



**PROGRAMA DE MEJORA DE LA CALIDAD
PLAN ESTRATÉGICO 2013-2018**

**MEMORIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTO
DE INNOVACIÓN Y MEJORA DOCENTE.
CURSO 2017/2018**

**PROYECTO ID2017/033 –
RECURSOS PARA PROMOVER UN
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, CRÍTICO Y
PROACTIVO ENTRE EL ALUMNADO DE
HISTORIA**

**Coordinador: Antonio Blanco González
Centro de ejecución: Facultad de Geografía e
Historia**

Salamanca, julio de 2018

ÍNDICE

| | |
|--|----------------|
| 1. INTRODUCCIÓN: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROYECTO | pág. 1 |
| 2. OBJETIVOS DEL PROYECTO | pág. 4 |
| 3. EQUIPO DE TRABAJO: COMPOSICIÓN Y APORTACIÓN..... | pág. 7 |
| 4. ÁMBITO DE APLICACIÓN: ASIGNATURAS Y ALUMNADO | pág. 9 |
| 5. ESTRATEGIAS Y RECURSOS EMPLEADOS | pág. 10 |
| 6. RESULTADOS: VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS | pág. 20 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | pág. 24 |
| ANEXOS..... | pág. 26 |
| CASO 1..... | pág. 27 |
| CASO 2..... | pág. 38 |
| CASO 3..... | pág. 46 |
| CASO 4..... | pág. 53 |
| CASO 5..... | pág. 58 |

1. INTRODUCCIÓN: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROYECTO

Este documento constituye la memoria final derivada de la ejecución del proyecto ID2017/033 - *Recursos para promover un aprendizaje significativo, crítico y proactivo entre el alumnado de Historia*. La propuesta se presentó a la convocatoria de ayudas a proyectos de mejora e innovación docente del curso 2017/2018. En concreto, el programa desarrollado se incluyó dentro de la ‘Acción 1. Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas’. Asimismo, esta iniciativa puede enmarcarse entre las propuestas dirigidas a la innovación en las clases magistrales, estudios de casos prácticos, resolución de ejercicios y problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y clases prácticas.

La filosofía del proyecto ha incidido en los dos conceptos que encuadran la convocatoria: tanto en la mejora del aprendizaje como en la innovación discente, mediante recursos gratuitos (ya que no se ha solicitado financiación) y sencillos que permiten motivar al alumnado. En concreto, esta propuesta se inspira en la filosofía docente del ‘alineamiento constructivo’, o pedagogía constructivista, también conocido como ‘método Harvard’ (Biggs 2004; Bain, 2007). Se trata de un paradigma pedagógico que aspira a conseguir un aprendizaje crítico y reflexivo, más autónomo, motivado y profundo, centrado en el alumnado frente al tradicional foco de atención del método paidocéntrico o centrado en el docente (Prieto, 2008; Sallés Tenas, 2013).

La enseñanza de la Historia, tanto en los planes de estudio de licenciatura como en los más recientes currículos del grado de Historia, conlleva una fuerte carga de conocimiento factual. La memorización de nombres, fechas y lugares es parte consustancial del aprendizaje. Además, en la gran mayoría de las asignaturas que cursa el alumnado de la Facultad de Geografía e Historia la sesión expositiva convencional protagonizada por el docente tiene un peso preponderante. En la clase magistral el docente es el gran protagonista: se basa en la transmisión del conocimiento de forma unidireccional y jerárquica, desde el experto al alumnado pasivo. Existe unanimidad en los estudios recientes al recalcar la enorme reducción y distorsión en la transmisión del mensaje entre profesor-alumno (Prieto, 2008; Sallés Tenas, 2013; Montaña Conchiña, 2016). En última instancia la efectividad de la comunicación responde al interés, curiosidad y sesgo tanto del emisor como del receptor. De hecho, si está mal orientada,

la clase magistral puede contribuir a desmotivar al alumnado. Por todo ello, en las últimas décadas la clase magistral convencional ha sido seriamente cuestionada, a la par que se han propuesto estrategias para mejorar su eficacia (Biggs, 2004; Bain, 2007; Lévesque, 2008).

Pese a todo, la enseñanza de la Historia difícilmente puede prescindir de la sesión expositiva presencial, que debe ser considerada como el menos malo de los escenarios para la interacción alumno-profesor (Booth 2003; Lévesque, 2008; Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2015). Así pues, el objetivo del buen docente debe ser transformar la clase magistral en un ámbito de aprendizaje más dinámico y eficaz (Biggs, 2004; Bain, 2007). Diversas voces desde el mundo de la pedagogía vienen defendiendo el ensayo de estrategias de aprendizaje atrevidas, no convencionales, para repensar y mejorar la clase presencial (Sallés Tenas, 2013; Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2015). En concreto, dentro del campo académico de la Historia, se viene desarrollando un vivo debate sobre las fórmulas y recursos pedagógicos idóneos para alcanzar un aprendizaje más autónomo, motivado, reflexivo y crítico, en la línea de los retos que tienen planteadas otras disciplinas de las Humanidades y Ciencias Sociales (Booth, 2003; Erdmann & Hasberg, 2011; Prats Cuevas, 2011; Montaña Conchiña, 2016).

La inserción de la enseñanza universitaria española en el Espacio Europeo de Educación Superior obligó a dotar de mayor énfasis al aprendizaje de las destrezas y las habilidades propias de los distintos oficios aprendidos en la universidad (Prieto, 2008; Ávila Ruiz *et al.* 2009). En esa crucial reorientación cobraron nuevo protagonismo algunas prácticas espontáneas pero eficaces de enseñanza alternativa, ideadas por numerosos educadores universitarios para completar las carencias de la sesión expositiva (Torres, 2000; Booth, 2003; Prats Cuevas, 2011). Así, desde hace décadas algunos docentes universitarios, de forma voluntariosa y esporádica, han estado poniendo en práctica estrategias de aprendizaje dirigidas a motivar al alumnado y facilitarle la adquisición de competencias (Torres, 2000). El verdadero cambio reciente (Torres, 2000; Prats Cuevas, 2011) ha consistido en: a) visibilizar la eficacia de las experiencias informales previas para fomentar su aplicación en contextos muy diversos, no sólo de teoría de la educación (ingenierías, ciencias de la salud, humanidades, etc.); b) profundizar en los fundamentos pedagógicos y cognitivos de tales propuestas; c) formalizar y apoyar institucionalmente desde las universidades tales iniciativas; y d)

concienciar a todo el profesorado de las posibilidades reales de aplicación de tales recursos.

En conjunto, el balance de las últimas décadas indica que la adaptación de la educación superior española al Plan Bolonia ha sido parcial o superficial en el mejor de los casos (Ávila Ruiz et al., 2009; Erdmann & Hasberg, 2011; European Commission, 2015). Sin embargo, la puesta en marcha de convocatorias de innovación y mejora docente y la valoración como méritos de tales prácticas en los concursos de acreditación de las figuras del profesorado de la LOU están cambiando poco a poco el panorama. Hoy día la mejor pedagogía de la Historia debe idear estrategias para alcanzar un aprendizaje significativo y contextual, focalizado en la experiencia y vivencias del alumno (Lévesque, 2008; Prats Cuevas, 2011; Alcaraz & Pastor, 2012; Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2015; Montaña Conchiña, 2016). En particular, el aprendizaje de la Historia como ciencia social implica una alta dosis de pensamiento abstracto y capacidad de generalización que requiere adquirir habilidades de orden cognitivo, distintas a las necesarias para memorizar (Booth, 2003). Como dice Hunter (2014: 166), en la ‘era electrónica’ el oficio del historiador tenderá en el futuro inmediato a centrarse en el análisis crítico de información; el acopio y recuperación de información es ya una cuestión secundaria. Es crucial enseñar a escrutar y filtrar la enorme masa de información generada para garantizar su veracidad y fiabilidad.

El cambio de paradigma docente que está ya en marcha en la universidad española exige adoptar una actitud distinta por parte del personal docente; una actitud que facilite la participación del alumnado y provoque un aprendizaje proactivo y significativo (Torres, 2000; Booth, 2003; Lévesque, 2008; Prats Cuevas, 2011). Ello sin duda implica una mayor exigencia por parte del profesor en la preparación de las sesiones expositivas y del material de trabajo, que ha de ser continuamente actualizado. Es necesario además aprovechar adecuadamente los diversos medios interactivos de presentar los contenidos trabajados. La gran mayoría de las experiencias en este sentido insisten en que la contrapartida del esfuerzo es una significativa mayor eficacia en la transmisión del mensaje y en la promoción de actitudes y capacidades básicas entre el alumnado (Rivero Gracia, 2007; Prats Cuevas & Santacana Mestre, 2015; Gallego-Durán & Llorens-Largo, 2015; Llorens-Largo et al., 2016; Villagrà-Arnedo et al., 2016). Entre esas cualidades que salen beneficiadas de la aplicación del ‘método Harvard’ (Biggs 2004; Bain, 2007) están: la curiosidad, la motivación, la autoconciencia, la iniciativa y capacidad emprendedora, la capacidad de escrutinio

crítico de fuentes de información, la habilidad de pensamiento abstracto y conceptual o los procedimientos para sintetizar informaciones heterogéneas (Lévesque, 2008; Alcaraz & Pastor, 2012; Sallés Tenas, 2013).

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

La idea de realizar este proyecto de mejora e innovación discente se nutre del clima de debate presentado. Esta propuesta se inspira en la teoría pedagógica puesta en práctica en otros países del entorno (donde ha sido aprendida por varios de los participantes en el equipo de trabajo) y ha diseñado una serie de respuestas posibles a tales inquietudes sobre la enseñanza de la Historia. Las sesiones expositivas no pueden limitarse a transmitir información ni el profesor debería centrarse en una mera supervisión y evaluación del aprendizaje. Para adquirir conocimiento significativo y profundo sobre el pasado es imprescindible entender el aprendizaje como un proceso de sucesivas etapas acumulativas (Booth, 2003; Bain, 2007; Prats Cuevas, 2011). Dicho de otra forma: el profesor de Historia debería adoptar el perfil de profesor-facilitador, que monitorice, impulse y garantice el proceso de aprendizaje autónomo (‘aprender a aprender’) cuyo protagonista es necesariamente el alumno (Biggs, 2004; Bain, 2007; Lévesque, 2008; Prieto, 2008).

Así pues, el objetivo de todo buen profesor en el siglo XXI es crear entornos de aprendizaje autónomo y motivado (Bain, 2007). Es algo apreciable de forma intuitiva por la propia práctica docente: la curiosidad innata del alumnado es el mejor incentivo para descubrir y comprender la realidad del mundo de forma espontánea e informal. Desde esta perspectiva, la tarea primordial del docente de Historia debería ser encauzar las clases magistrales hacia un aprendizaje proactivo tal como se lleva recomendando desde inicios del proceso de convergencia en la educación superior europea (Ávila Ruiz et al. 2009; European Commission, 2015). Sólo fomentando la confrontación de ideas, la implicación personal y la reflexión crítica del alumnado podrá avanzarse hacia ese nivel superior de pensamiento abstracto. Esa meta está mucho más avanzada entre el alumnado de los países nórdicos y anglófonos (con docencia en inglés), en gran parte gracias a la fuerte inversión de dinero público en la enseñanza universitaria, que redundan en mayor preparación de los profesores universitarios, frente a la escasa

preparación pedagógica habitual entre los educadores universitarios del área mediterránea (European Commission, 2015).

Los **principales objetivos** a los que aspira este programa de actuaciones se pueden concretar en:

- Conseguir, desde una actitud moderada y realista, una modernización y mejora efectiva de la sesión expositiva en el aula universitaria centrada en las competencias y actitudes del alumnado.
- Incrementar entre el alumnado la curiosidad y la motivación, la iniciativa y el emprendimiento autónomo, una mayor capacidad de escrutinio crítico de información heterogénea; mayor agilidad con el pensamiento abstracto y conceptual (a partir fundamentalmente de Booth, 2003; Lévesque, 2008; Alcaraz & Pastor, 2012; Sallés Tenas, 2013).
- Transformar las clases presenciales (teóricas y prácticas) en ambientes de aprendizaje más dinámicos y eficaces, en los que el alumnado interactúe y desarrolle habilidades para construir su propio conocimiento sobre el pasado.
- Fomentar la responsabilidad y la madurez intelectual para que cada alumno se implique en su proceso formativo a largo plazo, más allá de la etapa universitaria, en la línea de la educación continuada para la vida (*life-long learning*).
- Facilitar que el alumnado sepa movilizar en el futuro ese saber-hacer (*know-how*) de habilidades y conocimientos aprendidos y recursos dominados para realizarse como profesionales versátiles y competitivos en el cambiante e imprevisible mercado laboral.
- Promover la toma de conciencia entre el alumnado sobre la importancia de someter a escrutinio las fuentes de información histórica. Este objetivo del campo epistemológico insiste en el aprendizaje del razonamiento evidencial y la inferencia como núcleo del razonamiento histórico.
- Facilitar la discusión y la confrontación de ideas, una estrategia de gran tradición en el Estudio salmantino, pero que debe prepararse y orientarse de forma eficaz para evitar su banalización. Varios de los recursos propuestos se basan en el debate de ideas para practicar la argumentación a partir de pruebas documentales, y como forma de detectar errores de comprensión.

- Fomentar la consulta y lectura de obras en papel, una actividad esencial del trabajo del historiador, compatible y complementaria del aprendizaje con recursos multimedia.

Además, este proyecto persigue una serie de **objetivos secundarios** más concretos, que también han orientado las estrategias de trabajo del equipo:

- Promover destrezas, habilidades y conocimientos complementarios y alternativos, no exclusivamente logocéntricos ni excesivamente enfocados en la lectoescritura y la evaluación del aprendizaje convencional (inteligencia emocional, destrezas e inquietudes idiosincráticas, etc.)
- Conseguir que en los estadios avanzados del proceso cada alumno sepa construir su acervo personal propio, poniendo en práctica los procedimientos, destrezas, actitudes y conceptos propios del razonamiento histórico.
- Proporcionar al alumnado una formación en valores éticos (la igualdad de la mujer y el hombre, el cuestionamiento de actitudes nacionalistas, racistas o etnocentristas) y deontológicos (la necesidad de respetar el patrimonio cultural, las normas éticas de la actividad científica, etc.) consustanciales a la profesión del historiador.
- Facilitar la participación diferida y la implicación en las clases magistrales de alumnos con necesidades especiales (dificultades para asistir a las sesiones presenciales por incompatibilidad de horarios, por limitaciones físicas o síquicas, etc.).
- Favorecer una evaluación más progresiva, menos dependiente de una única prueba final y que ofrezca indicadores válidos sobre la trayectoria del alumno, permitiendo valorar su aprendizaje de forma más personalizada y ecuánime.
- Comprobar la capacidad de adaptación de varias de esas estrategias pedagógicas en la enseñanza de campos de la Historia que manejan fuentes de información muy distintas: desde el manejo de la literatura clásica de autores greco-romanos (campo de la Historia Antigua), hasta la dependencia exclusiva de los restos materiales sin documentación escrita alguna (como en la Prehistoria).
- Evaluar la flexibilidad y capacidad de adaptación de los métodos y estrategias empleados al trabajar con grupos de alumnos muy variados en número de

estudiantes, nivel formativo, procedencia y contexto sociocultural (tanto estudiantes nacionales como internacionales).

3. EQUIPO DE TRABAJO: COMPOSICIÓN Y APORTACIÓN

El equipo de trabajo ha estado formado por personal docente adscrito a la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca con una sustancial experiencia en la enseñanza universitaria. Para la elección de los miembros del equipo se realizó una serie de charlas informales para consultar a diversos compañeros de la Facultad. Se trataba de realizar un sondeo inicial entre el PDI de distintos departamentos del área de Historia para obtener una idea realista del grado de motivación, adhesión y compromiso que podría generar nuestra idea inicial. Este tanteo previo permitió reconocer cierto escepticismo por parte de algunos docentes respecto a la filosofía pedagógica de nuestra propuesta, que nos plantearon dudas y nos señalaron problemas sobre la viabilidad de nuestros objetivos. Algunos docentes con fuerte carga docente también nos expresaron dificultades que podrían amenazar la viabilidad de las estrategias planteadas en este programa, ya que en gran medida conllevan un mayor esfuerzo y tiempo por parte del docente en la preparación de las clases y el material didáctico. Sin embargo, como veremos a lo largo de estas páginas, algunos de los factores que potencialmente podrían haber obstaculizado o incluso comprometido el desarrollo pleno del proyecto han podido solventarse.

La composición del equipo y el rango de asignaturas que se han beneficiado de este programa de mejora docente responden a los objetivos de facilitar el aprendizaje de los alumnos de Historia, mediante la implementación de estrategias y recursos docentes más participativos. Por eso era conveniente que los miembros del equipo tuvieran experiencia previa impartiendo tales asignaturas, pues ese conocimiento práctico les ha permitido identificar las debilidades de la práctica cotidiana y, en consecuencia, proponer mejoras (Ávila Ruiz et al., 2009).

En cuanto a la composición final del equipo de trabajo, se trata de once personas (Fig. 1) que representan parte de las figuras docentes contempladas en el Título IX de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades. La especialidad a la que se dedican los miembros del equipo de trabajo es diversa dentro del amplio margen de la disciplina de Historia (Prehistoria, Historia Antigua e Historia Medieval). Esta variedad temática era

uno de los ejes centrales de la propuesta, pues el proyecto trata de comprobar, de manera comparativa, cómo ciertos recursos de mejora docente se adaptaban a la enseñanza de destrezas y conocimientos muy distintos. Esta riqueza de perspectivas ha resultado crucial para el desempeño del proyecto; la inclusión de miembros con dedicaciones diversas solo puede describirse como enriquecedora y fructífera.

Respecto a la tipología de los docentes que han integrado el equipo de trabajo (Fig. 1), a partir de la experiencia aquí glosada, es precisamente el sector más joven el que más afinidad y compromiso ha mostrado con mejorar la docencia. Así, siete de los miembros del equipo de trabajo que ha ejecutado el proyecto pertenecen al colectivo de personal contratado en formación. Son docentes noveles, en sus últimos años de redacción de la tesis doctoral. Estos miembros han aportado a la propuesta inicial ideas originales y formas creativas de resolver los problemas de la puesta en práctica de las estrategias de mejora de la docencia. Su familiaridad con las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) y su mayor cercanía y empatía (por edad) con las expectativas y necesidades del alumnado al que se dirige esta propuesta han redundado también en un enriquecimiento de la propuesta inicial. El segundo colectivo mejor representado en el equipo de trabajo ha sido el de los docentes sénior iniciales (Fig.1). La alta movilidad internacional de los representantes de este colectivo (un investigador posdoctoral, una profesora ayudante doctora y un contratado doctor) ha aportado un saludable contrapunto al proyecto, por el conocimiento directo de las estrategias docentes en otros países. Así, su participación la vida académica, cursos y seminarios en el extranjero (en Durham, Colonia, Londres, Toulouse, Burdeos) así como sus estancias en otras universidades españolas (Universidad de Cantabria, Universidad Complutense de Madrid, Universidad del País Vasco, Universidad de Barcelona, Universidad de Granada, etc.) han proporcionado una visión más comprensiva y cabal sobre cómo se están impartiendo similares asignaturas de Historia en otros centros dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. Por su parte, el único funcionario miembro del equipo de trabajo ha aportado la amplia experiencia y la actitud crítica y realista de su consolidada trayectoria docente.

| Nombre y apellidos | Área (especialidad) | Experiencia / nivel | Tipo de participación |
|---------------------------|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| Antonio Blanco González | Prehistoria | Sénior (posdoctoral) | Coordinador |
| Rosa María Quetglas Munar | Historia Medieval | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Pablo Poveda Arias | Historia Antigua | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| David Gordillo Salguero | Historia Antigua | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Julián Bécares Pérez | Prehistoria | Sénior (Profesor Titular) | Miembro del equipo de trabajo |
| Nuria Corral Sánchez | Historia Medieval | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Alberto Martín Esquivel | Arqueología Clásica | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Verónica Pérez de Dios | Arqueología Clásica | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Daniel Justo Sánchez | Historia Medieval | Junior (predoctoral) | Miembro del equipo de trabajo |
| Olivia Rivero Vilá | Prehistoria | Sénior (Profesora Ayudante Doctora) | Miembro del equipo de trabajo |
| Esteban Álvarez Fernández | Prehistoria | Sénior (Profesor Contratado Doctor) | Miembro del equipo de trabajo |

Figura 1. Integrantes del equipo de trabajo que ha ejecutado el proyecto ID2017/033.

4. ÁMBITO DE APLICACIÓN: ASIGNATURAS Y ALUMNADO

En cuanto a la dimensión del equipo, su composición ha redundado en la implementación de las novedades metodológicas propuestas en esta memoria en un total de 13 asignaturas de los diferentes cursos (desde primero hasta cuarto curso) de los Grados de Geografía, Historia, Historia del Arte, Historia y Ciencias de la Música y Humanidades, todos ellos pertenecientes al Plan de Estudios de 2015. Todos los miembros del equipo de trabajo aparecen en el Plan de Ordenación Docente como profesores de asignaturas con un marcado contenido teórico. Es decir, que las asignaturas implicadas tienen en la sesión expositiva o magistral el entorno central en que se desarrolla el aprendizaje. El reto ha sido pues tratar de mejorar las clases presenciales teórico-prácticas dinamizando la praxis efectiva de las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos.

En cuanto al número de alumnos que se han beneficiado de este proyecto de mejora, modernización e innovación docente, a partir del número de matriculados puede estimarse en 605 alumnos. Este cómputo global de alumnos matriculados se desglosa de la siguiente manera para las asignaturas de Grado: Historia I (tres grupos, 220 alumnos);

Prehistoria I (114 alumnos); Prehistoria II (93 alumnos); Prehistoria de la Península Ibérica I (20 alumnos); Prehistoria de la Península Ibérica II (20 alumnos); Arqueología Clásica (22 alumnos); Patrimonio Arqueológico, Etnográfico y Museología (11 alumnos); Arqueología II (89 alumnos); Arqueología Hispanorromana (10 alumnos); Epigrafía y Numismática (6 alumnos). De ellos una porción variable, en torno al 8% de media, no han asistido a clase ni se han examinado en ninguna de las convocatorias establecidas.

| ASIGNATURAS Y TITULACIONES QUE SE HAN BENEFICIADO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN |
|---|
| Grado de Humanidades: asignatura de <i>Historia I</i> (Antonio Blanco, David Gordillo, Pablo Poveda, Rosa Quetglas). |
| Grado de Historia y Ciencias de la Música: asignatura de <i>Historia I</i> (Antonio Blanco, David Gordillo, Pablo Poveda & Rosa Quetglas). |
| Grado de Historia del Arte: asignatura de <i>Historia I</i> (Antonio Blanco, David Gordillo & Nuria Corral). |
| Grado de Geografía: asignatura de <i>Historia I</i> (Antonio Blanco, David Gordillo & Nuria Corral). |
| Grado de Historia: asignaturas de <i>Historia I</i> (Julián Bécares, Pablo Poveda, Daniel Justo), <i>Patrimonio Arqueológico, Etnográfico y Museología</i> (Julián Bécares), <i>Arqueología Hispanorromana</i> (Alberto Martín), <i>Epigrafía y Numismática</i> (Alberto Martín), <i>Arqueología Clásica</i> (Verónica Pérez), <i>Arqueología II</i> (Verónica Pérez), <i>Prehistoria I</i> (Olivia Rivero), <i>Prehistoria de la Península Ibérica I</i> (Olivia Rivero), <i>Arte Prehistórico</i> (Julián Bécares), <i>Prehistoria de la Península Ibérica II</i> (Esteban Álvarez), <i>Prehistoria II</i> (Esteban Álvarez). |

Figura 2. Lista resumen de asignaturas que se han beneficiado de este proyecto y docentes encargados de impartirlas adoptando algunas de las estrategias aquí propuestas.

5. ESTRATEGIAS Y RECURSOS EMPLEADOS

Este proyecto de mejora e innovación pretende modernizar las sesiones expositivas presenciales, tanto teóricas como prácticas. Para ello, hemos diseñado una serie de estrategias siguiendo criterios de eficacia e impacto esperables. Las actuaciones propuestas pivotan sobre tres aspectos clave que han condicionado la formación del equipo de trabajo y los recursos adoptados: a) las características de los docentes que participan en el mismo; b) la dimensión y naturaleza de los grupos de alumnos matriculados; y c) las preferencias de cada docente respecto a la sesión expositiva.

En este proyecto hemos entendido el plan de trabajo como un ciclo o proceso circular, compuesto de fases consecutivas que pueden agruparse en tres bloques:

- La elección razonada de estrategias para la mejora docente y su integración en las asignaturas que se han beneficiado de este programa.
- La ejecución de tales recursos y actividades.
- La necesaria monitorización y evaluación, para diagnosticar insuficiencias e identificar las mejores soluciones a dificultades imprevistas.

En este apartado haremos referencia a los dos primeros aspectos, mientras que reservamos los comentarios sobre la evaluación de resultados para el siguiente epígrafe. En cuanto a la primera fase, los docentes que componen el equipo de trabajo han partido del reconocimiento de un amplio espectro de recursos disponibles para dinamizar y modernizar las sesiones expositivas teórico-prácticas de Historia. Ello ha requerido una sopesada adecuación de las estrategias de aprendizaje disponibles (tanto en la literatura específica como a partir de experiencias previas o de otros compañeros) a las características específicas de cada asignatura. En muchas ocasiones la información detallada en los planes de estudio vigentes es suficientemente laxa para permitir la adopción flexible de tales estrategias de forma realista y proporcionada, aprovechando al máximo sus puntos fuertes y minimizando las posibles debilidades (Rivero Gracia, 2007; Prieto, 2008; Lévesque, 2008; Prats Cuevas, 2011). En todo ello, el profesor sigue teniendo un amplio margen de maniobra para diseñar las clases expositivas según sus intereses y objetivos.

Un criterio fundamental compartido por todos nosotros ha sido tratar las estrategias como meras herramientas para los objetivos mencionados en el epígrafe 2 de este documento, no como un fin en sí mismo. Así, en línea con las enseñanzas obtenidas de experiencias piloto y reflexiones previas (p.e. Wolton, 2000; Torre Díaz, 2004; Llorens-Largo et al., 2016) hemos evitado subordinar la sesión expositiva a los condicionamientos de los recursos o actividades implementados. Los componentes del equipo de trabajo hemos sido muy conscientes de la necesidad de evitar el esnobismo del empleo superfluo de las nuevas tecnologías. Así, hemos recurrido a las nuevas tecnologías cuando las ventajas que ofrecían compensaban ampliamente las posibles dificultades. Además, hemos actuado así sin rechazar aquellos métodos sencillos, baratos y eficaces ya ensayados con buenos resultados en las aulas para el aprendizaje de la Historia. En la adopción de una u otra estrategia hemos atendido a una combinación de factores:

- Medios disponibles en el aula.
- Número total de horas lectivas disponibles.
- Número de alumnos, naturaleza y composición (lengua materna, grado de conocimiento previo de la materia, presencia de alumnos con necesidades especiales).
- Tipo de aprendizaje (competencias, valores y conocimientos, peso relativo de materias teóricas que requieren pensamiento abstracto y razonamiento inferencial).

Una estrategia de mejora docente ya clásica es el trabajo fuera del aula o aula invertida (*flipped classroom*). Se trata de un conjunto de recursos para complementar o reforzar lo aprendido en la sesión expositiva, dentro de las horas destinadas al trabajo autónomo del alumno. Desde la implantación de las plataformas *Moodle* o campus virtuales (tipo *Studium*) su uso se ha generalizado en el ámbito universitario español. Así, todas las asignaturas contempladas en este proyecto han recurrido a alguna de las actividades dentro del amplio concepto de aula invertida, pero dada su larga trayectoria y amplia aceptación, no puede considerarse aquí una estrategia innovadora digna de atención. Estas sesiones de trabajo personal fuera del aula se han apoyado en material didáctico puesto a disposición de los alumnos en *Stvdivm* y han consistido en presentaciones y textos en PDF, enlaces a videos en *YouTube* o encuestas. Esta oferta de material didáctico no convencional o alternativo ha pretendido promover un aprendizaje autónomo, guiado por la curiosidad y el interés personal en profundizar en aquellos aspectos que en clase sólo han podido ser tratados de forma superficial.

Ha sido responsabilidad de cada docente elegir cuidadosamente y de forma motivada las estrategias y recursos de mejora del aprendizaje idóneos para la asignatura de cuya impartición se ha hecho cargo. Así, cada docente ha elegido y aplicado con flexibilidad aquellos recursos, estrategias y actividades que mejor se han adecuados a los objetivos, contenidos, necesidades y limitaciones de la asignatura en cuestión. Entre los factores que han condicionado la elección de una u otra estrategia docente se han encontrado sin duda el propio interés y las perspectivas personales del profesor, que en gran medida han estado relacionadas con la experiencia del docente (con diferencias de los docentes junior frente a los más experimentados). También han influido el tamaño,

interés y madurez intelectual del grupo, las condiciones físicas del aula y los medios disponibles (tanto en el aula como el acceso a tecnologías por parte del alumnado).

A partir de los condicionantes mencionados, los miembros del equipo de trabajo expresaron al coordinador sus preferencias y se discutieron una serie de potenciales recursos a emplear en sus asignaturas a lo largo del curso 2017/2018. Todas las estrategias adoptadas tienen en común el objetivo de transformar las clases magistrales en entornos de aprendizaje centrados en el alumno (Biggs, 2004; Bain, 2007; Lévesque, 2008; Prieto, 2008). Todas ellas se han orientado por tanto a facilitar el compromiso, fomentar la participación e inculcar una actitud proactiva del alumno en su proceso de aprendizaje.

Los métodos y estrategias elegidos son muy variados. Inicialmente se acordó la lectura, por parte de los miembros del equipo, de las obras clásicas de Prieto (2008) y Booth (2003), pues contienen recomendaciones y precauciones (*cautionary tales*, en palabras de Alan Booth) aplicadas al campo específico de la Historia. Algunos de estos recursos habían sido probados con anterioridad por algunos de los miembros del equipo de trabajo en el extranjero (y en particular, con cierta trayectoria de empleo en el ámbito académico anglosajón). Las estrategias basadas en las nuevas tecnologías y en la telefonía móvil se están expandiendo en los últimos años en la docencia de las disciplinas humanísticas en el continente europeo (Erdmann & Hasberg, 2011). Su recepción en los países mediterráneos está resultando asimismo muy significativa (p.e. Torre Díaz, 2004; Rivero Gracia, 2007; Gallego-Durán & Llorens-Largo, 2015; Villagrà-Arnedo et al., 2016), y su aplicación previsiblemente aumentará en el futuro inmediato. Por ello, este proyecto puede ofrecer material de cierta utilidad para la reflexión sobre la experiencia de puesta en práctica de algunos de tales recursos. Parte de su éxito relativo radica en la adecuación e idoneidad e tales estrategias respecto a la agenda del Espacio Europeo de Educación Superior (Ávila Ruiz et al., 2009; European Commission, 2015), ya que la pedagogía subyacente es muy similar.

Para garantizar una mínima coherencia entre los objetivos iniciales y los resultados esperables de este proyecto, las estrategias implementadas en las asignaturas afectadas tenían que cumplir los siguientes requisitos básicos:

- Que permitieran suficiente flexibilidad para atender a las múltiples inteligencias, expectativas e intereses del alumnado y que facilitaran la tarea de facilitador del docente, orientadas a ‘enseñar a aprender’.

- Que promovieran la participación proactiva del alumnado, mediante entornos de aprendizaje entre iguales (*peer learning*), no basados en la clásica relación jerárquica profesor-alumno.
- Que complementaran las sesiones teóricas con ejercicios lúdicos (gamificación o ludificación) que, mediante la interacción y la repetición, ayudaran a asentar conocimientos. Estas estrategias se han empleado fundamentalmente para el aprendizaje de los grandes marcos conceptuales, (las coordenadas espaciales y temporales básicas) con los que encuadrar y contextualizar el estudio de la Historia.
- Que ofrecieran oportunidades dentro de la sesión expositiva para potenciar la autonomía y capacidad crítica y reflexiva de cada alumno en la búsqueda de información, en la adquisición de destrezas del oficio de historiar y en la incorporación de valores deontológicos y buenas prácticas.
- Que dotaran de una importancia equilibrada tanto al contenido explicado como al método de presentarlo a los alumnos y enfatizaran la propia forma de trabajar esos contenidos.
- Que los recursos y estrategias se integraran adecuadamente, sin disfunciones, dentro la sesión expositiva, sin coartar o condicionar el trascurso de la misma.
- Que facilitaran la retroalimentación (*feedback*) del alumnado, es decir, la puesta en común o recapitulación de lo aprendido, para consolidar o asentar lo aprendido en clase.
- Que permitieran su réplica diferida, para facilitar la participación de alumnos con problemas para asistir a las clases presenciales. Con ello se persigue fomentar la implicación y participación de colectivos minoritarios pero también presentes entre el alumnado, como son las personas con alguna discapacidad física o repetidores a los que les coinciden las clases presenciales con otras asignaturas. En el primer caso, la posibilidad de seguir las clases magistrales en diferido mediante el uso de las tecnologías de la información es un aspecto realmente importante. En cuanto a los alumnos repetidores, el hecho de recurrir a estrategias de trabajo novedosas y no convencionales ha fomentado su participación y ha renovado su interés por la asignatura.

- Que permitieran registrar, de forma rigurosa y detallada, la participación del alumnado, tanto durante el desarrollo de la sesión expositiva presencial como en otras actividades diferidas ('aprendizaje fuera del aula'). El recurso debería facilitar tanto un cómputo fidedigno de la asistencia a clase, como la trazabilidad de la evolución del aprendizaje de cada alumno, aspectos que pueden tenerse en cuenta en la evaluación continua de la asignatura.
- Que facilitaran una verdadera evaluación continua del proceso de aprendizaje de los alumnos. Para ello resultaba necesario que contemplara diversas habilidades e inteligencias múltiples y facilitara los medios para hacer un seguimiento permanente y objetivo de cada alumno.
- Que permitieran aprovechar herramientas educativas gratuitas, de libre acceso a través de Internet, que son familiares para la gran mayoría del alumnado ('nativos digitales'). El empleo habitual de estos recursos ha repercutido en una adaptación más gradual a la enseñanza universitaria, especialmente entre los alumnos de primer curso.

Las estrategias de aprendizaje finalmente aplicadas han sido las siguientes:

- La **lluvia de ideas** (*brainstorming*), es una primera toma de contacto o puesta en común en voz alta, sin filtrado crítico, de los conocimientos previos. El objetivo es enfatizar lo ya conocido y diagnosticar y corregir, desde el mismo inicio de las clases, ideas erróneas o conceptos tergiversados que posteriormente recibieron adecuada atención a lo largo de la asignatura. En ocho de las asignaturas aquí analizadas los miembros del grupo de trabajo recurrieron a esta estrategia (Fig. 3). Los docentes que han trabajado con esta actividad coinciden en destacar cómo es muy eficaz para 'romper el hielo', reforzando la autoestima frente al miedo escénico, y cómo promueve el pensamiento creativo, fomentando la participación y la confianza entre los alumnos.
- El método **Phillips 6/6**. Este recurso fue practicado por tres de los cinco docentes, combinado con la lluvia de ideas. La herramienta sirve para apuntalar conocimientos expresadas por los alumnos durante la lluvia de ideas. Esta estrategia ha sido practicada con grupos del primer curso del grado de Historia (Fig. 3). Al tratarse de grupos numerosos (unos 50 asistentes a clase), al iniciar

cada unidad temática se formaron 7-8 grupos de 6 personas (según el número de asistentes) y se nombró un coordinador, encargado de presentar ante todos, durante un minuto, conceptos clave del tema tratado (p.e. la polis griega). Tras ello se anotaron en la pizarra las ideas más relevantes. Ha fomentado la participación de prácticamente todos los asistentes.

- **Kahoot** (<https://kahoot.it/>). Esta herramienta es una aplicación educativa gratuita para Smartphone con cuestionarios de respuesta múltiple. Su empleo responde a la estrategia de ludificar o ‘gamificar’ el aprendizaje, es decir, emplear recursos del mundo del entretenimiento y ocio, orientados al aprendizaje dentro o fuera del aula. Los cuestionarios han resultado una herramienta bastante eficaz, ya que favorecen un conocimiento más profundo y permanente por basarse en la implicación personal del alumno. Entre las numerosas aplicaciones para móvil existentes, el equipo de trabajo decidimos centrarnos en *Kahoot*. Este recurso permite que todos los alumnos realicen simultáneamente en clase un cuestionario. La actividad (normalmente desarrollada en el último cuarto de hora de clase) ha permitido conocer en tiempo real el grado de comprensión de un tema. Además facilita reconocer aspectos confusos o ideas erróneas sobre las que hay que insistir de nuevo. También favorece un registro exhaustivo de la asistencia a clase, la participación del alumno y su progreso en el proceso formativo. Ha sido aplicado por 8 de los miembros del equipo, con un rendimiento que ha cumplido sobradamente las expectativas iniciales, si bien también se han detectado algunos problemas.
- El **silencio creativo** (*creative silence*). La estrategia está ideada para promover la capacidad de síntesis dentro de la sesión expositiva. Este recurso se ha aplicado en 7 asignaturas (Fig. 3) con un número reducido de alumnos por clase (< 20 estudiantes). Las asignaturas donde se ha practicado han sido todas del primer curso de Historia, cuando la toma apuntes es más superficial y deficiente. Así, hacia el final de una sesión magistral sobre contenidos teóricos (cuando los alumnos están más cansados) se les invitó a no tomar apuntes durante 5 minutos, y a continuación se les pidió que discutieran entre sí (en grupos pequeños) las ideas más importantes presentadas por el docente. Esta sencilla estrategia se ha mostrado muy eficaz para fomentar la participación de todos, la capacidad de síntesis, la interrelación de conceptos y para fomentar la habilidad de distinguir lo importante de las anécdotas.

- **Actividades participativas en clase.** Dentro de esta categoría cabe una gran variedad de posibilidades que han realizado diversos docentes, como la preparación de carteles, la presentación pública de un tema preparado fuera del aula, etc. Entre ellas destaca el debate, una estrategia clásica del aprendizaje colaborativo, que sirve para la discutir argumentos enfrentados sobre temas historiográficos sin conclusiones consensuadas. El debate ha sido empleada por 6 docentes del equipo de trabajo en asignaturas de los cursos finales del Grado, cuando los alumnos tienen algo más de madurez intelectual y han profundizado mínimamente en las corrientes teóricas de la Historia.
- **Piktochart** (<https://piktochart.com/>). Esta aplicación gratuita sirve para crear pictogramas mediante infografía de uso muy amigable simple. Es parte de la filosofía del ‘aula creativa’, que pretende potenciar la capacidad sintética y relacional y el pensamiento simbólico y conceptual aplicado a los contenidos históricos. Ha sido aplicada por un docente del equipo de trabajo, con resultados peores de lo esperado inicialmente, posiblemente por tratarse de un grupo de primer curso del grado de Historia, intelectualmente inmaduro.
- **Comentario crítico de material audiovisual**, de canales sobre historia en *YouTube*. Esta actividad se ha combinado con el comentario crítico de textos para desarrollar la habilidad de escrutinio de la información: contextualizar y evaluar la fiabilidad, coherencia interna y adecuación de una fuente de información. En el caso de los documentales sobre aspectos históricos, tal actividad se ha realizado para fomentar la capacidad crítica del alumnado, que normalmente acepta sin cuestionamiento alguno los mensajes difundidos en medios audiovisuales. Tras la actividad personal realizada por cada alumno, la puesta en común en voz alta ha permitido una retroalimentación muy efectiva. La actividad se ha centrado en inculcar entre el alumnado la necesidad de analizar las líneas de evidencia, comprobar el razonamiento inferencial, la correspondencia entre afirmaciones y evidencia empírica, así como la identificación de sesgos, omisiones o inclinaciones ideológicas. Con ello se ha pretendido enfatizar que no todas las fuentes de información son igualmente válidas y se ha insistido muy especialmente en la importancia de consultar siempre la bibliografía impresa.

- **Aprendizaje basado en proyectos, ABP (*project-based learning*)**. Este modelo de actividades se centra en la resolución por parte del alumno de una tarea, encargo o problema altamente motivador. Es decir, se trata de dotar de plena responsabilidad al alumno para que ofrezca una solución viable a un reto. La estructura se centra en la adquisición de habilidades y actitudes y está dotado de un fuerte componente procedimental (solucionar el reto con una serie de pasos que requieren un saber-hacer).
- **Cartas a los sucesores (*survival keynote*)**. Esta actividad consiste en redactar recomendaciones de quienes ya han cursado la asignatura sobre cómo superarla con éxito y qué les hubiera gustado saber al comenzar la asignatura. Nueve grupos de alumnos se han beneficiado de este recurso (Fig. 3). El formato mayoritario ha sido la preparación de documentos en PDF que serán subidos a *Studium* el próximo curso. En uno de los grupos se prefirió grabar un vídeo protagonizado por diversos estudiantes, que también será subido el próximo curso a *Studium*. Si bien su eficacia no puede medirse de momento, es previsible que ayude a motivar a los nuevos alumnos y que les oriente sobre cómo afrontar con éxito la asignatura.

| ASIGNATURA | DOCENTES | RECURSO/ACTIVIDAD | NÚMERO DE ALUMNOS |
|---|---|--|-------------------|
| <i>Historia I</i> (Grado de Humanidades) | Antonio Blanco David Gordillo Pablo Poveda Rosa Quetglas | Lluvia de ideas, Phillips 6/6, <i>Kahoot</i> , aula invertida, carta sucesores | 63 |
| <i>Historia I</i> (Grado de Historia y Ciencias de la Música) | Antonio Blanco David Gordillo Pablo Poveda Rosa Quetglas | Lluvia de ideas, silencio creativo, Phillips 6/6, <i>Kahoot</i> , aula invertida, carta sucesores | 14 |
| <i>Historia I</i> (Grado de Historia del Arte) | Antonio Blanco David Gordillo Pablo Poveda Rosa Quetglas | Lluvia de ideas, Phillips 6/6, <i>Kahoot</i> , comentario crítico audiovisual, aula invertida, carta sucesores | 82 |
| <i>Historia I</i> (Grado de Geografía) | Antonio Blanco David Gordillo Nuria Corral | Lluvia de ideas, Phillips 6/6, <i>Kahoot</i> , comentario crítico audiovisual, aula invertida, | 72 |
| <i>Historia I</i> (Grado de Historia) | Julián Bécares Pablo Poveda Daniel Justo | Lluvia de ideas, Phillips 6/6, <i>Kahoot</i> , aula invertida, carta sucesores | 77 |
| <i>Patrimonio Arqueológico, Etnográfico y Museología</i> | Julián Bécares | Lluvia de ideas, silencio creativo, aula invertida, carta sucesores | 11 |
| <i>Arqueología Hispanorromana</i> | Alberto Martín | Lluvia de ideas, silencio creativo, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, <i>kahoot</i> | 10 |
| <i>Epigrafía y Numismática</i> | Alberto Martín | <i>Kahoot</i> , aula invertida, silencio creativo, carta sucesores | 6 |
| <i>Arqueología Clásica</i> | Verónica Pérez | <i>Kahoot</i> , silencio creativo, aula invertida, debate | 22 |
| <i>Arqueología II</i> | Verónica Pérez | <i>Kahoot</i> , aula invertida, debate | 89 |
| <i>Prehistoria I</i> | Olivia Rivero | <i>Kahoot</i> , aula invertida, | 114 |
| <i>Prehistoria de la Península Ibérica I</i> | Olivia Rivero | Phillips 6/6, debate, aula invertida, carta sucesores | 20 |
| <i>Arte Prehistórico</i> | Julián Bécares | Lluvia de ideas, silencio creativo, carta sucesores | 8 |
| <i>Prehistoria de la Península Ibérica II</i> | Esteban Álvarez | <i>Kahoot</i> , silencio creativo, debate, aula invertida, carta sucesores | 20 |
| <i>Prehistoria II</i> | Esteban Álvarez | <i>Kahoot</i> , aula invertida, debate | 93 |

Figura 3. Resumen de asignaturas que se han beneficiado de este proyecto y estrategias pedagógicas adoptadas en ellas.

6. RESULTADOS: VALORACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

No hemos considerado procedente comparar los resultados académicos (calificaciones) derivados de la aplicación de los recursos de mejora docente a las asignaturas del curso 2017/2018 frente a los resultados obtenidos en esas mismas asignaturas en el curso 2016/2017, porque la impresión general es que se trataba de grupos muy desiguales en conocimientos previos, interés, madurez y motivación. Por ello, este apartado se restringirá a una valoración relativa y subjetiva, a partir de las impresiones obtenidas por los docentes y alumnos implicados.

En cuanto a la impresión de los docentes, tras la conclusión de la asignatura, cada miembro del equipo de trabajo redactó una pequeña memoria-resumen sobre los resultados obtenidos de la aplicación de las estrategias didácticas. Puede encontrarse una selección de ejemplos ilustrativos (empleando recursos/actividades variadas) en el **Anexo** final de esta memoria. En general, la impresión del profesorado que ha participado en el proyecto puede calificarse como adecuada y positiva, conforme a lo esperado, si bien con algunas matizaciones. En concreto, la fuerte dedicación que requiere la preparación de clases más dinámicas y participativas es siempre destacada como un aspecto inicialmente negativo. Sin embargo, esa impresión queda compensada con la impresión de los propios alumnos.

Para valorar los resultados desde el punto de vista de los estudiantes en su conjunto, preparamos un sencillo cuestionario que se ofreció a los alumnos participantes al finalizar las asignaturas, para que lo rellenaran de forma voluntaria. A efectos de la valoración de la satisfacción del alumnado únicamente tuvimos en cuenta aquellos que asistieron a clase, y en concreto, la encuesta sólo refleja una porción de los alumnos asistentes a las sesiones expositivas en los últimos días de clase. Además, en tres ocasiones no se pudo pasar el cuestionario a los alumnos para que lo cumplimentaran antes de la finalización definitiva de las clases presenciales. Estas circunstancias ayudan a entender que los cuestionarios fueran rellenados de forma muy desigual, por porcentajes entre el 45 - 72% de los alumnos asistentes a clase. La cumplimentación de esos cuestionarios constituye pues, con sus evidentes limitaciones, la única fuente para obtener indicadores objetivables que faciliten la evaluación de los resultados obtenidos (Booth, 2003; Biggs, 2004).

En general puede afirmarse que la impresión del alumnado ha sido positiva, si bien el detalle de las preguntas ofrecidas en la encuesta opcional permite ofrecer algunas matizaciones reseñables. Como los resultados por cada asignatura han variado dentro de un rango de valores, se ofrece una indicación de esa variabilidad entre valores extremos:

- Un porcentaje del 87-94% de los participantes está satisfecho o muy satisfecho con las asignaturas y la forma de impartirlas.
- Un 72-83% opina que ninguna de las estrategias de mejora son superfluas, redundantes o prescindibles.
- Un 81-94% recomienda emplear las mismas actividades/recursos de mejora docente en la misma asignatura en cursos próximos.
- Un 79-92% opina que las actividades propuestas han conseguido mejorar significativamente la sesión expositiva.
- Sólo un 3-6,5% considera que la eficacia de las clases presenciales de la asignatura impartida apenas hubiera cambiado de no haberse aplicado las actividades/recursos de mejora docente.
- El 75-91% de los alumnos considera que ha adquirido las competencias y habilidades consideradas en la guía académica de la asignatura.
- El 72-98% afirma que las actividades implementadas ha ayudado a adquirir un conocimiento reflexivo, profundo y autónomo.
- El 70-83% de los alumnos considera que las actividades de mejora docente les ha facilitado la adquisición de conocimiento factual.

Para sintetizar de forma resumida los comentarios expresados tanto por los docentes, como por los alumnos (en el campo dedicado a ello en el formulario de la encuesta que se les pasó), a continuación se distinguirá entre los aspectos positivos y negativos.

Entre los **aspectos negativos** de la aplicación de las estrategias mencionadas para la mejora del aprendizaje de Historia hay que señalar los siguientes puntos:

- El fomento de la participación del alumno que propugna el método de Harvard conlleva una considerable carga de trabajo preparatorio por parte del docente.

- En el caso de los estudiantes extranjeros, han encontrado problemas de fluidez de idioma en la participación en los debates.
- Pese a lo previsto inicialmente, el recurso a las aplicaciones para móviles no ha tenido una recepción unánime. Se han detectado casos de estudiantes que no disponían de móvil o reacios a utilizar el móvil (en cuyo caso se les ha ofrecido la posibilidad de rellenar los cuestionarios en fichas de papel)
- Un problema adicional de las aplicaciones para móvil han sido los problemas de conexión a la red WiFi, especialmente en el edificio de San Isidro (aulario adscrito a la Facultad de Geografía e Historia).
- En varias ocasiones se han detectado deficiencias entre el método de mejora docente y la evaluación de la asignatura. Así, los alumnos destacaron que el *Kahoot* es una herramienta útil para asentar conceptos e ideas, pero que no sirve para preparar el examen, basado en un tema a desarrollar por escrito.

Entre los **aspectos positivos** de las experiencias:

- Pese a que la preparación del material docente y las clases requieren una fuerte inversión inicial de tiempo y esfuerzo por parte del educador universitario, esta inversión se ve compensada por unos resultados que invitan a seguir perseverando en facilitar entornos de aprendizaje autónomo, relacional y reflexivo que permitan una comprensión más profunda de los fenómenos contemplados en el temario (Biggs 2004).
- Se ha conseguido evitar algunos de los factores que disuaden a los alumnos a participar en clase, como son: la masificación y el miedo escénico, una actitud dominante o un clima interrogatorio por parte del docente o la falta de claridad y la dispersión de ideas del docente.
- La monitorización o seguimiento del proceso de aprendizaje viene facilitado por la propia dinámica participativa de las clases.
- En el caso del empleo en las sesiones expositivas de aplicaciones para móvil como *Kahoot*, este recurso permite encuestar el aprendizaje alcanzado por el grupo de forma rápida, simultánea y con registro de las respuestas. De este modo su empleo ha servido para comprobar el grado de adquisición de ideas y procedimientos trabajados, de tal manera que la repetición de los cuestionarios

permite comprobar cómo ha evolucionado el proceso de aprendizaje desde las clases iniciales y hasta la finalización de la asignatura.

- Las aplicaciones para móvil resultan muy útiles para ayudar en la evaluación continua de la asignatura y sirven para comprobar de forma rápida y sencilla la asistencia.
- La posibilidad de disponer en *Studium* los recursos y actividades de realización diferida, así como el material trabajado en clase (incluyendo los cuestionarios mediante aplicaciones para móvil), ha facilitado el seguimiento de alumnos con problemas de movilidad por discapacidad (un solo caso en el curso 2017/2018). También se han beneficiado mucho los alumnos repetidores, y que no han podido asistir a clase porque les ha coincidido con otras asignaturas impartidas de forma simultánea en las que también estaban matriculados.
- En el caso concreto de una persona con discapacidad del 90%, el *Kahoot* ha sido una de las herramientas elegidas para realizar el examen de la asignatura Historia I, y ha facilitado mucho la labor del técnico del Servicio de Asuntos Sociales encargado de realizar ese examen.

A la vista de estos resultados, podemos concluir que tanto entre el colectivo de los docentes como entre el alumnado hay un nivel moderado-alto de satisfacción general. Los alumnos han percibido que la actividad ha favorecido un aprendizaje significativo, especialmente en la adquisición de habilidades/destrezas por encima de otros aspectos, como la asimilación de conocimiento factual. Por último, la mayor parte de los alumnos considerarían como un empobrecimiento sustancial la impartición de la misma asignatura sin los recursos y estrategias de mejora docente puestos en práctica en el marco de este proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, A. & Pastor, M. (2012): “Tendencias de la Historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía”. *Revista de Didácticas Específicas*, 6: 114-139.
- Ávila Ruiz, R. M.; Borghi, B. & Mattozzi, I. (eds.) (2009): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la ‘Estrategia de Lisboa’*. Asociación de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Bolonia.
- Bain, K. (2007): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia: Valencia.
- Biggs, J. (2004): *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Booth, A. (2003): *Teaching History at University. Enhancing learning and understanding*. Routledge: Londres.
- Erdmann, E. & Hasberg, W. (2011): *Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Wochenschau Wissenschaft: Schwaldbach.
- European Commission (2015): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union: Luxemburgo.
- Gallego-Durán, F. y Llorens-Largo, F. (2015): “¡Gamificad, insensatos!” En: *XXI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI 2015) (Andorra La Vella, 8, 9 y 10 de Julio de 2015)*. <http://jenui2015.uols.org>
- Hunter, L.G. (2014): “The future of teaching History. Research methods classes in the electronic age”. *The Journal of the Association of History and Computing*, 1 (1): 124-172.
- Lévesque, S. (2008): *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press: Toronto.
- Llorens-Largo, F.; Gallego-Durán, F.J.; Villagrà-Arnedo, C.J.; Compañía-Rosique, P.; Satorre-Cuerda, R. & Molina-Carmona, R. (2016): “Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas” *VAEP-RITA*, 4 (1): 25-32.

- Montaña Conchiña, J.L. (2016): “Didáctica de la Historia y epistemología disciplinar. Notas para el debate y propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado”. *Clio. History & History Teaching*, 42. <http://clio.rediris.es>
- Prats Cuevas, J. (coord.) (2011): *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó: Barcelona.
- Prats Cuevas, J. & Santacana Mestre, J. (2015): “Nous paradigmes en l’ensenyament de la Història/New paradigms in teaching history”. *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 26 (2): 19-39.
- Prieto, L. (coord.) (2008): *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Instituto de Ciencias de la educación: Barcelona.
- Rivero Gracia, M.P. (2007): “De derrota en derrota hasta la victoria final: experiencias con internet en didáctica de las Ciencias Sociales”. *Primeras jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa (Zaragoza, 23 y 24 de noviembre de 2006)*. Universidad de Zaragoza: Zaragoza. URL: <http://www.ub.es/histodidactica/>
- Sallés Tenas, N. (2013): *Classes d’història que passen a la història*. Pagès Editors: Lleida.
- Torres, P. A. (2000): “Qué historia y qué profesorado de historia en el siglo XXI”. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14: 33-52.
- Torre Díaz, J.L. (2004): “www.educahistoria.com un portal general de recursos de Historia”. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, 41: 22-58.
- Villagrà-Arnedo, C.J.; Gallego-Durán, F.J.; Molina-Carmona, R. y Llorens-Largo, F. (2016): “PLMan: Towards a Gamified Learning System”. En: *Learning and Collaboration Technologies*. Springer: Switzerland.
- Wolton, D. (2000): *Internet ¿y después?* Gedisa: Barcelona.

ANEXOS

CASO 1

Miembro del equipo de trabajo: Alberto Martín Esquivel
Dpto. Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, área de Arqueología
Asignatura: Arqueología Hispanorromana (cod. 101954), optativa, 4º curso del Grado en Historia
Estrategias empleadas: aprendizaje basado en proyectos (ABP)

1. Laboratorio de cerámica romana:

El laboratorio de cerámica se basa en:

Acción 1. Innovación en metodologías docentes para clases teóricas y prácticas:

- Aprendizaje por proyectos,
- Aprendizaje cooperativo y clases prácticas.

El laboratorio se inscribe en el proyecto ERC *ArchAIDE* de la *Università di Pisa* (Italia), *Project ID*: 693548 [<http://www.archaide.eu/team?userid=1056994>]. La actividad se ha desarrollado en el ‘laboratorio-aula de prácticas’ de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Salamanca entre el 7 de marzo y el 2 de mayo de 2018. Para ello se ha solicitado al director del Dpto. de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, Enrique Ariño Gil el uso del espacio, así como de la colección de referencia cerámica, con el fin de impartir las prácticas.

Objetivos propuestos

Generales

- Introducir al alumnado de 4º curso del Grado en Historia en el trabajo colaborativo basado en un Proyecto Europeo de Investigación.
- Desarrollar la formación integral y el aprendizaje de los alumnos a través de la aplicación práctica de conceptos teóricos.

- Favorecer un alumnado dinámico y participativo.
- Familiarizarse con los principales tipos de cerámica romana, así como con los corpus para su identificación crono-tipológica.
- Conocer y aplicar diferentes tipos de software en el ámbito de la especialización cursada.

Específicos

- Reflexionar sobre las competencias adquiridas en la actividad.
- Crear una base de datos de las cerámicas de la colección de referencia.
- Diferenciar los tipos más comunes de cerámica *terra sigillata*.
- Conocer las metodologías de clasificación, estudio y registro digital ofreciendo conocimientos relacionados con las salidas profesionales de la titulación.

2. Metodología

En este curso académico se ha proporcionado a los alumnos la posibilidad de participar de forma voluntaria en un laboratorio extracurricular, centrado en el estudio de material cerámico relacionado con la temática vista en clase. Dicha actividad ha sido siempre activa a través de clases prácticas centradas en la manipulación directa del material arqueológico conservado en la colección didáctica del Dpto. y el uso de software específico para su documentación gráfica. La actividad ha sido supervisada en todo momento por el profesor responsable del Laboratorio.

A continuación se sintetizan algunas características principales de la actividad:

2.1. Alumnos y asistencia:

En la asignatura de Arqueología Hispanorromana (Grupo 1, Asig. 101954 del Grado en Historia, PLAN 219, Centro 109) se han matriculado en el Curso Académico 2017/18 un total de 16 alumnos y alumnas, entre los cuales una alumna Erasmus y dos matriculados en el Programa de Movilidad "SICUE". Se propuso la actividad a los 14 alumnos efectivos y mostraron interés en participar 8 (57% del alumnado), más un alumno, siempre del Grado en Historia, pero no de la asignatura. De acuerdo con los alumnos se ha establecido el Laboratorio los miércoles de 5 a 8 pm. Se han impartido un

total de 21 horas de las cuales, cada alumno ha realizado 15 horas. Para las sesiones del 14-21 de marzo y del 11-18 de abril se ha optado por dividirlos en dos grupos. Dichas sesiones eran prevalentemente prácticas (*vid.* 4.2 y 4.3) por lo que para obtener mejores resultados y un mejor seguimiento individual de cada alumno se ha preferido esta estrategia.

| Apellidos, Nombre | marzo | | | abril | | | mayo |
|----------------------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| | 7-mar | 14-mar | 21-mar | 11-abr | 18-abr | 25-abr | 2-may |
| Antolín Abad, Alejandro | | | | | | | |
| Cortés Faid, Carlos | | | | | | | |
| Dueñas Alonso, Rosaura | | | | | | | |
| Gallego Valle, Ana | | | | | | | |
| Martín Fernández, Álvaro | | | | | | | |
| Mosquera Moreno, Luis | | | | | | | |
| Sánchez Cabezas, Andrea | | | | | | | |
| Sánchez Gómez, Ramón | | | | | | | |
| Tinoco Domínguez, Lucía | | | | | | | |
| Total, alumnos, día | 9 | 5 | 4 | 5 | 4 | 9 | 9 |

Tab. 1. Asistencia de los alumnos/as al laboratorio

3. Recursos empleados:

El laboratorio se ha estructurado siguiendo las diferentes fases que se emplean en Arqueología para el estudio de la cerámica. Para llevarlo a cabo, han sido fundamentales los recursos humanos: por una parte, los alumnos participantes, protagonistas en todas las fases de la actividad, y pertenecientes principalmente a la asignatura de Arqueología Hispanorromana. Entre los segundos figura el profesor de la actividad, así como de los investigadores del Proyecto *ERC ArchAIDE* de la *Università di Pisa* en Italia, Gabriele Gattiglia y Francesca Anichini. Por último, ha sido fundamental el uso de los recursos bibliográficos alojados en la biblioteca de la Facultad de Geografía e Historia, así como del software libre a nuestra disposición para la realización de las diferentes fases de documentación digital de la cerámica (*Apache OpenOffice – Calc y Base; GIMP, GNU Image Manipulation Program; Autodesk 123D Catch; Adobe Acrobat Reader DC*).

4. Resultados (Actividades realizadas):

4.1. Introducción al Proyecto *ERC ArchAIDE* y aproximación a la colección de referencia del Dpto. de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología (7 marzo)

Se explicó el objetivo del Proyecto *ArchAIDE* y se realizó una clase práctica en la que los alumnos pudieron observar mediante la colección de referencia las diferencias formales entre la *terra sigillata* Itálica, Gálica e Hispana. El proyecto ERC se propone el desarrollo de una APP que permita la interpretación automática y la documentación de la cerámica recuperada en las excavaciones arqueológicas. De esta manera, el *software* en desarrollo permitirá al arqueólogo obtener la identificación de la pieza y su datación de forma inmediata, con tan sólo sacar una foto de la misma con su teléfono móvil o su *tablet*. El proyecto está liderado por la *Università di Pisa* y en él participan la Universidad de Barcelona, así como empresas de arqueología, además de la Universidad de York, Colonia, Tel Aviv y el CNR italiano. El objetivo del laboratorio es poner a disposición del Proyecto las cerámicas de la colección didáctica de la Universidad de Salamanca con el objetivo de ampliar la “red neuronal” de reconocimiento digital que está desarrollando la Universidad de Tel Aviv. En cuanto a la colección arqueológica del Dpto. está formada por un gran número de cerámicas que abarcan un amplio espectro desde el Neolítico hasta la Edad Media. En particular se utilizarán los fragmentos de *terra sigillata* itálica, gálica e hispana de la colección para integrarlos en *ArchAIDE*.

4.2. Dibujo a mano y clasificación tipológica de los fragmentos cerámicos (14 y 21 marzo)

Una vez adquiridos conocimientos básicos para identificar los tres tipos de *terra sigillata* con los que se trabajará en el laboratorio se procedió hacer una selección de los mismos (principalmente bordes) para dibujarlos a lápiz. Previamente a la clase se indicó cuales iban a ser las herramientas que se necesitarían (papel, lápiz de punta fina – portaminas de entre 0,2 y 0,5 -, goma de borrar, perfilador, regla, escuadra y cartabón, pie de rey, *diametron* y un compás). Con estos materiales se inició el dibujo de los fragmentos de borde puesto que generalmente es la parte de la pieza que más información tipológica puede aportar.



Fig. 1. Alumnos del laboratorio durante la actividad de dibujo del material cerámico

Los alumnos aprendieron a orientar la pieza y calcular su diámetro para después, utilizando el convencionalismo del dibujo cerámico, establecido desde hace décadas, dibujaran la sección y la proyección de la pieza. Para adquirir la técnica, los alumnos repitieron el proceso de dibujo con varios fragmentos. Una vez dibujados los clasificaron utilizando los manuales de referencia (Dragendorff, Curle, Knorr, Déchelette, Ritterling y Ludowici) para asignarles una forma y una cronología.

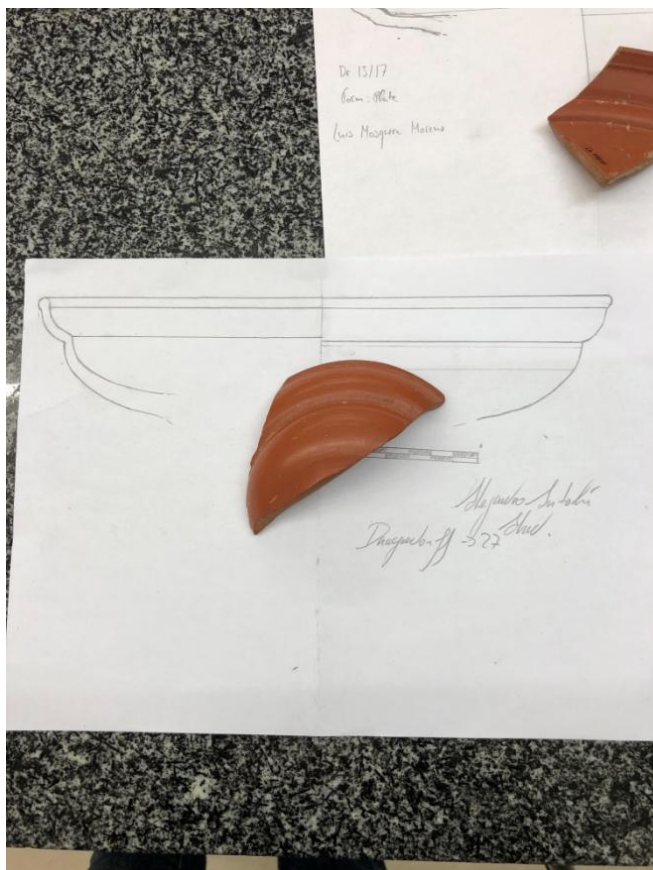


Fig. 2. Ejemplo del resultado obtenido por uno de los alumnos

4.3. Documentación fotográfica de las cerámicas (11 y 18 abril)

Esta fue la principal actividad del laboratorio dirigida a fotografiar tanto con teléfonos móviles de los alumnos, como con una cámara de fotos profesional todos los fragmentos de *TSI*, *TSG* y *TSH* de la colección didáctica con el objetivo de incluirlos en la base de datos internacional de *ArchAIDE*.



Fig. 3. Proceso de fotografiado de los fragmentos cerámicos



Fig. 4. Proceso de fotografiado de los fragmentos cerámicos



Fig. 5. Proceso de fotografiado de los fragmentos cerámicos

Cada fragmento cerámico fue clasificado según los manuales normalizados en el Proyecto ERC (*vid.* 4.2.) asignándose un número de inventario digital a cada uno. En esta fase del laboratorio los alumnos utilizaron el software *Apache OpenOffice – Calc y Bas*.

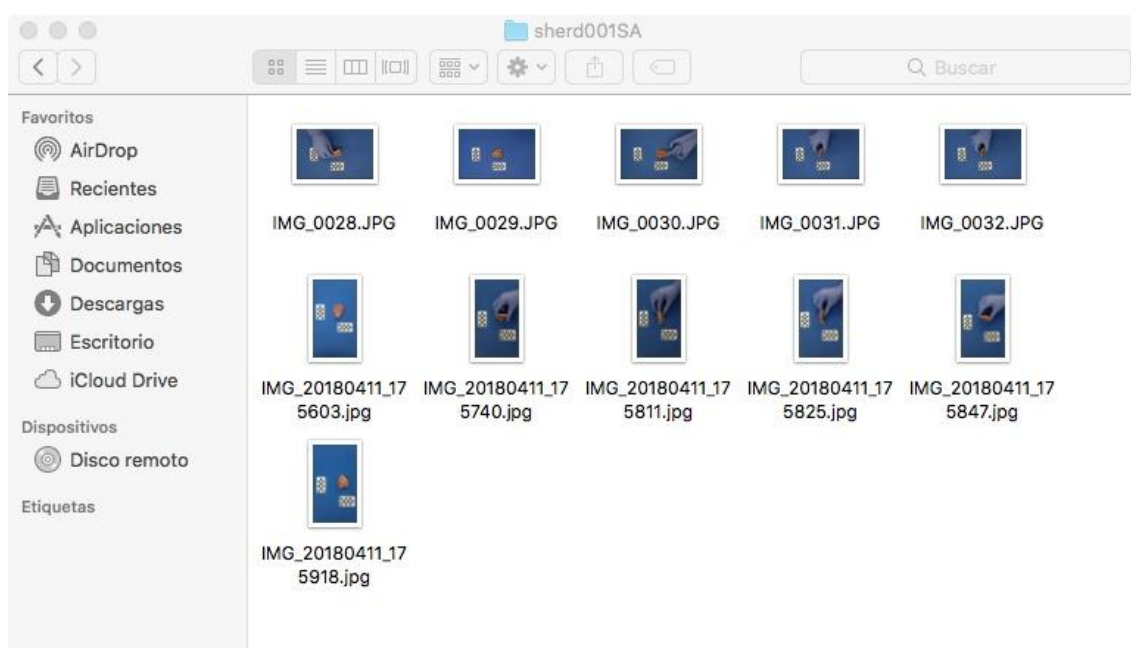


Fig. 4. Carpeta contenedora de las fotografías de uno de los fragmentos de la colección didáctica

4.4. Digitalización de los dibujos a mano y elaboración de láminas con ordenador (25 abril)

Las láminas elaboradas los días 14 y 21 de marzo fueron digitalizadas mediante escáner previamente por el profesor responsable del laboratorio para poder practicar los alumnos en sus ordenadores el proceso de digitalización de las piezas.

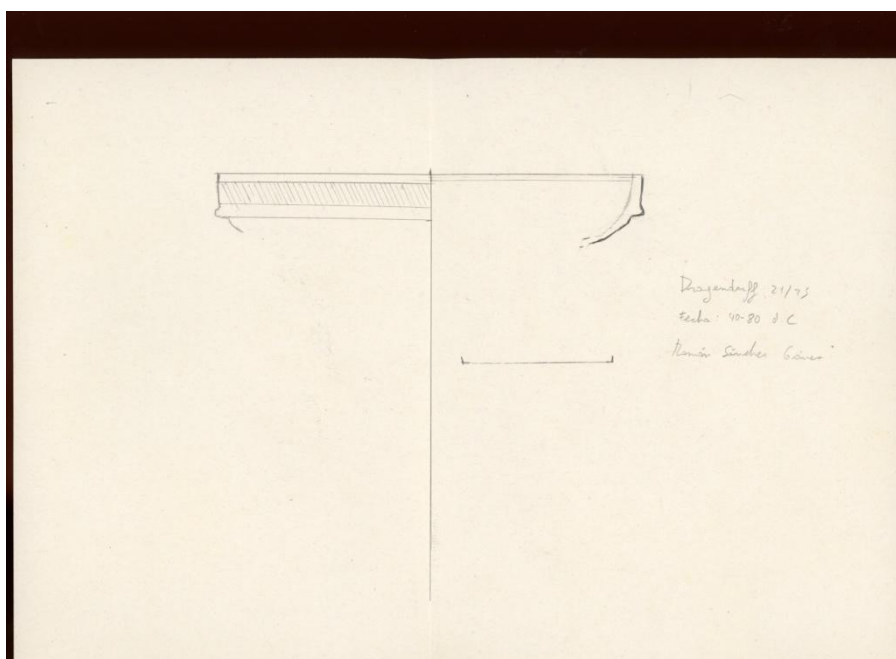


Fig. 5. Ejemplo de dibujo digitalizado

Para realizar la versión definitiva a ordenador se explicó la importancia que ha tenido en la disciplina la incorporación de las aplicaciones informáticas y, en especial el uso de la informática para las tareas de documentación y gestión del registro arqueológico. En este contexto, se puede insertar el uso de los programas de edición, gestión y vectorización de imágenes. Como última fase de esta clase se explicaron los criterios formales para elaborar una lámina con los diferentes fragmentos realizados por el alumno. Para la digitalización, los alumnos emplearon el *software GIMP, GNU Image Manipulation Program*. Las herramientas que ofrece este programa permiten al alumno simplificar el dibujo a mano y completar el resto en el ordenador de una manera más exacta y estandarizada, ahorrando en tiempo y esfuerzo.



Fig. 6. Ejemplo de imagen elaborada por uno de los alumnos con el *software GIMP*

4.5. Introducción a la fotogrametría. Creación y gestión de malla de puntos en el estudio de la cerámica (2 mayo)

Por último, se llevó a cabo una clase práctica de introducción a la fotogrametría con varios ejemplos proporcionados por el profesor responsable del laboratorio (se entregó a cada alumno una carpeta que contenía una serie de imágenes con diferentes vistas de varios objetos arqueológicos) para que los alumnos entendieran el proceso de creación y gestión de una malla digital de puntos y cómo utilizarla para el proceso de estudio de la cerámica. De esta manera, cada alumno ha podido aprender los tres principales métodos de registro y estudio de la cerámica en Arqueología: el dibujo a lápiz, la vectorización de la imagen y la restitución gráfica de la pieza a través de la fotogrametría. En esta última fase del laboratorio, el alumnado utilizó *Autodesk 123D Catch* y *Adobe Acrobat Reader DC* para la ver e interactuar con los modelos 3D.

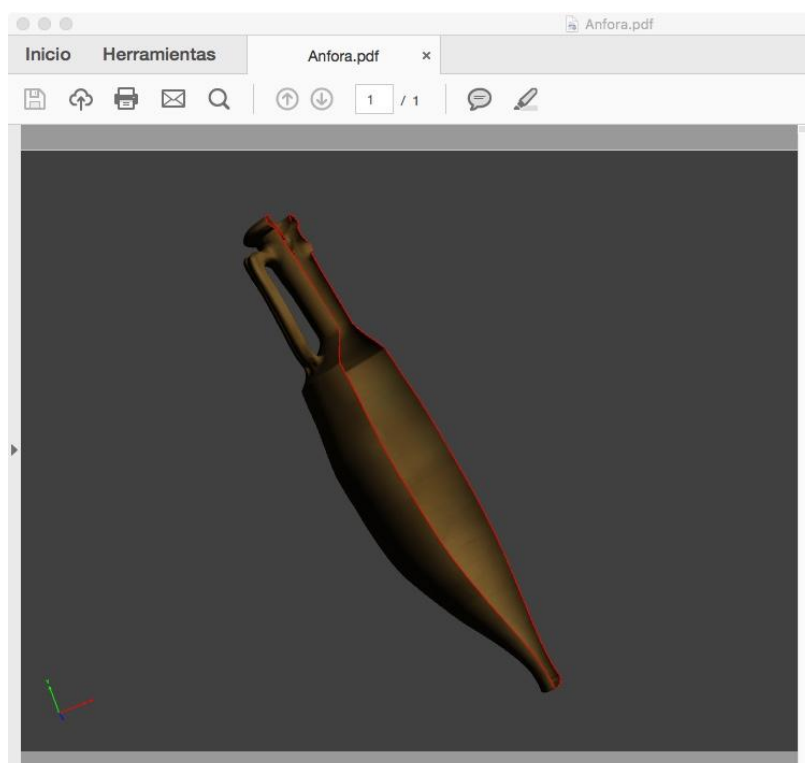
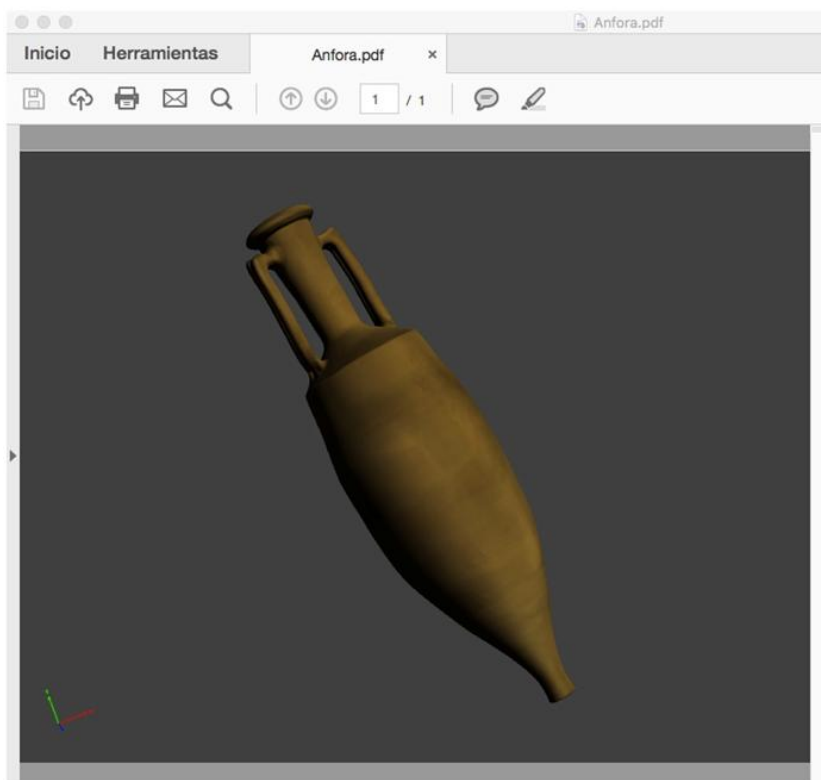


Fig. 7. Ánfora elaborada en el Proyecto de Innovación Docente de la USAL, ID2016/234.
Sección de la cerámica utilizando *Adobe Acrobat Reader DC*

CASO 2

Miembro del equipo de trabajo: Nuria Corral Sánchez

Dpto. Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, área de Arqueología

Asignatura: Historia I. Parte Historia Medieval, asignatura obligatoria, 1^{er} curso del Grado en Historia

Estrategias empleadas: lluvia de ideas, *Kahoot*, comentario crítico de material audiovisual, actividades participativas.

El principal objetivo que se persiguió en el transcurso de la asignatura fue el fomento del aprendizaje activo por parte de los estudiantes, con el objetivo de mejorar sus capacidades de crítica y de autonomía de forma paralela a la fijación de los conocimientos necesarios para superar con éxito la asignatura. Asimismo, con las actividades que a continuación se detallarán, se trató de impulsar competencias complementarias al conocimiento de la historia que serán útiles para la vida profesional del alumnado, especialmente en lo relacionado con el manejo de programas informáticos de diseño. Se trató de acercar la historia medieval a las realidades de los estudiantes y de rentabilizar en términos académicos sus altas aptitudes tecnológicas, dado que son generaciones muy familiarizadas con el mundo audiovisual.

- **Lluvia de ideas o *brainstorming*.** Se llevó a cabo en la primera sesión lectiva. Se propuso a los alumnos que escribieran en dos bloques de papeles de distinto color una obra de ficción –escrita o audiovisual– y un concepto que relacionaran con la Edad Media. En el caso de las obras de ficción, predominaron las referencias a obras épicas de acción (*El Reino de los Cielos*) o clásicas (*El nombre de la rosa*), pero fue llamativa la inclusión circunstancial de creaciones de fantasía (*Juego de tronos*), lo que nos informa sobre la imagen sesgada que algunos estudiantes tenían del periodo. En cuanto a los conceptos, al margen de las referencias carentes de valoración subjetiva sobre la Edad Media (Iglesia, castillos, feudalismo), hubo numerosas menciones a aspectos negativos correspondientes con estereotipos y tópicos sobre la época (oscuridad, violencia). Esta actividad sirvió para plantear al alumnado la existencia de dichos tópicos y que pudieran contraponerlos después al contenido de la asignatura.
- **Gamificación de cuestionarios** (imágenes 1, 2 y 3). Mediante la aplicación *Kahoot*, se incentivó que los estudiantes utilizaran sus dispositivos móviles para participar en un concurso de preguntas. Dicho concurso se desarrolló durante cortos periodos de tiempo durante tres clases prácticas distribuidas en semanas distintas. Dado que el alumnado

debe identificarse para responder a las cuestiones, esta herramienta sirvió además para valorar una asistencia activa.

- **Comentario crítico de material audiovisual.** Durante una sesión práctica se procedió al comentario de varios vídeos disponibles en la plataforma *Youtube* relacionados con distintos aspectos de la historia medieval. Un fragmento de la serie de TVE *Isabel*, y escenas de las películas *El nombre de la rosa*, *Robin Hood* y *Los caballeros de la mesa cuadrada*. El objetivo que se perseguía en este caso fue la confrontación de los estereotipos difundidos en el cine y la televisión con el temario expuesto en las sesiones magistrales. Por otro lado, se proyectó también la película *El regreso de Martin Guerre* en una actividad de *cinefórum* voluntaria, fuera del horario lectivo, a la que acudió un pequeño grupo de alumnos (en torno a un 16%). Al término del largometraje, se mantuvo un debate sobre la construcción de la historia a partir del estudio de las fuentes disponibles y la pervivencia de la cultura popular en las sociedades rurales entre la Edad Media y la Moderna.
- **Diseño de carteles o pósteres.** Una de las actividades propuestas como práctica evaluable de la asignatura fue la participación en un proyecto de equipo sobre el tema “La Edad Media como mito contemporáneo. Historia y leyenda”. Los estudiantes que eligieron tomar parte en esta actividad diseñaron carteles en los que enfrentaban un tópico sobre el periodo medieval y su realidad histórica correspondiente. Para ello utilizaron diferentes programas informáticos elegidos por ellos, predominando *PowerPoint* y *Adobe Photoshop*. Los temas fueron muy variados: el papel de la mujer, los estereotipos sobre los vikingos, leyendas sobre personajes históricos, aspectos de folklore, etc. Como colofón, realizaron una introducción y unas conclusiones globales que daban coherencia y homogeneidad al proyecto colectivo y que fueron presentadas en clase, después de que cada alumno defendiera su propio cartel.
- **Exposición pública.** Los participantes en el proyecto mencionado arriba que así lo desearon expusieron sus carteles en el Castillo de la Biosfera (San Martín del Castañar, Salamanca; imágenes 4 y 5), junto a las fotografías que ellos mismos tomaron del patrimonio histórico-artístico de origen medieval durante una salida de campo voluntaria a la Sierra de Francia (San Martín del Castañar, Miranda del Castañar; imágenes 6, 7 y 8). Esta exposición de resultados se realizó gracias al programa *Provincia creativa* del Servicio de Asuntos Sociales (SAS), por convenio con la Diputación de Salamanca, que permitió acercar el trabajo del alumnado a la sociedad e incentivar su sensibilidad humanística y su pensamiento crítico.

Con la realización de las actividades descritas se cumplieron los objetivos propuestos para el breve periodo de nuestra parte correspondiente de la asignatura, yendo incluso más allá

de esta al proyectarse una salida de campo extraordinaria en colaboración con el SAS y la Diputación de Salamanca.

La actividad inicial de *brainstorming* consiguió atraer la atención de los estudiantes hacia la asignatura, espoleando su curiosidad acerca de los tópicos existentes en la actualidad sobre la Edad Media. Por otro lado, la inclusión de contenido audiovisual en las sesiones avivaba el debate y favorecía la participación de la mayoría del alumnado al captar su interés de forma más efectiva que otras metodologías. Si bien es cierto que al *cinefórum* voluntario asistió un número muy bajo de alumnos –15–, todos ellos intervinieron de forma decisiva en la discusión posterior a la proyección de la película.

En el mismo sentido, la gamificación del contenido teórico permitió reforzar aspectos, sobre todo desde el punto de vista memorístico, como luego se comprobó en las pruebas de evaluación, donde muchos estudiantes recordaron las nociones vistas en *Kahoot*. Sin embargo, un sondeo informal reveló que estos no reconocían gran interés por la actividad y la consideraban poco útil para la consecución de los objetivos de la asignatura.

Por último, aunque en el proyecto colectivo de los carteles participaron pocos estudiantes (sobre un 23%), fueron más de los que se había previsto en un principio. Se apreció una alta calidad en los resultados de los carteles, tanto a nivel de diseño como de investigación. Fue menor el número de estudiantes que acudió al pequeño viaje y decidió presentar sus trabajos en la exposición (un 13% del total de la clase). Sin embargo, hay que tener en cuenta que se trataba de una práctica totalmente voluntaria, pese a lo cual la implicación de estos estudiantes fue intensa. Demostraron un gran interés por la jornada en el medio rural, haciendo preguntas a los vecinos por las tradiciones conservadas en la zona y explicando de forma divulgativa los trabajos que habían elaborado para la asignatura. La tarea de los carteles y la posterior exhibición fuera del ámbito universitario ha motivado en gran medida a los estudiantes y ha sido la mejor valorada por ellos. Recogemos aquí algunas de sus impresiones:

- Saúl López Mainar (Historia del Arte): “La visita a la Sierra me ha parecido muy interesante porque nos permitió conocer las costumbres que se han mantenido durante siglos”.
- Antonio Jesús Ávila Segovia (Historia del Arte): “La actividad de los carteles debería mantenerse en los próximos cursos. La experiencia de la visita estuvo bien porque pudimos ver un pueblo que por nuestra propia cuenta habría sido más difícil de visitar por el tema del transporte. Así conocimos no sólo las tradiciones y herencias históricas, sino también los problemas de despoblación y envejecimiento que afectan la población rural. Todos estos temas que estudiamos en clase son más fáciles de entender si se visitan los lugares”.

- David Martín López (Historia del Arte): “La mejor actividad que hicimos fue la realización del póster. Agradezco además que nos diesen la oportunidad de hablar con vecinos y exponer nuestros trabajos en uno de los pueblos más visitados de la sierra salmantina, la idea nos motivó muchísimo a la hora de hacer los trabajos”.

- Tablas de resultados de la aplicación *Kahoot* (imágenes 1, 2 y 3)

| Bloque I | |
|-----------------------------|--------------------|
| Played on | 14 Nov 2017 |
| Hosted by | nuriacorral |
| Played with | 36 players |
| Played | 11 of 11 questions |
| Overall Performance | |
| Total correct answers (%) | 62,92% |
| Total incorrect answers (%) | 37,08% |
| Average score (points) | 4944,61 points |

| Bloque II | |
|-----------------------------|--------------------|
| Played on | 20 Nov 2017 |
| Hosted by | nuriacorral |
| Played with | 27 players |
| Played | 13 of 13 questions |
| Overall Performance | |
| Total correct answers (%) | 55,74% |
| Total incorrect answers (%) | 44,26% |
| Average score (points) | 4694,63 points |

| Bloque III | |
|-----------------------------|--------------------|
| Played on | 29 Nov 2017 |
| Hosted by | nuriacorral |
| Played with | 30 players |
| Played | 15 of 15 questions |
| Overall Performance | |
| Total correct answers (%) | 64,19% |
| Total incorrect answers (%) | 35,81% |
| Average score (points) | 5406,32 points |

- Exposición de carteles en el Castillo de la Biosfera en San Martín del Castañar, Salamanca (imágenes 4 y 5):



- Algunas de las fotografías tomadas en la salida de campo (imágenes 6, 7 y 8):



(por Celia Gómez Andrío)



(por Iruña Archanco González)



(por Iruña Archanco González)

CASO 3

Miembro del equipo de trabajo: Daniel Justo Sánchez
Dpto. Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, área de Arqueología
Asignatura: Historia I (cód. 107600) - Parte Historia Medieval, asignatura obligatoria, 1^{er} curso del Grado en Historia
Estrategias empleadas: lluvia de ideas, Phillips 6/6, *Kahoot*, aula invertida, comentario de material audiovisual

El docente ha impartido clase y desarrollado el proyecto de innovación en la asignatura de carácter formación básica Historia I (cod. 107600), en el grupo 2, compuesto enteramente por los estudiantes del grado en Historia. La materia específica impartida ha sido la del bloque de Historia Medieval, que se corresponde con un total de 3 créditos ECTS de los 6 créditos ECTS de la materia en su conjunto. El número total de estudiantes ha sido de 81, con la presencia de 3 alumnos visitantes y un estudiante Erasmus.

El perfil de los estudiantes era el de jóvenes en los inicios de su carrera universitaria de Historia. Por este motivo, nos encontramos ante un alumnado cuyo interés por la materia a estudiar se puede dar por supuesto, en tanto se trata de una formación introductoria al contenido general de la carrera universitaria escogida por los mismos. Por otro lado, en líneas generales, se trata de estudiantes que por motivos generalizaciones se han acercado al conocimiento histórico a través de una serie de herramientas estrechamente relacionadas con las nuevas tecnologías.

Por su parte, el perfil del docente es el de un docente contratado en formación que se encuentra en la actualidad desarrollando su investigación de tesis doctoral. Esto supone que el docente se encuentra desarrollando su labor formativa, lo que supone una proximidad y una empatía ante las dificultades que pudieran surgir en el proceso de aprendizaje que, en correlación con la propia de la cercanía en edad, posibilita una mejor comprensión de las formas de acercamiento al conocimiento histórico ligadas a las nuevas tecnologías.

1) Objetivos planteados en el proyecto:

Con el objetivo último de conseguir un acervo personal propio poniendo en práctica los procedimientos, destrezas, actitudes y conceptos propios del razonamiento histórico, el docente ha trabajado en torno a tres objetivos parciales:

1. Desarrollar un aprendizaje dinámico y crítico por parte del alumnado, promoviendo la participación en las sesiones en tres situaciones bien diferenciadas: planteamiento de ideas iniciales, análisis crítico de los contenidos y los materiales propuestos por el profesor y fijación de las ideas principales de la asignatura, diferenciado entre contenido básico y complementario. Este proceso permite una adaptación del estudiante a la educación universitaria de forma temprana y progresiva, al efectuarse en el marco de una asignatura de formación básica, con la que se fijarán ideas importantes para el desarrollo de la formación académica posterior.
2. Promover la toma de conciencia entre el alumnado de la importancia de escrutar las fuentes de información histórica, situando en la cúspide de la escala de fiabilidad la historiografía académica, como eje central del conocimiento histórico. Con ello se pretende además fomentar la lectura de obras en papel, una actividad esencial del trabajo del historiador, que no excluye la consulta y el aprendizaje con otros recursos multimedia.
3. Aprovechar de manera adecuada las herramientas educativas gratuitas accesibles a través de Internet, que son familiares para la gran mayoría del alumnado, a menudo definidos como ‘nativos digitales’. El hecho de emplear la forma habitual de búsqueda de información de los alumnos repercutirá en una adaptación más gradual y menos brusca a la enseñanza universitaria, especialmente entre los alumnos de primer curso.

2) Metodología:

En este proyecto se ha planteado la asignatura de una forma dúplice. Por un lado, el contenido introductorio a los principales procesos y fenómenos históricos de la Edad Media se ha desarrollado en tres módulos principales, acompañados de un módulo introductorio. Para facilitar la comprensión por parte del alumnado de una serie de contenidos que, en la mayoría de casos, no resultan del todo desconocidos, pero sí poco familiares en relación con las materias de Historia estudiadas durante la educación secundaria se ha optado por una metodología en dos partes:

1. Empleo de la técnica “lluvia de ideas” (*Brainstorming*) al inicio del curso y de cada uno de los módulos, a fin de que los estudiantes aporten o pongan en común, en voz alta y sin filtrado crítico, los conocimientos previos. Este método sirve para resaltar el valor de lo ya conocido y diagnosticar ideas erróneas, inexactas o poco elaboradas que serán trabajadas a lo largo del curso. Esta

estrategia promueve el pensamiento creativo y fomenta cierta seguridad en las bases del conocimiento previo.

2. Método Phillips 6/6 para apuntalar aquellas ideas correctas expresadas por los alumnos justo antes de tratarlas.

Este método ha sido especialmente útil en la explicación de conceptos y contenidos clave para el conocimiento de la Edad Media (p.e. feudalismo, periodización de la era) cuyo conocimiento inicial por parte de los alumnos denota, no obstante, una cierta parcialidad o simplificación. La asimilación de estos contenidos básicos fundamentales se ha visto reforzada a través de la puesta en común de ideas preconcebidas por parte del alumnado, aclaración de dudas antes, durante y después de la explicación de los contenidos del módulo e identificación y refuerzo de las ideas correctas.

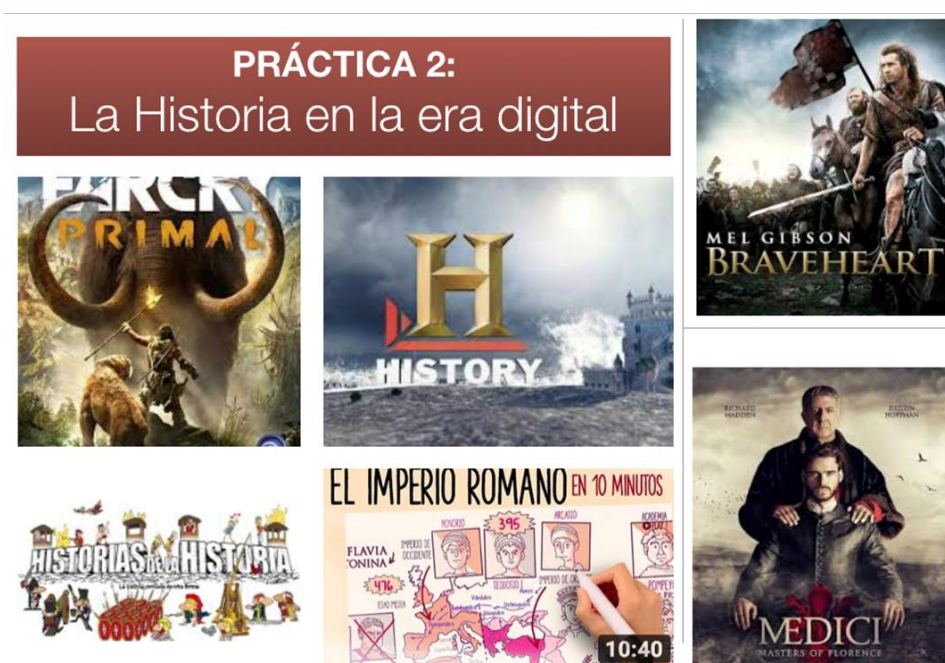
Por otro lado, la presentación de diferentes formas y herramientas de conocer la Historia y el análisis crítico de algunas vías de acceso a las que están acostumbrados los estudiantes se ha abordado en los dos talleres: “el comentario de mapas históricos” y “la Historia en la era digital”. Para una mayor participación del alumnado en estos talleres se propuso la división del total de alumnos en dos grupos iguales que, durante dos horas, tendrían que trabajar en conjunto con el profesor para evaluar la utilidad de las distintas herramientas disponibles en la actualidad para el conocimiento histórico.

Estas metodologías se han correspondido también en los procesos de evaluación a través de las siguientes tres vías:

1. Test presenciales realizados a través de la aplicación *Kahoot* al final de los distintos módulos.
 2. Correspondencia de los trabajos prácticos de la asignatura con los contenidos de los talleres.
 3. Presencia de en el examen de una prueba relacionada con el taller de mapas y una con los conceptos principales del temario, objetivo tanto de los test como de las discusiones presenciales anteriormente citadas.
- 3) Actividades realizadas
- Reflexiones acerca de la visión de la Edad Media en la actualidad, los conocimientos previos del alumnado y las vías de acceso al conocimiento histórico más empleadas:









Esta fue una primera parte del taller “La Historia en la era digital”. En la actividad se consultó al alumnado sobre las diferentes visiones de la Edad Media a través del cine, las series, los documentales de difusión y los videojuegos.

En la actividad los estudiantes compartieron públicamente ejemplos de herramientas con las que se había producido el primer acercamiento a un tema histórico concreto o, en ocasiones, incluso el gusto por la disciplina. Los ítems concretos sobre los que se incidió fueron: ejemplos de herramientas actuales para el conocimiento histórico, utilidad específica de cada una de estas herramientas, inquietudes e intención del alumnado al acercarse a estas formas de conocimiento y limitaciones halladas por los alumnos en el manejo de estos recursos.











Se trató de una actividad participativa, en la que el alumnado pudo compartir de forma libre y amena, entre otras cosas, algunas de las motivaciones que se hallaban detrás de su interés por la Historia y las virtudes y defectos identificados en el manejo de los nuevos cauces al conocimiento histórico abiertos en la era digital. Al mismo tiempo, el papel del docente como moderador del taller sirvió para incidir en la importancia particular que poseen las obras historiográficas y el acercamiento a las fuentes primarias para el trabajo del historiador, el beneficio que alberga el desarrollo de una capacidad crítica hacia algunas de las herramientas empleadas, de forma que se pueda conocer un auténtico trabajo histórico de calidad.

- Prácticas de la evaluación de la asignatura mediante el empleo de la aplicación móvil *Kahoot*. A través de preguntas sobre los contenidos fundamentales de la asignatura se persiguió la asimilación de conocimientos específicos de forma clara, aprovechando técnicas de gamificación del aprendizaje posibilitadas en la actualidad por el desarrollo tecnológico y la facilidad de acceso a estas herramientas.

| Q4 | | ¿Qué papa promovió la Reforma Gregoriana? | | | |
|--|---|--|--|---|--|
| Correct answers | Gregorio VII | | | | |
| Players correct (%) | 62,86% | | | | |
| Question duration | 20 seconds | | | | |
| Answer Summary | | | | | |
| Answer options |  "Urbano II" |  "Gregorio III" |  "Gregorio VII" |  "Inocencio III" | |
| Is answer correct? |  |  |  <input type="checkbox"/> |  | |
| Number of answers received | 1 | 11 | 22 | 1 | |
| Average time taken to answer (seconds) | 5,00 | 8,75 | 7,04 | 13,28 | |

En los test se realizaron preguntas de dos tipos, pudiendo observar los resultados transmitidos por la aplicación para alguna de ellas:

- Preguntas específicas centradas en el conocimiento memorístico de fechas, lugares, personajes o conceptos fundamentales para el conocimiento de la asignatura:

| Q3 | | ¿Cuál de los siguientes procesos supuso la pérdida de la centralidad mediterránea en Europa? | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| Correct answers | Conquistas musulmanas de la costa sur del Mar Mediterráneo | | | | |
| Players correct (%) | 80,00% | | | | |
| Question duration | 30 seconds | | | | |
| Answer Summary | | | | | |
| Answer options |  "Conquistas musulmanas de la costa sur del Mar Mediterráneo" |  "Llegada de los húngaros a la zona centroeuropea" |  "Descubrimiento de América" |  "Invasiones vikingas" | |
| Is answer correct? |  <input type="checkbox"/> |  |  |  | |
| Number of answers received | 28 | 2 | 1 | 4 | |
| Average time taken to answer (seconds) | 12,16 | 22,68 | 11,18 | 11,33 | |

- Preguntas relacionales en las que se perseguía una valoración de la capacidad de relación sintética del alumnado. Se trataban de preguntas que, a partir de conocimientos básicos de la asignatura, posibilitaran una asimilación de la Historia como un conjunto de procesos y fenómenos entrelazados, no una serie de compartimentos estancos.

Aunque las preguntas presentadas son tan solo dos ejemplos de las planteadas en clase, este tipo de actividades sirvieron de forma preparatoria para parte de las cuestiones de la prueba final de la asignatura: la pregunta de conceptos y la de situación cronológica de distintos fenómenos históricos. A su vez, alguna de las preguntas relacionales ayudó para la reflexión final que los alumnos debieron elaborar en forma de pregunta larga a desarrollar como parte de esta prueba final de la asignatura.

2. Comentario crítico de videos de canales de Historia en *YouTube*. En el caso de los documentales sobre aspectos históricos, tal actividad se dirigió a fomentar la capacidad de crítica del alumnado, que normalmente acepta los mensajes difundidos en medios audiovisuales sin ningún cuestionamiento, y sin analizar las fuentes mencionadas, la correspondencia entre afirmaciones y documentación histórica, los criterios empleados en la selección y orientación del relato (ayudando a detectar sesgos, omisiones intencionadas o tendencias ideológicas). Con ello se pretendía enfatizar que no todas las fuentes de información son igualmente válidas, resaltando la fundamental labor que tiene la consulta de obras historiográficas impresas en la formación del historiador.

Esta actividad se abordó de manera conjunta entre el alumnado y el profesor en el taller “La Historia en la era digital” con el comentario del video “La Edad Media en 10 minutos”.

Posteriormente, se propuso para los alumnos la opción de hacer el comentario de una serie de videos de *Youtube*, a escoger entre una serie de opciones preseleccionadas por el profesor o de manera libre previa consulta con éste, como parte de las prácticas de la asignatura. Del total de alumnos matriculados 25 optaron por esta práctica.

- 4) Valoración de los objetivos cumplidos, dificultades encontradas en la aplicación o desviaciones:

Los objetivos propuestos para este curso se han conseguido en general, manifestándose de forma cualitativa entre los alumnos un aprecio por el tratamiento de la Historia de una forma

empática con los cauces principales manejados por estos antes de la llegada a la universidad. Al mismo tiempo, estas impresiones se han obtenido tan solo de forma parcial, pues la ausencia de encuestas generales sobre el desarrollo de la asignatura nos impide conocer la impresión de una forma más precisa.

Al mismo tiempo, otra de las limitaciones que se han encontrado en el desarrollo del curso ha sido la escasez de tiempo para analizar en profundidad y de manera conjunta un documental más extenso, realizar proyectos de manera grupal entre los alumnos y aumentar el espacio reservado al debate y la puesta en común de impresiones entre el alumnado.

En conclusión se puede considerar el resultado final como satisfactorio y en sintonía con los objetivos planteados. Es especialmente importante valorar que para el alumnado la asignatura se enmarca como un primer paso en su largo proceso formativo en la universidad, por lo que la transición hacia esta etapa formativa debía ser cuidadosa y diferenciando claramente los beneficios y limitaciones de las distintas vías hacia el aprendizaje histórico.

CASO 4

Miembro del equipo de trabajo: Pablo Poveda

Dpto. Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, área de Arqueología

Asignatura: Historia I (cód. 107600) Parte Historia Antigua, asignatura obligatoria, 1^{er} curso del Grado en Historia

Estrategias empleadas: *Kahoot*, aula invertida

Objetivos

En estos años de experiencia docente, siempre en el marco de la misma asignatura (Historia I — Bloque Historia Antigua), se ha podido apreciar que el alumnado, en general, muestra ciertas dificultades a la hora de asumir determinados conceptos técnicos y específicos del ámbito de la Historia Antigua, mostrando así una confusión bastante seria en su comprensión, incluso transcripción. Ante esta situación, se volvía como una necesidad imperante buscar estrategias de aprendizaje alternativas que favoreciesen el aprendizaje de aquellas cuestiones que más dificultades de transmisión presentaban en las sesiones expositivas. La plataforma virtual Kahoot! nos permitía precisamente poder abordar este problema de una manera dinámica, tanto para el profesor como para el alumnado. De este modo, los cuestionarios planteados en Kahoot! ofrecían, en primer lugar, obtener al profesor una visión de aquellas cuestiones que planteaban más dificultades de aprendizaje para el profesorado —algunas de ellas inimaginables para el profesor con anterioridad al desarrollo de esta metodología—. En segundo lugar, se logra dinamizar las sesiones expositivas que en muchas ocasiones se volvían áridas en su seguimiento. Por último, nuestra pretensión era fomentar un aprendizaje activo, en el cual el alumnado encontrase una motivación, en este caso a través de la gamificación, para aprender.

Grupo de control

Esta estrategia de aprendizaje pudo aplicarse en dos grupos diferenciados, uno en el que se encontraban conjuntamente alumnos del Grado en Humanidades y del Grado en Historia y Ciencias de la Música; otro donde se juntaban los dos grupos del Grado en Historia.

Asignatura de aplicación del proyecto de innovación

Historia I. Asignatura de Formación Básica (6 créditos). La parte de docencia asignada ha sido concretamente el bloque correspondiente a Historia Antigua.

Metodología de innovación docente

La metodología de innovación docente consiste en mostrar y ejecutar la aplicación gratuita *Kahoot* al final de las sesiones expositivas de cada tema de la asignatura. *Kahoot* es un juego online que ofrece al jugador cuestionarios con un número de preguntas variables editables por el profesor en tiempo (generalmente 30 segundo por pregunta) y contenido, y por tanto también el grado de dificultad. La aplicación es descargable en smartphones, lo que permite ejecutarlas a tiempo real y de forma conjunta en la propia clase y obtener resultados inmediatos. Además, su formato es bastante simple, lo que facilita la explicación de su funcionamiento.



Fig. 1. Interfaz general de cada cuestionario elaborado por el profesor.

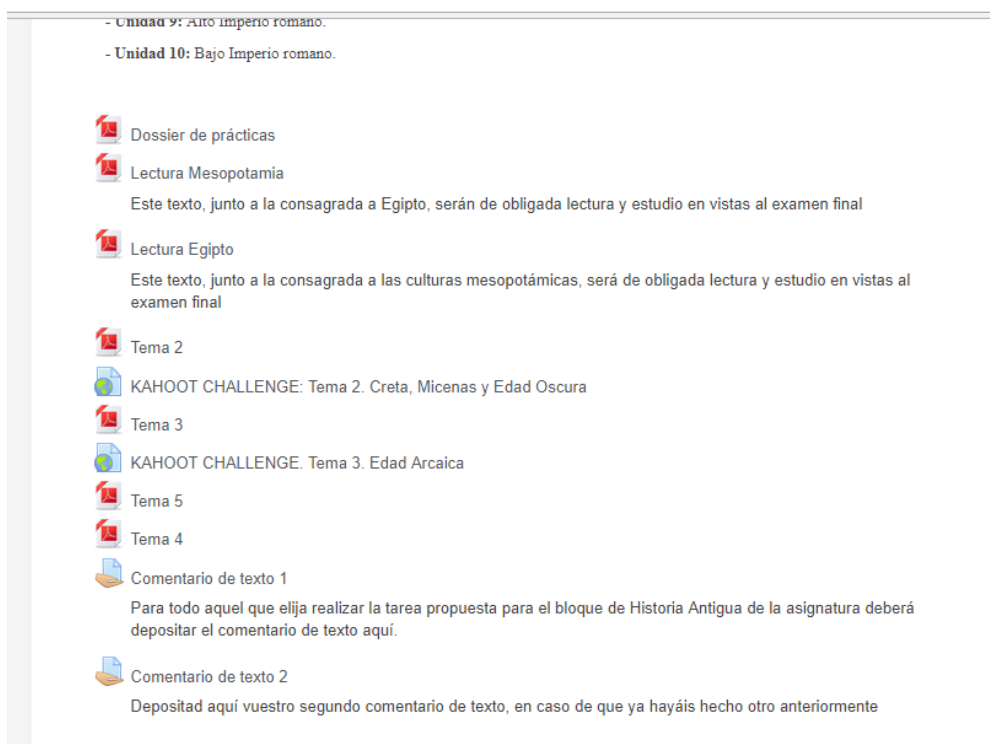


Fig. 2. Enlaces a cada cuestionario en la plataforma *Studium+*.

La idea inicial era aplicar *Kahoot* al final de cada tema, para obtener una visión general de la comprensión del contenido. Sin embargo, el desarrollo de las sesiones no permitió dedicar todo el tiempo deseado a aplicar esta metodología, habiéndolo hecho únicamente en dos ocasiones, concretamente con los dos primeros temas con contenidos evaluables.

La aplicación permitía un *feedback* inmediato entre el profesor y el alumno, al recibir una perspectiva global de los resultados y, de forma más pormenorizada, un informe de aciertos y errores de cada alumno en torno al cuestionario en cuestión. La obtención de tales resultados de forma inmediata permite al profesor ahondar en el momento en aquellas cuestiones que el cuestionario revela como poco comprendidas y permite también una respuesta del profesor para la siguiente sesión. En definitiva, la aplicación permite obtener una visión del seguimiento general de la asignatura por el alumnado. A ello se le suma el factor de que la aplicación permite la realización individual de cada cuestionario de forma independiente al profesor. Aprovechándonos de ello, colgamos en la plataforma Moodle Studium+ un enlace a cada cuestionario para que el alumno que lo deseara lo elaborase cuando estimase oportuno y tratase de mejorar sus marcas y, para el caso que aquí nos atañe, mejorar su aprendizaje.

Resultados y valoración de la experiencia

En lo referido a los objetivos a perseguir, podemos decir que los resultados se han alcanzado de forma satisfactoria, tanto en uno como en otro grupo. En líneas generales el grado de aciertos ha obtenido entre un 65% y un 75%. Por consiguiente, en cierta manera hemos visto que, en general, los conceptos trabajados en *Kahoot* han sido asumidos correctamente por el alumnado, tal y como ha quedado reflejado en los exámenes finales. Sí apreciamos una cierta diferencia entre grupos, siendo mucho más positivos en el caso del grupo de Humanidades e Historia y Ciencias de la Música que en el propio de Historia, divergencia de resultados que se apreció también en los exámenes finales. Eso sí, solo podemos hablar de resultados en el alumnado que acudía de forma regular a las sesiones expositivas, sin tener datos para los alumnos ausentes —la mayoría— que, ni siquiera, han mostrado una mínima preocupación por acceder a la plataforma por *Stodium*. Sí es cierto que el grado de implicación del alumnado a partir de la aplicación de *Kahoot* aumentó sustancialmente respecto a otros años, tanto dentro como fuera del aula, abriendo así un canal de *feedback* continuo —algo menor en el grupo de Historia. Con todo, la aplicación de *Kahoot* únicamente permite conocer cuestiones de contenido, pero no permite evaluar la mayoría de competencias recogidas en la guía académica de la asignatura.

Aspectos a mejorar

A diferencia del resto de compañeros integrantes del proyecto de innovación docente, en mi caso personal no he podido implantar *Kahoot* de forma sistemática para los distintos temas impartidos en la asignatura, debido a lo ajustado que hemos estado este curso académico para poder cumplir con el programa de la asignatura en las sesiones expositivas. Para un futuro nos proponemos poder reservar un tiempo fijo, quizás especificado incluso en la Guía Académica, para poder llevar a cabo estas tareas de gamificación. También es cierto que el tiempo que ocupa *Kahoot* en las sesiones presenciales se vuelve en muchas ocasiones excesivo (entre 15 y 25 minutos), lo que quizás se podría solventar racionalizando el número de preguntas y los tiempos fijados de respuesta.

En un futuro pretendemos ejecutar el proyecto para los distintos temas de las asignaturas cursadas, así como, incluso, complementar *Kahoot* con la puesta en funcionamiento de otras plataformas de gamificación y aprendizaje virtual (*Socrative* o *Mentimeter*) que permitan, por un lado, al profesor obtener una visión más global sobre

las carencias en el seguimiento de las sesiones expositivas y, por otro, al alumnado consolidar en mayor medida los conocimientos adquiridos o exponer aquellas cuestiones que más problemas les generan a la hora de aprenderlas.

Asimismo, estamos planteando la implementación puntual de otras estrategias de aprendizaje para aquellos temas y cuestiones que más problemas generan a la hora de lograr un aprendizaje efectivo. De este modo, para las sesiones prácticas, donde los alumnos deben aprender a realizar un comentario de texto, estamos elaborando estrategias de aprendizaje activo por parte del alumnado en actividades de carácter grupal. Por otro lado, para cuestiones más teóricas, como puede ser el aprendizaje del funcionamiento de la democracia ateniense, tema que genera siempre muchos problemas de aprendizaje, se está valorando la posibilidad de implantar estrategias de «aula invertida», en la cual ofrecer videos y textos con los cuales el alumno trabaje en casa para únicamente en las clases teóricas poder consolidar conocimientos a través de exposiciones grupales o seminarios.

CASO 5

Miembro del equipo de trabajo: David Gordillo

Dpto. Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología, área de Arqueología

Asignatura: Historia I (cód. 107600) Parte Historia Antigua, asignatura obligatoria, 1^{er} curso del Grado en Historia

Estrategias empleadas: lluvia de ideas, *Kahoot*, comentario crítico de material audiovisual, actividades participativas.

Objetivos

- Consolidación de los conceptos básicos impartidos en la asignatura.
- Conocer las dificultades generales del alumnado en el seguimiento de los contenidos teóricos impartidos para ofrecer así una respuesta efectiva.
- Fomentar la participación del alumno en el proceso de aprendizaje con el propósito de invertir el rol pasivo tradicional.
- Estimular la motivación del alumno y su satisfacción con su proceso de aprendizaje.
- Incentivar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Fortalecer la capacidad crítica y relacional del alumnado y sus actitudes proactivas.

Grupo de control

Alumnos seleccionados pertenecen al primer curso del Grado de Historia del Arte (Facultad de Geografía e Historia).

Metodología de innovación docente y actividades propuestas

Esta propuesta de metodología activa se concretó en la utilización de la plataforma gratuita *Kahoot*, que permite la creación de cuestionarios de evaluación como método de apoyo y refuerzo del proceso de aprendizaje. Una de las principales ventajas de *Kahoot* es su accesibilidad, dado que no es necesario instalar su aplicación (*app*) para poder realizar su cuestionario. Así como su manejo sencillo, algo que facilita enormemente su utilización.

Las dinámicas y actividades propuestas empleando esta plataforma han sido las siguientes:

| Propuesta de innovación docente | Actividad Profesorado | Actividad Alumnado | Herramientas |
|---------------------------------|--|---|---|
| Cuestionario en <i>Kahoot</i> | Creación contenidos del cuestionario y establecimiento de los tiempos de respuesta | - | Disponibilidad de un ordenador o un dispositivo móvil con conexión a Internet |
| - | Hacer el cuestionario accesible a los alumnos a través de la plataforma <i>Stodium</i> (aviso a través del correo) | Acceso a la plataforma <i>Stodium</i> donde esta alojado el enlace al cuestionario de <i>Kahoot</i> | - |
| - | Apertura del cuestionario e inicio de la actividad en clase | Introducción código en la web o en la app y realización del cuestionario de forma individual | - |
| - | Explicación resultados y resolución de dudas | Intervención y planteamiento de dudas | - |
| - | Mantenimiento del enlace a los distintos cuestionarios en la plataforma <i>Stodium</i> para su realización en casa por parte de aquellos alumnos interesados | Opcional: repetición de los cuestionarios como refuerzo al estudio | |

Espacios donde se desarrollaron las distintas dinámicas:



Casa



Clase

Tabla 2. Descripción actividades realizadas.

En total, se plantearon 6 cuestionarios, basados y organizados en función de los Módulos y Unidades Didácticos en los que se dividen la asignatura y las distintas lecciones magistrales. El número de preguntas de dichos cuestionarios va desde las

cuatro a las 15 preguntas, heterogeneidad que depende de los contenidos impartidos en determinada unidad didáctica. El tiempo de respuesta establecido fue de 20 segundos. El grado de complejidad dentro de cada uno de los cuestionarios fue moderado, estableciendo un 20% de preguntas cuya complejidad era mayor que el resto. Con ello, pretendíamos conocer la profundidad de los conocimientos adquiridos en clase por parte del alumno.

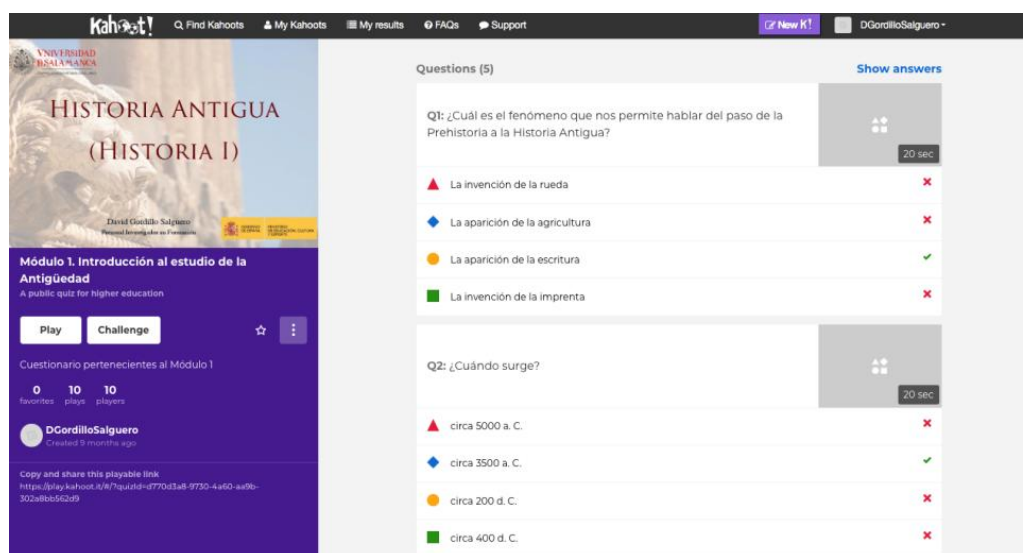
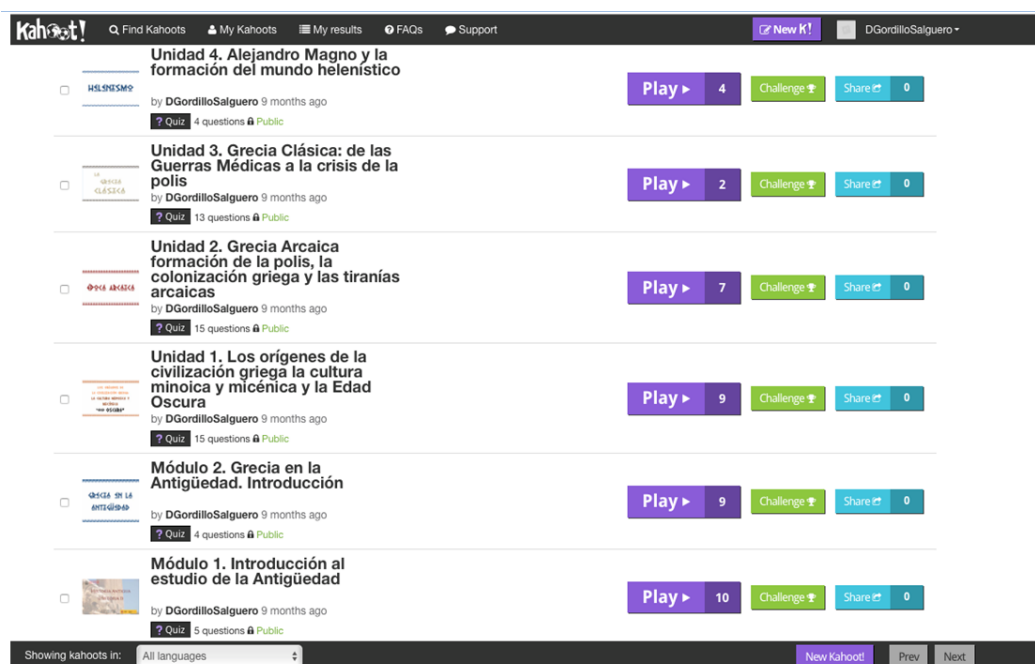


Imagen 1. Vista general de los cuestionarios de Kahoot.

Imagen 2. Configuración de cuestionario: Módulo 1. Introducción al estudio de la Antigüedad.

Desarrollo temporal de las actividades

| CURSO ACADÉMICO 2017/2018 | | | | |
|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------|--------------------------------|
| OCTUBRE | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| 2 | 3 | 4 Cuestionario Módulo 1 | 5 | 6 |
| 9 | 10 Cuestionario Módulo 2 | 11 | 12 | 13 Cuestionario Unidad 1 |
| 19 | 17 | 18 Cuestionario Unidad 2 | 19 | 20 |
| 23 | 24 Cuestionario Unidad 3 | 25 | 26 | 27 Cuestionario Unidad 4 |



Horas lectivas.

Tabla 1. Cronograma de actividades.

Resultados y valoración de la experiencia

En líneas generales, los objetivos se han alcanzado satisfactoriamente. El nivel de acierto a las respuestas de los cuestionarios ha sido superior al 60%. Consideramos también que esto favoreció la asistencia de los alumnos a clase, que superó el 80%. Asimismo, los resultados obtenidos en las calificaciones finales avalan el impacto positivo de la actividad en la superación de la parte de la asignatura correspondiente a Historia Antigua: un 75% de los matriculados. La participación del alumnado aumentó sensiblemente con respecto a otros años en los que he impartido la asignatura: tanto durante el desarrollo de la actividad, como fuera de ella. El planteamiento de esta actividad también favoreció un aprendizaje más dialéctico y colaborativo.

Aspectos a mejorar

- Herramienta: uno de los problemas que, a mi juicio, plantea *Kahoot* es que no permite incluir un breve comentario, que solventa las dudas y asienta el conocimiento,

algo que se permiten otras plataformas como *Socrative*. Esto favorecía la consolidación del proceso de aprendizaje.

- Desarrollo de la actividad: reducir el número de preguntas de los cuestionarios y focalizarlas aún más en los aspectos más básicos, dado que la realización de las mismas siempre dilataba en exceso la dedicación temporal prevista. De 15 minutos se llegaban a alcanzar los 25 minutos.

- Otras actividades: poner a disposición de los alumnos pequeños videos explicativos con las principales dudas o con los conceptos básicos tratados en los cuestionarios utilizando *Screencast-O-Matic*.

- Evaluación: establecer herramientas para medir la consecución de los resultados, como cuestionarios de satisfacción que podría realizarse utilizando las herramientas de *Moodle*.