y tecnológicos que apoyen eficazmente nuestra docencia, la recopilación y la revisión constante de la bibliografía, así como la reflexión sobre el contexto de aula, los modelos mentales y las necesidades de nuestros estudiantes para poder adaptar nuestra metodología y la propia evaluación son factores que afectan significativamente a la calidad formativa. Por consiguiente, tras aquella impartición previa, y gracias al equipo de trabajo colaborativo de la REFID, así como a la lectura de la bibliografía más actualizada, entendí que a la hora de la planificación de una asignatura *deben tenerse en cuenta los intereses, las inquietudes y las dificultades de los alumnos* con el fin de acercarlos a esta época de la forma más didáctica, variada y atractiva. Las estrategias de motivación deben ser, pues, muy bien diseñadas para conseguir que el grado de atención y los resultados positivos en la evaluación, no solo de los alumnos, sino también de los profesores, sean altos.

La horizontalidad en la relación profesor-alumno, así como una pedagogía más centrada en este último, con el rol de aportar su *feedback*, son pautas ya planteadas desde la propia Ilustración, en concreto en el tratado

filosófico *Emilio o de la educación* (1762) de Rousseau, siendo rescatadas y reelaboradas en el siglo XX por Ferrière (1982) y otros, a través de los presupuestos de la *escuela activa* o *escuela nueva*, en la que el camino hacia una didáctica más plena y efectiva reside en ese mismo papel proactivo y protagonista de los alumnos. Como esta metodología suele desconcertarles inicialmente, al estar acostumbrados a coger apuntes en ordenador, los retos que me planteé a lo largo de los cursos con esta docencia fueron: *idear* sesiones más adecuadas que permitiesen la mejor comprensión y un análisis literario más riguroso, pero también ameno, de los textos más representativos, ya que los alumnos acuden aún al esquema de comentario de la selectividad; *ofrecer* las más recientes investigaciones que han contribuido a matizar o a desechar hipótesis y suposiciones obsoletas; *usar* en el aula herramientas para descubrir un siglo prácticamente nuevo; *convencer* de su importancia, interés y atractivo como inicio de la literatura moderna y, en relación con ello, del enorme legado que han heredado la literatura actual y nuestra propia sociedad y de su vigencia académica en cualquier ámbito científico, como demuestra el reciente libro de Yanes García (2019); y *despertar* la curiosidad del alumnado para su *enriquecimiento conceptual* (Moreira y Greca 2003, p. 312). A pesar de su extensión, resulta una materia más asequible que otras como la literatura medieval o la áurea en lo que se refiere a la comprensión textual, ya que la lengua en el XVIII y la sociedad son mucho más cercanas. Esto se puede evidenciar en las calificaciones y en los resultados satisfactorios de las evaluaciones de la calidad docente en los cursos anteriores, así como en el interés de algunos alumnos en realizar Trabajos de Fin de Grado sobre esta época y otros ya egresados por hacer Tesis Doctorales sobre algún autor de este período. Por ello, en el diseño del CIMA fue esencial establecer una evaluación acorde no solo al nivel previo y al esperable de los alumnos, sino también a los contenidos y actividades.

El *método seguido fue deductivo-inductivo*, con la combinación de recursos didácticos orientados a impartir los contenidos teóricos fundamentales mediante un aprendizaje colaborativo y técnicas para sentar las bases y realizar con solvencia los análisis literarios, interrelacionar y reflexionar sobre la época de manera crítica y constructiva, poniendo en práctica los conocimientos adquiridos y consolidando, así, los conceptos. El alumnado, por tanto, inició su *proceso de aprendizaje de manera individual* recibiendo los estímulos necesarios y pasando a ser en una siguiente fase *colaborativo y colectivo*, compartiendo los conocimientos y las experiencias. Las clases, por consiguiente, siempre se vertebraron en torno a *contenidos teóricos y prácticos*, proporcionando las herramientas y los instrumentos necesarios para el comentario de los textos y para la adquisición eficaz de las nociones básicas de la asignatura.

Las tres obras de lectura obligatoria corresponden a cada género literario, siendo una selección confeccionada por mí a partir de diversas antologías y subida a la plataforma de Enseñanza Virtual (EV) con varios autores y las principales tendencias: la lírica, con especial atención al poeta más representativo (Meléndez Valdés); la Escuela poética sevillana (Blanco White, Lista...) y otras manifestaciones con menor presencia en los programas académicos, junto a la poesía erótica como contrapunto de la ideología de la época; una en prosa; y otra de teatro. La obra en prosa (*Noches lúgubres*, de Cadalso), a diferencia de ser la habitual en esta asignatura (*Cartas marruecas*, del mismo autor), se eligió en función del gusto lector de los alumnos de cursos anteriores y porque suscita buenas preguntas de asignación en cuanto al género, al presentar también rasgos teatrales, y la época, al ser controvertida, moderna para su tiempo, a caballo entre la Ilustración y el Romanticismo, y lanza temas muy sugerentes (el amor *post mortem*, las leyendas y la experiencia personal del autor en torno a su composición, la muerte, los

cementerios, la presencia de elementos fantasmagóricos y de un clima macabro, el satanismo, la herejía, el suicidio, el terror...) que anticipan tendencias estéticas posteriores (novela gótica, nueva sentimentalidad...), bases para el Romanticismo y el movimiento literario del *Sturm und Drang*, e incluso para conceptos de la literatura contemporánea, junto a sus rasgos ilustrados propios. El subgénero de la novela gótica, en efecto, es de los preferidos, según el sondeo que suelo hacer el día de la presentación de los hábitos lectores, intereses, expectativas y conocimientos sobre la época, los autores o las obras, y atendiendo al éxito que han tenido seminarios sobre este tema en la Facultad. Asimismo, dada la ausencia de novelas propiamente dichas en este siglo, en pro del ensayo periodístico, las *Noches* suponen un molde mucho más afín a la concepción de los alumnos sobre la novela debido a su estructura y conectan con otras literaturas europeas, especialmente con la alemana, la inglesa y la francesa, de las que recoge modelos y con las que ofrece muchas concomitancias. De la misma manera, la obra de lectura del bloque dramático, la comedia de buenas costumbres *El don de gentes o la habanera de Iriarte*, para la cual se trabaja con la única edición crítica moderna, no se encuentra entre las canónicas, pero supone reivindicar la labor de uno de los autores teatrales más importantes y renovadores de su tiempo, escasamente atendido en la Titulación y desconocido por completo para los alumnos, al menos en su faceta teatral, ya que suele relacionarse con sus fábulas. Lo demuestra la dificultad de localización de ejemplares de esta pieza teatral en las bibliotecas y en el mercado editorial. De hecho, en la red tan solo disponemos de una edición facsímil albergada por el Cervantes Virtual, de complicada lectura para los estudiantes e incómoda al descargarse en formato de imagen.

Contenidos y preguntas claves

Los contenidos se dividen en cinco bloques de conocimiento, los tres últimos correspondientes a cada uno de los géneros (lírica, prosa y teatro), con el fin de facilitar el aprendizaje y evaluar con mayor precisión los logros en cada uno, según los propios modelos mentales previos, como proponen Bain (2005) y García Díaz, Porlán y Navarro (2017). Estos bloques están organizados a lo largo de cinco fases de aprendizaje y seis temas, ocupando dos el primero (*halo conceptual*). Los tres bloques principales (temas 4, 5 y 6) están ordenados por el nivel de dificultad de cada género, siendo la poesía la más compleja, ya que, por norma general, los alumnos de este nivel solo se han acercado a la literatura del XVIII a través de su prosa o de su teatro, al ser las obras que estudian en Secundaria y Bachillerato. El teatro cierra el ciclo, por serles más atractivo, a pesar de las polémicas que encierra, y con el que se animan a una mayor participación en el final de curso, a pocos días de los exámenes y, por tanto, fecha susceptible de ausencia. El día de la presentación se realiza un sondeo sobre el panorama histórico y cultural como guía orientativa para el primer bloque (temas 1 y 2), así como para introducir la literatura española dieciochesca (tema 3). Los contenidos de los cinco bloques (*halo*; introducción; lírica; prosa; y teatro) se articulan en torno a cuatro problemas o preguntas clave (retos) y estos evocan sus propias micropreguntas a partir, por ejemplo, de citas literarias o de sucesos de la época. El bloque de la prosa lo forman dos partes, por reinados, para hacerlo más asequible.

Tabla 1. Relación entre los contenidos y las preguntas clave

FASES	CONTENIDOS	PREGUNTAS-CLAVE (P)
BLOQUE 1: (HALO CONCEPTUAL): HACIA UN CONCEPTO DE LITERATURA ILUSTRADA (Temas 1 y 2)	– Panorámica del siglo XVIII europeo: el pensamiento europeo en el siglo XVIII: racionalismo y empirismo. Características de la Ilustración europea. – El criticismo y la erudición. – La penetración del espíritu ilustrado en España: La España dieciochesca. El gran siglo de los Borbones y el siglo de las reformas. El siglo del arte churriguesco y neoclásico. – Las nuevas instituciones: academias y tertulias.	P1: <i>¿Qué se entiende por ilustración? ¿A qué llamamos ilustrado?</i> P2: <i>¿Es igual siglo XVIII que literatura de la Ilustración? ¿Coinciden cronológicamente? ¿Por qué sí o por qué no?</i> P3: <i>¿Cómo ha evolucionado el concepto de ilustrado en nuestra lengua?</i> P4: <i>¿Cómo evoluciona la estética ilustrada a romántica?</i>
BLOQUE 2: INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XVIII (Tema 3)	– Características distintivas de la literatura española del siglo XVIII: temas, formas y géneros. Ideales estéticos. La <i>Poética</i> de Luzán.	P1: <i>¿En qué momento un texto deja de ser considerado un texto Barroco? ¿Por qué?</i> P2: <i>¿Cuántas concepciones estéticas encontramos en la literatura del siglo XVIII?</i> P3: <i>¿Qué preceptos básicos rige la Poética de Luzán?</i> P4: <i>¿Qué temas se cultivan en la literatura española ilustrada?</i>

BLOQUE 3: LA POESÍA EN EL SIGLO ILUSTRADO: LA OBRA POÉTICA DE JUAN MELÉNDEZ VALDÉS (Tema 4)	– El nuevo rostro de la poesía. – Evolución de la poesía en el siglo XVII: pervivencia del Barroco y distintas corrientes. – Complejidad y sincretismo poético en Meléndez Valdés: la estética rococó, el anacreontismo, la poesía filosófica y el sentimentalismo. – Entre el neoclasicismo y el prerromanticismo español.	P1: <i>¿En qué momento un texto deja de ser considerada poesía posbarroca? ¿Por qué?</i> P2: <i>¿En cuántas concepciones estéticas se divide la poesía del XVIII? ¿Cuáles son sus características principales y recursos empleados? ¿Son excluyentes?</i> P3: <i>¿Qué es un poeta nuevo?</i> P4: <i>¿Cómo evoluciona la estética ilustrada en la lírica a romántica?</i>
BLOQUE 4: LA PROSA DEL SIGLO XVIII: ESTUDIO ESPECIAL DE NOCHES LÚGUBRES DE JOSÉ CADALSO (Tema 5)	– La prosa como expresión de la verdad. – <i>Noches lúgubres</i>, estudio detenido de la obra: argumento, personajes, temas y estructura. – Análisis de la proyección en el relato de una cosmovisión romántica. – El debate sobre el carácter romántico de las <i>Noches</i>.	P1: <i>¿Son todos elementos ilustrados los que presentan las Noches?</i> P2: <i>¿Se puede decir que esta sea una novela pura?</i> P3: <i>¿Por qué puede ser entendida como una obra borderline?</i> P4: <i>¿Cómo evoluciona la estética ilustrada a romántica?</i>
BLOQUE 5: EL TEATRO DEL SIGLO XVIII: ESTUDIO ESPECIAL DE EL DON DE GENTES O LA HABANERA, DE TOMÁS DE IRIARTE (Tema 6)	– Polémicas sobre el teatro en el siglo XVIII. – Consideraciones generales de cada subgénero. – La obra teatral de Tomás de Iriarte como primer renovador del teatro dieciochesco. – La comedia urbana y burguesa: <i>El don de gentes o la habanera</i>. Estudio detenido de la obra: argumento, personajes, temas y estructura. – Proyección y trascendencia de la obra.	P1: <i>¿Qué provoca que un género como el teatro dé pie a tantas polémicas?</i> P2: <i>¿Cuáles son las tendencias teatrales del XVIII?</i> P3: <i>¿Qué aporta Iriarte a su siglo?</i> P4: <i>¿Cómo evoluciona la estética ilustrada a romántica?</i>

Tabla 2. Cronograma

SEMANAS	SESIONES	CONTENIDOS
Semana 1	1	Presentación: asignatura, objetivos, metodología y evaluación
Semana 1	2	T. 1: Panorámica del siglo XVIII europeo
Semana 2	1	
Semana 2	2	T. 2: La España dieciochesca: la penetración del espíritu y el pensamiento ilustrados
Semana 3	1	
Semana 3	2	T. 3. La literatura española del XVIII. Ideales estéticos y características distintivas
Semana 4	2	
Semana 4	1	T. 4: La lírica en siglo ilustrado: selección de autores
Semana 5	3	
Semana 6	3	
Semana 7	3	
Semana 8	3	T. 5: La prosa en el siglo XVIII: estudio de las <i>Noches lúgubres</i> de Cadalso
Semana 9	3	
Semana 10	3	
Semana 11	1	
Semana 11	2	T. 6: El teatro en el XVIII: las polémicas. Consideraciones generales de cada subgénero. Estudio de <i>El don de gentes</i> o <i>la habanera</i> de Iriarte
Semana 12	3	
Semana 13	3	
Semana 14	2	
Semana 14	1	Resolución de dudas y exposiciones de trabajos restantes. Posibles días de recuperación de clases
Semana 15	3	

Con el siguiente mapa conceptual o infografía (fig. 1) se muestra la red de las relaciones más significativas entre los distintos contenidos conceptuales organizadores y otros transversales articulados por los retos y problemas, equivalentes a lo que hemos denominado *preguntas clave*

en la tabla anterior (P1, P2, P3 y P4). En nuestra metodología docente los contenidos, especialmente los conceptuales, se construyen en esa interacción con otros, de tal manera que es imposible definir o describir cualquiera de ellos sin aludir a los más próximos. En color verde se presentan de forma esquemática los tres géneros literarios y en morado los conceptos en torno a los que giran el resto de los contenidos, y así, al ir trabajando los diferentes retos, se garantiza el abordaje del aprendizaje en su totalidad y no de forma fragmentaria o aislada:

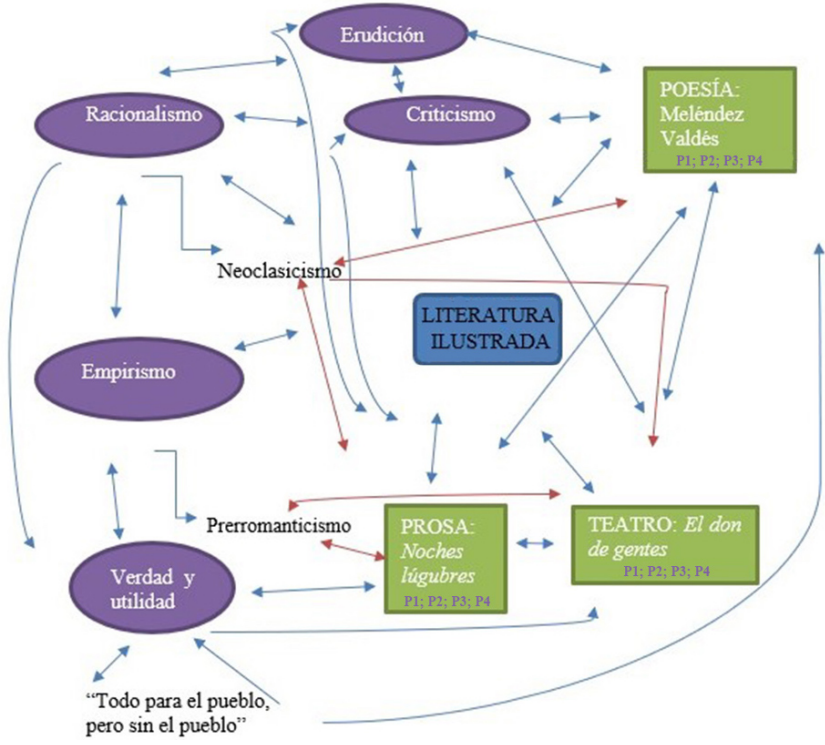


Figura 1. Mapa conceptual

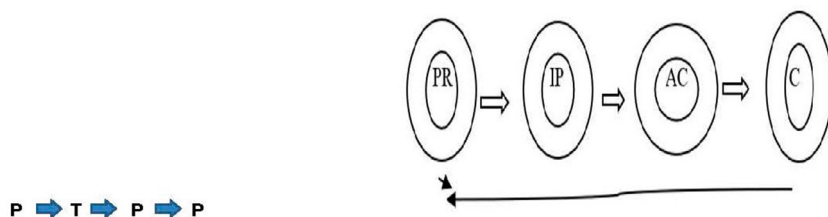
Modelo metodológico (MM) y secuencia de actividades

Las clases, como se ha dicho, son de carácter teórico-práctico, partiendo de los textos literarios y, en la medida de lo posible, con un enfoque interdisciplinar de

relación con otras artes (pintura, música, escultura, historia, filosofía...) y con el presente. Al inicio de cada tema una serie de lecturas complementarias ayudan a reflexionar sobre los aspectos esenciales y permiten realizar una lluvia de ideas (*brainstorming*) previas de los conocimientos, entre las que pueden encontrarse algunas erróneas o incluso prejuicios como que la literatura del XVIII es una mera bisagra entre dos grandes épocas como el Siglo de Oro y el Romanticismo. Así pues, es muy provechoso que los alumnos traigan leídas esas lecturas; por eso, en cada clase se indica las que se llevarán a cabo en la sesión siguiente y se suben con antelación a la EV, de manera que resulte más fácil trabajar sobre los contenidos. Mi MM se caracteriza por ese enfoque que combina las clases magistrales con el aprendizaje activo de los estudiantes ya recomendado por Bonwell y Eison (1991), con tareas colaborativas, animando al trabajo en equipo en parejas o en grupos de tres, y centrando su implicación de forma directa en la asimilación de los contenidos (*Student Centred Learning*, cf. Brauer, 2013, p. 205).

Igualmente, como innovación docente, a través de los trabajos voluntarios de los alumnos, se incentiva el Aprendizaje-Servicio (ApS) relacionado con la literatura española, en colaboración con el proyecto de voluntariado solidario *Tiritas Creativas* (ONG fundada en 2017 cuyo fin principal es aliviar situaciones de exclusión de larga duración a través de la realización de talleres basados en la creatividad). De forma muy resumida, el ApS es *una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo* (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007, p. 20). Esta metodología da al aprendizaje una aplicación y social como parte de la formación académica y profesional del alumnado. Este proyecto de ApS lo vinculo especialmente a la didáctica de la lírica y del teatro español del siglo XVIII

y las actividades diseñadas se llevan a cabo en cooperación con los responsables de la ONG a demanda de los estudiantes. De esta manera, ellos pueden asimilar los contenidos teóricos, así como los de comprensión lectora, esto es, las características fundamentales de estos dos géneros literarios, y aplicarlas en sus textos más representativos, a partir de su propia implicación en el proceso de aprendizaje y mediante diversas prácticas de voluntariado. Con ello, la literatura no solo se queda en las aulas, sino que tiene, así, una marcada proyección social, prestando un servicio directo y útil, y supone un reflejo de la educación en valores y una vía abierta para establecer redes de trabajo comprometidas entre distintos centros y facultades como las de Educación y Comunicación. Asimismo, se ofrece una visión comparada de la literatura de la época respecto a la estética que le precede (Barroco) y le sucede (Romanticismo), con obras de conocimiento general de los alumnos. El MM consiste tanto en la teoría (T) como en su aplicación en la práctica (P) y viceversa (fig. 2), tiene en cuenta la reflexión sobre textos híbridos, películas y polémicas de la época (PR); la creación y la reelaboración de las ideas previas de los estudiantes desde los problemas (preguntas clave, retos o situaciones desencadenantes) (IP); las distintas actividades de contraste (AC); y las conclusiones del grupo a modo de recapitulación (C) en los distintos proyectos elaborados, así como en los debates de clase y en los sistemas de evaluación. C conecta con PR, siendo la respuesta final y reconstruida a esos problemas. La secuencia que resume este proceso es, pues, PR>IP>AC>C (fig. 3):



Figuras 2 y 3. Modelo metodológico

El funcionamiento de las clases, la metodología, así como la forma de evaluación suelen ser las preocupaciones más apremiantes de los alumnos del grado. Por tanto, en la primera sesión se explican con detenimiento estos aspectos y se negocian antes de cerrar la versión definitiva del Proyecto Docente. Las actividades también contemplan los cuatro problemas clave antes mencionados. Junto a los comentarios de textos en clase a modo de talleres donde se debate en grupos sobre los aspectos más llamativos o en los que se pueden detectar diferencias entre textos de distintas tendencias, tienen cabida sobre todo exposiciones voluntarias; lluvias de ideas; visionados de cuadros, grabados o aguafuertes (Watteau, Chodowiecki, el *Capricho* 43 o *El sueño de la razón produce monstruos* de Goya...), documentales de series actuales y conocidas entre el alumnado sobre la Ilustración, como el viaje en el tiempo que hace el personaje de Claire Fraser en *Outlander*, de videos disponibles en la red, así como de fragmentos de películas que facilitan el conocimiento y acercamiento a la época dentro de ese halo conceptual: *Liberté* (Serra, 2019); *La Favorita* (Lanthimos, 2018); *Cambio de reinas* (Dugain, 2017); *Un asunto real* (Arcel, 2012); *María Antonieta* (Coppola, 2006); *Orgullo y Prejuicio* (Wright, 2005); *Farinelli* (Corbiau, 1994); *El último mohicano* (Mann, 1992); *Esquilache* (Molina y Molina, 1989); *Valmont* (Forman, 1989); *Las amistades peligrosas* (Frears, 1988); *Amadeus* (Forman, 1984); las existentes sobre Goya; y otras que los alumnos pueden rastrear como tarea de casa. Igualmente, se encuentran en *Youtube* adaptaciones teatrales de algunas de las obras de esta época como *La comedia nueva o el café* o las *Noches lúgubres*, cuyo visionado ofrece una mejor comprensión de la estética dramática y una orientación para una eventual puesta en escena moderna o al uso. También para el género de la dramaturgia y las polémicas, se diseñan debates desde la técnica didáctica de la pecera (*fishbowl*) como dinámica grupal moderada por los propios alumnos a modo de salones literarios con facciones de distinta ideología al respecto (conservadores vs.

renovadores), como simulación de alguna de estas diatribas, cuyos ejes giraban en torno a temas de máxima actualidad como el papel de mujer en la sociedad o la moralidad en el teatro. Durante las sesiones se invita a exponer sus trabajos a estudiantes que ya han cursado esta asignatura con el fin de ser referentes. También se organiza la asistencia a obras de teatro, a archivos y bibliotecas o a cualquier evento literario y/o artístico relacionado con el siglo o donde se pueda encontrar bibliografía como la Feria del Libro, exposiciones o conferencias, y elaborar reseñas. Entre los materiales didácticos, además de la bibliografía, en la EV se alojan contenidos audiovisuales, páginas web como la dedicada a Meléndez Valdés en homenaje por el bicentenario de su muerte, su portal o el de otros ilustrados en el Instituto Cervantes (Cadalso, Moratín, Torres Villarroel...), cuadros cronológicos, manuscritos, cancioneros, almanaques, pronósticos y periódicos digitalizados (*Diario Noticioso Curioso-Erudito*, *El pensador...*), hallazgos bibliográficos, fotografías y un modelo de comentario de obras teatrales. Con ello, se proporciona una visión mucho más completa del imaginario del XVIII y los alumnos pueden estar trabajando siempre con la materia gracias a este apoyo adicional.

Tabla 3. Secuencia de actividades para la clase

ACTIVIDADES DE CLASE	TIEMPO ESTIMADO (')
- Presentación de la asignatura y de los alumnos	80'
- Explicación de contenidos teóricos fundamentales	40'
- Debates y puestas en común	30'
- Explicación y/o refuerzo de contenidos teóricos. Herramientas para comentarios	60'
- Cuestionarios iniciales y finales	20'
- Eventuales actividades fuera de clase	80'
- Exposición de trabajos de alumnos	80'

Técnicas y sistemas de evaluación

Se contemplan dos opciones a elegir: una evaluación *tradicional* donde la superación del examen oficial (100%) es el único requisito para superar la asignatura y otra continua y *multicomponente* donde, junto a ese examen (50%), se realizan dos cuestionarios evaluables sobre aspectos del *mapa de contenidos* congruentes con los cuatro problemas (uno inicial y otro final), por ejemplo, mediante la aplicación *Kahoot!* o alguna herramienta similar digital (*Padlet*, *Plickers*, *Socrative*, *Mentimeter*...) que ayuda a conseguir el aprobado, con preguntas de tipo test y varias opciones de respuestas, siendo solo una la válida. Los alumnos deben registrarse con seudónimos o *nicks* relacionados con la Ilustración (Batilo, Jovino, Dalmiro, Filis, Nise, Napoleón, M.^a Antonieta, Blanco White, *égalité*...), sin que necesariamente les identifique personalmente o les exponga públicamente y se guardan los resultados desde la propia *app*. Esta técnica permite establecer su conocimiento inicial y motivarles en su aprendizaje activo con la ayuda de estas tecnologías de fácil uso y la gamificación, desarrollando en ellos actitudes participativas y estrategias de aprendizaje colectivo y de rápida reacción a retos, ya que repercute positivamente en su nota a los que se hacen con un puesto en el podio. La actividad hace gala, así, de la locución horaciana *Sapere aude*, divulgada en 1784 por Kant (1990), retándoles a saber y a pensar. Al mismo tiempo, es útil para revisar errores a partir de esas posibles respuestas y argumentar las descartadas o falsas:

Cuestionario inicial-final: “¡Atrévete a saber!” (Kahoot!):

- | | |
|--|---|
| Q1: Uno de los pilares principales de la Ilustración es... | Q11: En función de las ideas y estética ilustradas ¿cuál crees que fue el primer periódico diario español? <i>Diario...</i> |
| Q2: Las obras neoclásicas son... | Q12: Di los nombres de los tres personajes de <i>Cartas Marruecas</i> . |
| Q3: Gaspar Melchor de Jovellanos pretendía... | Q13: ¿Quiénes de estos nombres podrían ser ilustrados ingleses? |
| Q4: Jovellanos estuvo encerrado en... | Q14: ¿A qué tipo de obra crees que podría pertenecer esta cita en función del contenido en cursivas?: “¡Dichoso yo! si he logrado inspirar aquel <i>dulce horror</i> con que responden las <i>almas sensibles</i> ” |
| Q5: Cadalso escribió... | Q15: Galicismo y purismo son... |
| Q6: Los ilustrados solían reunirse en... | |
| Q7: Con su obra Cadalso lo que pretende es... | |
| Q8: El teatro neoclásico... | |
| Q9: Leandro Fernández de Moratín escribió... | |
| Q10: Su obra pretende... | |

Se promueve la participación de los alumnos con otra posible mejora en su calificación mediante la realización de trabajos voluntarios individuales, por parejas o en grupos de tres, a partir de la investigación o de la dramatización, ya que muchos pertenecen al Aula de Cultura de la Facultad. Estos trabajos suponen un 20% de la nota final y se deben exponer obligatoriamente en quince minutos durante el cuatrimestre, usando para ello alguna TIC, y entregar una memoria. Se elabora un calendario en el que ellos mismos eligen el día de su intervención, siempre dentro del período lectivo, y desde la primera semana se pasa un listado donde indican los temas o formatos elegidos, así como las parejas o los grupos. Con la exposición se perfeccionan las habilidades para trabajar en grupo y las capacidades comunicativas y orales de los alumnos

con vistas a sus TFG, así como la madurez y la superación de posibles miedos a enfrentarse a un auditorio. Los trabajos son supervisados por mí desde su inicio y las presentaciones se van subiendo de forma paulatina a la EV a medida que los alumnos las van exponiendo, según su propio ritmo, al igual que otras de cursos anteriores, como ejemplo. Para la elaboración de los trabajos se dan tres opciones, aunque se deja abierta la posibilidad de consensuar cualquier otro planteamiento durante el curso. En cada una de ellas se valoran la capacidad crítica y de relación, así como la competencia en la síntesis de las ideas fundamentales, la asimilación de los contenidos esenciales y la capacidad expositiva y argumentativa, y se espera que en su realización se desarrolle un espíritu reflexivo y una actitud madura que propicie distintos debates para enriquecer y profundizar los puntos de vista a través de un aprendizaje significativo entre iguales:

- *Reseña crítica de un artículo científico sobre el siglo* (5 folios aprox.), tanto de la bibliografía contenida en el Proyecto Docente o la albergada en la EV, como de cualquier contribución relacionada con la asignatura a elección del alumno, con los siguientes apartados: a) Ficha bibliográfica. b) Identificación del tema de la investigación y de sus coordenadas críticas. c) Argumentos y conclusiones de la investigación. d) Reflexión personal sobre la investigación. e) Bibliografía. Con esta modalidad los alumnos desarrollan competencias para aprender a elaborar este tipo de documentos con vistas a su trayectoria investigadora o profesional inicial en una editorial o en una publicación literaria y/o de prensa como críticos.
- *Tema libre sobre algún aspecto del siglo* (5-10 folios). A modo de trabajo de investigación, los alumnos eligen cualquier tema monográfico sobre la época en el contexto europeo y/o español. Se recomienda especialmente a los estudiantes que demuestran un claro interés por los contenidos, ya que constituye una excelente ocasión para mejorar su calidad escrita y

familiarizarse con las técnicas de investigación, localización de la información y manejo adecuado y responsable de las citas bibliográficas.

- *Montaje, representación teatral o lectura dramatizada de la obra principal u otras* siguiendo los patrones neoclásicos o bajo un punto de vista contemporáneo, con proyección y/o adaptación a la sociedad actual. Se puede optar por una simple dramatización y se valora la originalidad en la puesta en escena, así como su elección y preparación.

El examen se basa en la aplicación de la teoría a los textos, a modo de ensayo crítico, relacionándola con los contenidos centrales del Siglo de las Luces (la *evolución del hombre ilustrado al hombre romántico*, la relación entre *la literatura y la sociedad*, los conceptos de *virtud y utilidad* y otros afines como *amistad, filantropía, hombre/mujer de bien*, etc.), así como en la identificación de fragmentos de las obras. Un modelo se aloja en la EV para que los estudiantes puedan realizarlo y les sirva como práctica y como un sistema de autoevaluación continua que les ofrezca evidencias de los problemas más comunes en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la asistencia no es obligatoria, pues se prefiere que sea por verdadero interés y no se entorpezca la dinámica de la clase, aunque sí es tenida en cuenta en la evaluación final (10%) con listas que se pasan eventualmente, junto a otros aspectos como la participación en las clases; la implicación a la hora de responder a los interrogantes planteados durante la explicación de los temas; la capacidad de relacionar contenidos en interacción con la profesora y sus compañeros, y el interés y la atención en los debates. Por último, se contempla mi propia autoevaluación para considerar propuestas de mejora, principalmente sobre la puesta en valor del siglo que yo consiga transmitir a los alumnos a partir del resultado de los cuestionarios, del examen y de las distintas exposiciones y trabajos. También valoro la posible aplicación de estos contenidos a otras asignaturas y la

relación constante entre la época estudiada y nuestra ciudad. Pido en distintos momentos cuestionarios de opinión anónimos, ya que me otorgan un margen de maniobra durante el curso para corregir o introducir nuevos aspectos sobre la marcha. En definitiva, se presenta una evaluación múltiple: por mí (*Teacher/Staff assessment*); autoevaluación (*Self-assessment*); evaluación entre iguales (*Peer assessment*); y coevaluación (*Co-assessment*), siguiendo las dinámicas de Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y García-Jiménez (2013, p. 202), ya implementadas anteriormente en otra asignatura (Martínez Navarro, 2018).

Aplicación del Ciclo de Mejora en el Aula (CIMA)

Al ser una asignatura que constituye una parte medular de la formación filológica de los estudiantes y siguiendo las propuestas de Santos Guerra (1990, p. 29) de *conocer lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto*, ya que el profesor [...] no es sólo un experto conocedor de una disciplina, sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica, y de Dolmans, De Grave, Wolf Agen y Van der Vleuten (2005) de *enfrentar al alumnado a problemas y situaciones profesionales reales*, se intentó impulsar el aprendizaje autónomo de los alumnos a través de su participación e implicación en una sinergia grupal (IP>AC>C).

Acudiendo a la bella metáfora dieciochesca del *puer* para explicar el progreso en una sociedad guiada por la mano del *senex* y *buen ciudadano*, mi labor consistió principalmente en ofrecer mis manos y guiar, orientar y encaminar al alumnado hacia su proceso de aprendizaje aportando mis conocimientos y dirigiendo las tareas más prácticas, fundamentalmente el comentario de textos literarios. Esto fue posible gracias a explicaciones comprensibles (T) (P) que diesen lugar a preguntas y que, al mismo

tiempo, llevasen no solo a responderlas, sino también a generarlas, contribuyendo a una resolución más eficaz de las dudas (PR).

La presencia de alumnos del doble grado de Clásicas permitió hacer referencias a mitos abordados en este siglo como los de *Psique y Cupido* o *Polifemo* y analizar su pervivencia en la literatura y en el arte, pudiéndose llevar a cabo fructíferas relecturas comparadas con el Siglo de Oro y con la actualidad. Asimismo, se dio especial cabida a la cuestión de género, con debates sobre el rol de la mujer en la época y su proyección en la sociedad de entonces y de ahora, y en la literatura tanto española como europea, algo todavía escasamente tratado en los planes de estudio. Para estos contenidos transversales, se recurrió a comentarios de texto anexos a las obras de cabecera del padre Feijoo (*Teatro crítico universal*), Cadalso (*Cartas*), Fernández de Moratín (*El sí de las niñas*) o García de la Huerta (*Raquel*), entre otros, por tratar aspectos que siguen vigentes en la actualidad en algunas culturas –algunos no exentos aún de discusión– como los matrimonios concertados, la educación y defensa social de la mujer, la admisión de esta en las Sociedades Económicas, su libertad, la violencia sexista o los modelos masculino y femenino. También se buscaron noticias y se propusieron trabajos que podrán sentar las bases para TFG sobre personajes femeninos, majas, escritoras o féminas singulares en general. Como botón de muestra, se trataron personalidades como M.^a Rosa de Gálvez, autora de la comedia neoclásica *La familia a la moda*, uno de los ejemplos de este subgénero; la pedagoga y escritora Josefa Amar; o la actriz y musa de Cadalso, M.^a Ignacia Ibáñez, entre otras que los propios alumnos buscaron por su cuenta. Se habló incluso de la moda del siglo (Rosillo, 2018), con la que se sienten identificados, ya que parte de la estética usada entonces sirve de inspiración a las jóvenes de esta edad en lo referido a la joyería, la bisutería y los complementos (sirva la anécdota de los pendientes en forma de cruz grande, los camafeos, los encajes, los lazos, las perlas y otros abalorios similares que se han convertido en

tendencia). De hecho, la reina María Antonieta es considerada hoy en día por blogs de moda como la primera *it girl* e *influencer* de la Historia. Para ello, nos servimos, además, de bases de datos destinadas a la figura femenina como la del *Proyecto BIESES* (Bibliografía de escritoras españolas), así como de interesantes contribuciones como la de Martínez-López (2010). A este respecto, se presentó un trabajo sobre la novelista británica Jane Austen y otro de *La Favorita*, en cartelera a principio del cuatrimestre y enfocada en el papel de tres mujeres en la corte y política inglesas del momento. Esto último permitió abordar, al mismo tiempo, el tópico del menosprecio de corte, manifestado en la sátira antiáulica de Meléndez Valdés o Álvarez de Cienfuegos, algo desconocido para los alumnos, pero que pudo complementar su conocimiento de la literatura del XVI y tratar de forma paralela la pervivencia de motivos anticortesanos áureos en la dieciochesca. Si lo desean, podrán completar estos proyectos en labores específicas de investigación de mayor envergadura en archivos y bibliotecas en un futuro. Finalmente, les conduje al descubrimiento de otros asuntos del XVIII como movimiento europeo especialmente relacionados con nuestra ciudad y con otras andaluzas como Cádiz, capitales del desarrollo de la Ilustración española, así como con el propio edificio que alberga nuestra sede (fundado en este siglo como Real Fábrica de Tabacos), a través de la bibliografía, revistas específicas (*Cuadernos Dieciochistas*, *Gaceta de Estudios del Siglo XVIII*, *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo...*), informaciones sobre el Grupo de Estudios Siglo XVIII (GESXVIII), la Sociedad Española de Estudios del Siglo XVIII (SEESXVIII) o la Sociedad Internacional de Estudios del Siglo XVIII. En efecto, los alumnos pudieron consultar material de las exposiciones *Sevilla en el Siglo de la Ilustración* (Beltrán Fortes y Méndez Rodríguez, 2018) y *Cádiz del XVIII. Ciudad y Sociedad del Tricentenario. Escenas de la vida cotidiana*. Otras actividades incluyeron la lectura y comentario del poema *El insomnio de Jovellanos* (García Montero), ya que conecta muy bien ambas épocas,

así como los debates sobre qué entendemos por Barroco, Ilustración y Romanticismo o sobre otros temas candentes (tauromaquia, cambio social...).

Para el trabajo que nos ocupa, no podemos dejar de mencionar la participación de tres alumnos en *Tiritas Creativas* en colaboración con el Hospital de la Caridad, donde a partir de los contenidos aprendidos gracias a las fábulas de Iriarte y Samaniego, recuperaron vivencias de la infancia de las personas mayores allí acogidas, en reconocimiento de su utilidad, y pudieron obtener datos de lo que les sugiere el XVIII a través de distintas imágenes proyectadas artesanalmente con una TV prefabricada a modo de moviola. Tuvieron la oportunidad de presentar esta original iniciativa en clase y en la actividad *Contar tu historia* en la FCOM el 31-05. El último día, aparte del *Kahoot!*, se organizó como colofón del curso una tertulia distendida en la que un alumno se disfrazó del ilustrado alemán Heinicke, fundador de las primeras escuelas para sordos. Finalmente, debido a la fecha tardía del examen (1-07), solo pudimos recabar los datos relativos a los dos cuestionarios sobre el mapa de contenidos (20-02 y 7-06), con los que obtuvimos las siguientes escaleras de aprendizaje, en torno a tres niveles iniciales de complejidad, a los que se añadió uno nuevo, ausente en la primera ronda, invirtiéndose gratamente la pirámide del conocimiento grupal:

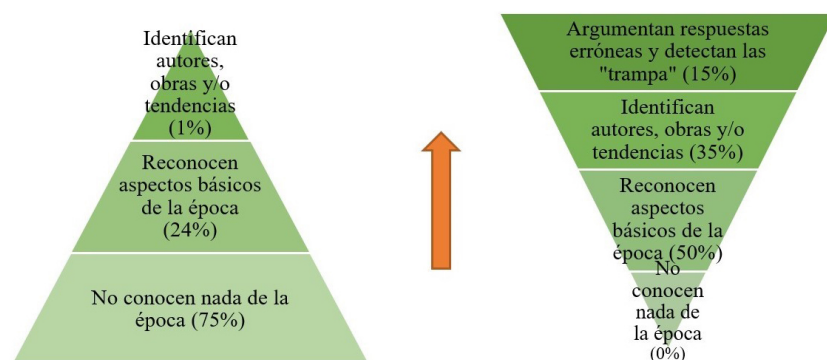


Figura 4. Esquema representativo de la evolución de los modelos mentales del alumnado

Evaluación del Ciclo de Mejora de Aula (CIMA) puesto en práctica

Tras la puesta en práctica del CIMA, he comprobado que los estudiantes mantienen más fácilmente su atención en clase y ha servido para reafirmar mi compromiso diario como docente, apostando por un verdadero aprendizaje significativo. He conectado, pues, con la idea clásica de *lo útil* que envuelve todo el siglo XVIII (*prodesse et delectare; utile dulce; quid verum, quid utile...*) y de la literatura como un vehículo esencial de transmisión del conocimiento a la sociedad, presupuesto presente, por ejemplo, en Luzán. Mi sensación es que el alumnado se mostró muy motivado y presentó un alto grado de interés, compartiendo con sus compañeros de manera espontánea y entusiasta conocimientos históricos y filosóficos relacionados con la época y con la literatura europea. Desde el primer momento mostraron su disposición para hacer los trabajos o proyectos, lo que fue muy productivo para la aplicación del CIMA. De la misma manera, fue una ventaja el contar con los seis alumnos *Erasmus* (cuatro alemanes y dos francesas), muy interesados en la asignatura, al ser estos dos países clave en la conformación de la literatura española dieciochesca.

Las propuestas de mejora de este CIMA atañen a los contenidos, a la metodología y a la evaluación. En este sentido, se ampliará el acercamiento a las huellas de la Ilustración en Europa y en otros contextos nuevos como Hispanoamérica con las novelas *La Perricholi: Reina de Lima* (Cueto, 2019), *Hombres buenos* (Pérez-Reverte, 2015) y *El siglo de las luces* (Carpentier, 1965), respectivamente, y como obra de lectura obligatoria se incluirá *La familia a la moda* de Gálvez (1995). Sugeriré la elaboración de *videopoemas* y nubes de palabras de síntesis de las ideas principales a partir de la interpretación de los textos por parte de los alumnos, así como portafolios electrónicos que sumen en su nota. Como proyecto final evaluativo, se

propondrá el reto de comparar por grupos las posturas de los participantes en los certámenes poéticos recogidos en la *Colección...* (1799) (Forner, Fernández de Moratín “Melitón Fernández”...) y analizar las posibles diferencias entre la teoría, según la preceptiva de Luzán, y la práctica. El objetivo es poner de manifiesto carencias y vicios de esta lírica reflejados por los propios autores en ejercicios metapoéticos y si comparten posturas, se distancian de los planteamientos de las pragmáticas o, por el contrario, son fieles. Los estudiantes se acercarán a través de los premios otorgados al canon estético predominante de estas competiciones para reflexionar sobre sus correspondencias con el áureo y la presencia/ausencia de mujeres. A la vez, se organizará un certamen *a la moderna* con los *videopoemas* y se invitará a otros docentes a desarrollar estas dinámicas en nuestra clase o a observar el funcionamiento de su puesta en marcha. Con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea progresivo, insto a una mayor coordinación entre el profesorado del área, con vistas a no repetir ni omitir contenidos indispensables para una adecuada formación del alumno.

Referencias bibliográficas

- Amar y Borbón, J. (1994). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València. Servei de Publicacions.
- Beltrán Fortes, J. y Méndez Rodríguez, L. (Coords.). (2018). *Sevilla en el Siglo de la Ilustración. Cultura, arte y ciencia en la ciudad del XVIII* (Catálogo de Exposición). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Bonwell, C. C. y Eisen, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington, D. C.: The George Washington University School of Education and Human Development. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos, destrezas y métodos pedagógicos*. Madrid: Pirámide.
- Cadalso, J. (1961). *Noches lúgubres*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Cadalso, J. (2016). *Cartas marruecas*. Vigo: Academia Editorial del Hispanismo.
- Carpentier, A. (1962). *El siglo de las luces*. Barcelona: Seix Barral.
- Cueto, A. (2019). *La Perricholi: Reina de Lima*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Dolmans, D., De Grave, W., Wolf Agen, I. y Van der Vleuten, C. (2005). Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39(7), 732-741. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4630109/mod_folder/content/0/Dolmans.pdf?forcedownload=1
- Feijoo, B. J. (2006). *Teatro crítico universal*. Madrid, Cátedra.
- Ferrière, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- Gálvez, M. R. (1995). *Safo; Zinda; La familia a la moda*. Madrid: Asociación de Directores de Escena de España.
- García de la Huerta, V. (1993). *Raquel*. Madrid: Castalia.
- García Díaz, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2017). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 55-72). Madrid: Morata.
- Iriarte, T. de (2006). *El don de gentes o la habanera*. Salamanca: Agua Clara Editorial.
- Kant, I. (1990). *Crítica de la razón pura; Qué es la Ilustración*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Luzán, I. de (2008). *La poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-López, M. (2010). La imagen de la mujer en la literatura española del siglo XVIII. Paradigmas de género en la comedia neoclásica. *Anagnôrisis. Revista de investigación teatral*, 1, 59-86. Recuperado de <http://anagnorisis.es/pdfs/num1.pdf>
- Martínez Navarro, M. R. (2018). Contar historias en Periodismo: algunos recursos de enseñanza-aprendizaje para la asignatura de Letras Contemporáneas. *Mono-gráfico Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, 1, 431-449. Recuperado de <https://editorial.us.es/es/no1-2018>. doi.: <http://dx.doi.org/10.12795/IDU.2018.i01.24>
- Mas Torelló, O. y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Moreira, M. A. y Greca, I. M. (2003). Cambio conceptual: Análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo. *Ciencia & Educação*, 9(2), 301-315. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/237578748>
- Pérez-Reverte, A. (2015). *Hombres buenos*. Madrid: Alfaguara.
- Puig, J. M., Batllé, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Reyes Cano, R. (Ed.). (1993). *Poesía española del siglo XVIII*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S. y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas, *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/281677461>
- Rosillo, B. (2018). *La moda en la sociedad sevillana del siglo XVIII*. Sevilla: Diputación de Sevilla. Servicio de Archivo y Publicaciones.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emilio o De la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 1, 26-47.
- VV.AA. (1799). *Colección de las obras de eloquencia y de poesía leídas por la Real Academia Española. Parte Primera. Obras de Eloquencia*. Madrid: Imprenta de la viuda de Ibarra. Recuperado de https://sirio.ua.es/libros/BFilosofia/obras_de_elocuencia/index.htm

- Yanes García, J. E. (2019). *El regalo de Carlos III a George Washington. El periplo de Royal Gift*. Aranjuez (Madrid): Ediciones Doce Calles.
- Zabalza Beraza, M. Á. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: Innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa*, 18, 69-95.

