

Reinterpretando el comentario de texto: herramienta activa para el aprendizaje de Historia

Reinterpreting text commentary: An active tool for learning history

Alicia Montero Málaga¹, Víctor Muñoz Gómez²

Fecha de recepción: 09/05/2023; Fecha de revisión: 17/07/2023; Fecha de aceptación: 01/09/2023

Cómo citar este artículo:

Montero-Málaga, A., & Muñoz-Gómez, V. (2023). **Reinterpretando el comentario de texto: herramienta activa para el aprendizaje de Historia.** *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 101-131.

Autor de Correspondencia: victor.munoz@ulpgc.es

Resumen:

La propuesta que aquí se presenta tiene como objetivo prioritario la renovación de las pautas de aprendizaje de comentario de texto ateniendo a las nuevas metodologías históricas. De este modo, se ha buscado no sólo examinar el contenido de la fuente y su contexto, sino el proceso de construcción y formulación de la misma. Se trata de una experiencia de innovación educativa atenta a metodologías y estrategias de Enseñanza Combinada, que propone implementar propuestas pedagógicas activas al comentario de textos históricos a partir de la utilización de herramientas TIC.

Palabras clave: Comentario de texto, Historia, enseñanza combinada, aprendizaje activo.

Abstract:

The proposal presented here has as its main objective the renewal of the guidelines for learning text commentary in accordance with the new historical methodologies. In this way, we have sought not only to examine the content of the source and its context, but also the process of its construction and formulation. This is an experience of educational innovation, attentive to methodologies and strategies of blended learning, which proposes to implement active pedagogical proposals to the commentary of historical texts from the use of ICT tools.

Key Words: Text commentary, History, blended learning, active learning.

¹ Universidad Autónoma de Madrid (España), alicia.montero@uam.es; CÓDIGO ORCID: 0000-0003-3063-3696

² Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas. Universidad de la Laguna (España), victor.munoz@ulpgc.es; CÓDIGO ORCID: 0000-0002-6680-4103
Queremos agradecer a los miembros de los Proyectos de Innovación Docente de las Universidades Autónoma de Madrid y Universidad de La Laguna su participación en esta experiencia docente, especialmente al profesor David Nogales Rincón, autor de varios de los materiales que aquí se recogen y coordinador del proyecto en la Universidad Autónoma de Madrid junto con la profesora Alicia Montero Málaga. También a los profesores Yolanda Guerrero Navarrete y Juan Antonio Huertas Martínez, quienes han tutelado la implementación de esta propuesta de cambio docente en la Universidad Autónoma de Madrid durante el curso 2022-2023, destacando la ayuda del profesor Juan Antonio Huertas en la elaboración de los cuestionarios motivacionales y en las estadísticas para medir los resultados.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia de innovación docente que aquí se presenta continua la trayectoria iniciada por el Proyecto de Innovación de la Universidad Autónoma de Madrid “El comentario de texto: pedagogías activas en la docencia de Historia” (FLY_006.20_INN) dirigido por Alicia Montero Málaga y David Nogales Rincón dentro de las convocatorias INNOVA (curso 2020-21) e IMPLANTA (curso 2021-22), del que han formado parte un total de dieciséis docentes, trece de ellos adscritos al área de Historia Medieval, Antigua, Paleografía y Diplomática de la Universidad Autónoma de Madrid, a los que se han sumado representantes de otros proyectos semejantes desarrollados en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid y University of Birmingham (Reino Unido). Fruto de estas colaboraciones, recientemente se ha incorporado a esta iniciativa el proyecto de la Universidad de la Laguna dirigido por Víctor Muñoz Gómez “Tics aplicadas al comentario de texto histórico: recursos y estrategias activas (Convocatoria PITE 2022-23), integrado por un equipo de doctores del Departamento de Geografía e Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de la Laguna e impulsado por el Vicerrectorado de Innovación Docente, Calidad y Campus Anchieta de dicha universidad. Los resultados que se recogen aquí presentan los frutos de la puesta en marcha de ambos proyectos.

En los últimos años, en el marco de las materias obligatorias y optativas del Grado de Historia de las Universidades Autónoma de Madrid y la Laguna, se ha venido detectando la dificultad que parecen presentar los alumnos/as a la hora de enfrentarse a las fuentes primarias. En particular en lo que respecta a los comentarios de texto. De manera general, los docentes acuciaban problemas en competencia lectora, algo que ya había puesto de relieve el Informe Pisa de 2018. Así lo reflejaban los comentarios y ejercicios realizados en el aula, además de las calificaciones finales obtenidas en aquellos exámenes en los que, en lugar de examinar al alumnado de historia a través de la habitual pregunta de desarrollo, se les entregaba como ejercicio un comentario de texto. Los resultados del Informe Pisa de 2018 (477 puntos, 19 menos que en 2015 y por debajo de la media de la OCDE y la Unión Europea) evidenciaron un pobre desempeño en competencia lectora por parte del alumnado español en Secundaria. La necesidad de atender a estas deficiencias persistentes en niveles universitarios, con niveles prevalentes de lectura superficial frente a grados profundos y críticos (Sánchez-Gil, 2017; Suárez-Ramírez y Suárez-Ramírez, 2021), es un reto que requiere atención específica por parte de los equipos docentes. En este sentido, el papel de los/as docentes como guías del diseño de estrategias de enseñanza que apoyen la revisión de textos viene siendo puesto de manifiesto en los últimos años (Vidal-Moscoso y Manríquez-López, 2016).

Esta cuestión es especialmente llamativa si consideramos que el análisis crítico de las fuentes primarias resulta fundamental para la construcción del conocimiento histórico, pero también, desde el punto de vista de la docencia, para aproximarnos a una Historia viva, participar en el diálogo con otros investigadores o introducir al alumnado de Historia en las labores propias del trabajo que deberán afrontar en un futuro ya sea como docentes o como investigadores tal y como han señalado ya autores como Geary (2003), Moradiellos (2013) o Rosenthal (2011).

En último término, el acercamiento a las fuentes es preciso en la enseñanza contemporánea de la Historia ligada a currículos críticos que pretenden potenciar en el alumnado competencias de pensamiento y empatía históricas (Wineburg 2001; Barton y Levstik, 2004, Lévesque 2008; Endacott y Brooks, 2013, Seixas 2017). Esto es, por un lado, de comprensión e integración de los procedimientos de análisis seguidos dentro de la comunidad científica a partir de las fuentes para el estudio de procesos históricos complejos. Por el otro, de elaboración por parte del alumnado de síntesis propias sobre dicho conocimiento histórico capaces de conectar racional y emocionalmente el estudio del pasado con las problemáticas globales interculturales, identitarias y medioambientales del presente (Borghini y Dondarini, 2019, López-Facal et al., 2011, Prats y Santacana, 2011, Pagès-Blanch, 2018; Pagès y Santisteban 2018; Santisteban y Pagès, 2016).

Sea como fuere, ya desde el origen de la investigación sobre el desarrollo de estas destrezas, se puso de relieve que solo podía lograrse solventemente desde la investigación histórica y mediante el acceso a evidencias contrastadas por las fuentes (Lee y Ashby, 1987). Las investigaciones recientes en España sobre la integración de estas competencias de empatía y pensamiento histórico en Secundaria han subrayado las limitaciones del estudiantado y la necesidad de formación y esfuerzo específico del profesorado, con particular atención a la comprensión crítica de fuentes históricas escritas y gráficas (López-Facal 2014, Saiz-Serrano, 2013, 2014, Saiz-Serrano y López-Facal, 2016).

Considerando estos factores, el comentario de texto se manifiesta como de vital importancia para su trabajo intensivo por el actual alumnado de Grado en Historia por tres motivos: atender las limitaciones en competencia lectora arrastradas por el alumnado mediante acciones monitorizadas de desarrollo de esta competencia; potenciar la formación en competencias de empatía y pensamiento histórico a partir del tratamiento crítico de las fuentes y garantizar la formación competencial en los tres niveles señalados de cara a la potencial inserción del alumnado egresado, mayoritariamente en el campo de la investigación y, ante todo, la docencia en Secundaria y Universidad.

En ese sentido, más allá de un acercamiento tradicional a este tipo de actividades, el comentario de texto es susceptible de ser reconsiderado basándonos en estrategias y recursos de aprendizaje actualizados a la realidad de la Didáctica de la Historia actual. Desde esta perspectiva, las experiencias recientes de la pandemia del COVID-19 han permitido reflexionar al profesorado universitario en Humanidades sobre la potencialidad de metodologías dinamizadoras para la enseñanza de sus disciplinas. Es el caso de la *Flipped Classroom*, concebida para facilitar el trabajo autónomo del alumnado con tutoriales y materiales teóricos textuales y audiovisuales para concentrar las sesiones presenciales en actividades prácticas, de profundización en el contenido y el aprendizaje competencial (Bergmann y Sams, 2014, Montealegre 2020).

Lo es también, ligada a propuestas metodológicas como la anterior, la incorporación de recursos TIC que permiten el soporte de formatos de Enseñanza Combinada virtual-presencial. Considerando el carácter tecnófilo de las últimas generaciones de estudiantes (Ovelar-Beltrán, Benito-Gómez y Romo-Uriarte 2009), las posibilidades del acceso a materiales textuales, gráfico y audiovisual intervenculados a través de herramientas digitales (blogs, redes sociales, aulas virtuales, portales webs) abren un horizonte de opciones para la enseñanza de las Humanidades que no debe dejarse de lado por su carácter interactivo, participativo y motivador para el alumnado (Gutiérrez-Romero 2020, Martínez-Solís y Chaín-Navarro 2018). Desde este punto de vista, la incorporación de estos soportes y recursos tecnológicos en el desarrollo de propuestas didácticas combinadas permite al profesorado actualizar la metodología de comentario crítico de texto histórico a las necesidades presentes del profesorado y el alumnado universitario (Rodrigo-Cano, Casas-Moreno y Aguaded, 2018).

A continuación, se recoge una propuesta de cambio docente implementada para el curso 2022-2023, que parte de dos Proyectos de Innovación Docente ejecutados en la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de La Laguna desde el año 2020. La propuesta desarrollada en el curso 2022-2023 que aquí se detalla tiene por objetivo mejorar los resultados observados en el marco de dichos proyectos, los cuales se enumeran mínimamente a continuación de cara a encuadrar la experiencia del curso actual.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN

Considerando pues la importancia del comentario de texto en lo que respecta al alumnado de Grado de Historia, desde la Universidad Autónoma de Madrid se decidió iniciar un Proyecto de Innovación Docente que contemplase la creación de nuevos materiales didácticos para la docencia de Historia (específicamente de la Historia medieval) con la definición de un corpus de textos, buscando el desarrollo de una pedagogía activa en el aula, que permitiese al discente la adquisición de las competencias actuales de la educación universitaria. En este sentido, dicha perspectiva se enfocaría al análisis no solo el contenido de la fuente y su contexto, sino que también buscaría atender al propio proceso de construcción y formulación del texto, incorporando las nuevas metodologías en Historia. A esta iniciativa se sumó la Universidad de la Laguna, con unos objetivos específicos compartidos que, si bien no podemos detallar aquí por falta de espacio, pasaban entre otras cuestiones por elaborar un corpus de textos relativos a la Historia Medieval con indicaciones específicas para el trabajo en aula, que se vería completado por la elaboración y el trabajo con los discentes de una guía y unas pautas renovadas de comentario de texto acorde a las nuevas metodologías históricas y a las nuevas competencias del Grado de Historia. Además, especialmente desde la Universidad de la Laguna, se proponía la implementación de propuestas pedagógicas activas desde metodologías de Enseñanza Combinada-híbrida y la creación y manejo de recursos TIC para el comentario de textos históricos.

La experiencia de innovación que se detalla a continuación, si bien parte de los citados proyectos recoge tan solo lo implementado para el curso 2022-23 en las Universidades Autónoma de Madrid y la Laguna. Dichas evidencias han sido atendidas con el fin de atender durante el curso actual a las situaciones de partida anteriormente observadas en el marco de la propuesta de los proyectos desarrollados en ambas universidades. En lo que respecta a la Universidad Autónoma de Madrid, lo recogido

aquí ha sido ampliamente detallado ya por los profesores David Nogales Rincón y Alicia Montero Málaga en las memorias finales de los proyectos de innovación.

2.1 Presupuestos de partida: Proyectos de Innovación Docente, diagnóstico y resultados obtenidos

En la puesta en práctica del Proyecto de Innovación iniciado en la Universidad Autónoma de Madrid por los profesores David Nogales Rincón y Alicia Montero Málaga, se comenzó con la elaboración de una encuesta inicial que, más allá de las impresiones personales de los docentes, pudiera calibrar y medir los conocimientos y competencias de los discentes. Esta encuesta se ejecutó tanto en las asignaturas obligatorias como optativas desde primer a cuarto curso del Grado de Historia. Se obtuvo un total de 70 encuestas válidas. La encuesta inicial realizada en el año 2020 ha permitido detectar algunas de las carencias graves de los alumnos/as del Grado de Historia en la elaboración de comentarios de texto.

La encuesta, elaborada por los profesores David Nogales Rincón y Alicia Montero Málaga, contaba con un total de ocho preguntas: 1. ¿Te han enseñado alguna vez a realizar un comentario de texto histórico? Si es así, ¿Cuándo? 2. ¿Consideras que se trata de un recurso habitual en el Grado de Historia? 3. ¿Qué piensas que aporta la realización de comentarios de texto a tu formación como graduado en Historia? 4. ¿Te resultaría de utilidad la existencia de una guía sobre comentarios de texto que incluyera ejemplos ya resueltos para practicar? 5. ¿Cuál es la diferencia entre una fuente primaria y una secundaria? 6. ¿Qué elementos esenciales debe incluir todo comentario de texto? 7. Señala los errores que deben evitarse a la hora de abordar un comentario de texto 8. ¿Cuáles consideras que son tus dificultades más habituales a la hora de realizar un comentario de texto?

De las ocho preguntas, varias arrojaban algunos datos que conviene señalar. A la primera pregunta, la mitad de los alumnos/as de tercero respondieron “sí, este año”, una vez implantada ya en el grupo la metodología del comentario que pretendíamos desarrollar, lo cual indicaría una carencia en su formación por lo que a esta materia se refiere, a pesar de ser indispensable dentro de la disciplina histórica. A la pregunta tres, las respuestas más comunes fueron: “El conocimiento de primera mano de lo estudiado, de las fuentes primarias”; “Favorece la capacidad analítica y crítica del historiador”; “Ayuda a comprender mejor la teoría. Mejor herramienta que los manuales”. “Habilidades de redacción, discurso y argumentación”; “Conocer tus conocimientos sobre un tema determinado”; “Futuras competencias como docente en materia de comentario de textos”; “Utilización de recursos bibliográficos”. En relación con la pregunta cinco, el resultado fue preocupante, pues la mayor parte de las respuestas fueron erróneas. En esa misma línea, se descubrió que los alumnos/as no conocen los principales errores que deben evitarse a la hora de realizar cualquier comentario de texto. Finalmente, el cuestionario inicial permitió conocer de primera mano las dificultades que los alumnos/as encontraban a la hora de realizar un comentario de texto. Entre ellas se mencionaron: “repetir ideas en las conclusiones”; “que no exista un modelo homogéneo de comentario”; “resumir las ideas principales”; “ajustarse a la extensión requerida”; “contextualizar el documento/el autor sin mariales de consulta

complementarios”; “orden a la hora de exponer las ideas/esquema previo”; “no juzgar el texto”; “discernir si es una fuente primaria o secundaria/identificar el tipo de texto comprender el texto/entender el vocabulario”; “redactar”; “no conocer herramientas para elaborarlo”. En la implantación por parte de David Nogales Rincón y Alicia Montero Málaga del corpus en el aula y el trabajo con los discentes de los grupos 110, 120, 320 y 360 del Grado de Historia de la Universidad Autónoma de Madrid durante los años 2020-21 y 2021-22 se prestó especial atención a todas ellas, trabajando de manera específica los errores detectados en esta primera evaluación.

Como conclusiones de la encuesta se pudo constatar cómo la mayoría de los alumnos/as reclamaban homogeneidad por parte del profesorado a la hora de trabajar con textos, puesto que cada docente sigue unos criterios distintos. Además, pedían que la actividad de comentario se complementase con actividades más dinámicas, como un debate o una puesta en común de las ideas extraídas en el texto.

A partir de esta encuesta, los coordinadores del proyecto de la Autónoma, David Nogales y Alicia Montero, en conjunto con el resto de miembros del equipo inicial, procedieron a la elaboración de un modelo de ficha que tuviera como objetivo aproximar al alumno/a a las fuentes primarias mediante una “Guía de Lectura”, con el fin de ayudar al discente a fijar su atención sobre contenidos e ideas clave de los textos, que se centran en aspectos temáticos que más tarde serán objeto de la lección magistral por el docente o que profundizan en contenidos ya explicados teóricamente.

Además, la “Guía de Lectura” se amplió con un conjunto de “Preguntas sobre el contexto”, que buscaban que el alumnado pudiese relacionar el contenido del texto con otras cuestiones más amplias, ya sea sobre su contexto histórico, otros procesos históricos similares a los reflejados en el texto, cuestiones sobre el léxico empleado, etc. a partir de la consulta puntual de bibliografía. Esta ficha de “Guía de Lectura” fue aplicada por el profesor David Nogales Rincón durante los cursos 2020-21 y 2021-2022 con resultados notables en la asignatura de tercer curso del Grado de Historia *Claves de la Baja Edad Media Peninsular*. De forma complementaria, se ha buscado sistematizar y completar unas pautas clásicas de comentario de texto, como guía común para las asignaturas impartidas por el área de Historia Medieval. Así, se ha elaborado, basándonos en bibliografía ya existente, una “Guía para el Comentario” que, atendiendo a lo solicitado en las encuestas iniciales, sirviese al alumnado como referencia para ayudarse en la elaboración sus comentarios. Este documento, que se ha compartido también con la Universidad de la Laguna, se ha trabajado con los docentes en el aula y, posteriormente, colgado en el aula virtual.

Con el objetivo de medir los resultados alcanzados por el proyecto, en un primer momento, más allá de considerar las calificaciones, durante el curso 2020-21 se realizó una encuesta final que permitiese conocer la valoración global de la actividad por los discentes, el interés de cada texto trabajado en aula, la dificultad de comprensión y análisis de dichos textos y la claridad de las preguntas guía. Durante el curso 2021-22 este sistema de evaluación se complementó con una rúbrica, si bien no mostró grandes mejoras, ya que apenas pudo trabajarse en el aula con los alumnos/as ni aplicarse a diversos comentarios de modo que los discentes se familiarizaran con este sistema de evaluación.

Como resultados de los años 2020-21 y 2021-22 se ha podido comprobar una mejoría del alumnado en las competencias referentes a comentarios de texto. En

general, más allá del mayor o menor interés que han despertado unos textos sobre otros, los alumnos/as aluden a su mejoría en esta materia y agradecían la introducción de esta metodología en el aula, mostrando en este sentido un éxito en la metodología implementada.

A pesar de estos resultados, los alumnos/as parecían coincidir en la necesidad de que se les proporcionase un *feedback* tras la realización de los comentarios, y no sólo de una calificación. Por todo ello, entre los objetivos de la experiencia docente planteada para 2022-23 se encontraba, entre otros, la medición sistemática de los resultados del aprendizaje. También parecía necesaria la incorporación de elementos de medición del rendimiento general de la asignatura, el nivel de motivación y la evaluación del aprendizaje, cuestiones todas ellas que se han contemplado para la experiencia del curso 2022-23. Esta tiene como objetivo mejorar la evaluación de los resultados del aprendizaje, pudiendo medir mejor, gracias al desarrollo de rúbricas más elaboradas, por un lado, las pautas de comentario de texto y, por otro, medir si las fichas, es decir, si la herramienta en sí funciona para estudiar un contenido específico e introducir un tema. En último término, se pretende evaluar si esta experiencia de comentario de texto proporciona unos resultados mayores para el conjunto de la asignatura. Finalmente, se aspira a que, a través de esta metodología de aprendizaje, el alumno/a sea parte activa en su evaluación.

Antes de pasar a detallar cómo se ha desarrollado la innovación docente para el curso 2022-23 conviene señalar que, una de las grandes líneas de actuación del proyecto ha sido, y es, la edición de la publicación en línea *Fontes Medii Aevi* (<https://fontesmediae.hypotheses.org/presentacion>), con el objetivo de crear un corpus de fuentes para la enseñanza de Historia Medieval, editado por David Nogales Rincón, Alicia Montero Málaga e Ignacio Cabello Llano, con entradas de los miembros de ambos proyectos de investigación, así como de otros profesores e investigadores invitados. El objetivo de esta publicación, que cuenta con ISSN (2792-8993) y figura en el catálogo de OpenEdition, es facilitar al alumnado el acceso a los textos que se están trabajando en las diferentes asignaturas. De este modo se han ordenado las fuentes atendiendo a criterios cronológicos, geográficos y temáticos, además de incorporar palabras clave y etiquetas. Todos ellos acompañados de imágenes relativas a la fuente o al contenido del texto. La plataforma cuenta además con una herramienta que permite interactuar con los estudiantes *hypohtes.is*, comentando el texto, subrayando aspectos esenciales, establecer grupos de trabajo sobre una fuente, etcétera. Por otro lado, este recurso ha resultado fundamental para la difusión y transferencia de resultados. Las figuras 1, 2 y 3 muestran el blog *Fontes Medii Aevi*.



Figura 1. Captura de la presentación del blog



Figura 2. Corpus de Fuentes

Figura 3. Ejemplo de un texto

Las celebraciones de bodas en la Castilla al norte del Duero al final de la Edad Media (Villalón, 1467)

POR VÍCTOR MUÑOZ GÓMEZ · PUBLICADA 14/01/2022 · ACTUALIZADO 06/01/2022

El matrimonio y las bodas eran uno de los principales ritos de paso en la vida de las gentes en la sociedad de la Edad Media, además de todo un acontecimiento público para la comunidad a la que pertenecían los contrayentes. Los diferentes festejos que afectaban a los parientes y allegados del novio y la novia se desarrollaban durante un buen número de días, implicando a gran número de personas en actividades donde destacaba la comida, la bebida, el canto, la danza y las muestras de humor y chanza hacia los novios. La consideración de muchas de estas prácticas como excesos morales y también económicos llevó a su regulación, tanto por parte de las autoridades eclesiásticas como por las temporales, caso del ejemplo aquí mostrado con esta ordenanza local promulgada por el concejo de Villalón, en la Tierra de Campos (comarca al norte del Duero, hoy provincia de Valladolid) dentro de la Corona de Castilla. Como se puede ver, la vigilancia del comportamiento de las mujeres en estos festejos fue especialmente atendida.



Figura 3.
Ejemplo de un texto.

Recuerda que debes citar el artículo:

VÍCTOR MUÑOZ GÓMEZ, «Las celebraciones de bodas en la Castilla al norte del Duero al final de la Edad Media (Villalón, 1467)», *Fontes Medii Aevi*, 14/ 01/2022, en línea: <https://fontesmediae.hypotheses.org/5690> [accedido: 01/05/2023].

COMENTARIOS DE TEXTO EN LÍNEA

Activa [hypothes.is](#) para comentar, subrayar y anotar este texto. Ver [aquí cómo](#).

Buscar...

EXPLORA EL CORPUS

CHARTA FONTIUM MEDII Aevi

SIGLO XII

2.2 Materias y diagnóstico sobre las que se ha aplicado la experiencia de innovación docente en el curso 2022-2023 en las Universidades Autónoma de Madrid y de la Laguna.

En la Universidad Autónoma de Madrid, la materia sobre la que se ha aplicado el cambio docente es *Génesis de la Edad Media Peninsular* (grupos 220 y 260), una asignatura obligatoria de segundo curso del Grado de Historia, correspondiente al segundo semestre. El número de estudiantes matriculados para el curso 2022-2023 sobre el que se ha aplicado el cambio es 43 alumnos para el grupo 220 y 10 para el 260, una cuestión a considerar de cara a los resultados. La evaluación contemplada en la Guía Docente para dicha asignatura establece los siguientes porcentajes para la convocatoria ordinaria Asistencia y participación en el aula: 10%; prácticas en el aula y/o trabajo escrito: 50%; examen escrito: 40%. A pesar de que un 50% del porcentaje de la evaluación corresponde a prácticas en el aula, hasta el presente curso académico 2021-2022 la asignatura se ha venido impartiendo en su mayor parte a través de clases teóricas. Las prácticas consistían en la lectura de textos que se intercalaban entre las clases teóricas, pero que eran comentados en el aula por la profesora, sin que los alumnos/as llevaran la tarea trabajada de casa. Durante el curso 2021-2022 hemos podido impartir algunas horas de esta asignatura, detectando los problemas siguientes: En primer lugar, la longitud tan elevada del temario que debe impartirse de acuerdo con la Guía Docente y que no puede cambiarse. Es una asignatura que abarca desde siglo III al siglo XIII comprendiendo toda la Península, es decir, la evolución política, económica, social y cultural de los reinos cristianos, Al-Andalus y Sefarad. En segundo lugar, el elevado peso de las clases teórico-magistrales, por más que el porcentaje de

la evaluación y calificación asignado al examen teórico final sea sólo del 40%. Se observa aquí un problema de coste/beneficio para el alumnado en lo que respecta a la implicación en su propio trabajo. En tercer lugar, un nulo conocimiento de las fuentes del periodo. En cuarto y último lugar, la incapacidad inicial del alumnado para conectar y analizar con capacidad crítica temas de actualidad como el empleo de “La Reconquista” y relacionarnos con el contenido de la asignatura. El alumno/a parecía no tener muy claro el porqué del estudio de los temas de la asignatura, incluso aunque estén presentes en su día a día.

En la Universidad de la Laguna, la experiencia docente se ha desarrollado sobre la asignatura de *Historia de las Mentalidades*, optativa del Grado de Historia, correspondiente al primer cuatrimestre del cuarto curso de dicho grado, con una frecuencia de dos sesiones de clase semanales de dos horas de duración. Las características de esta asignatura posibilitan el desarrollo de metodologías didácticas concentradas en la implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: materia elegida voluntariamente, grupos de tamaño reducido (no más de 25 alumnos/as), encuadramiento en el último curso de la titulación y, a priori, consiguiente dominio básico de contenidos teóricos y procedimentales de cara a la profundización en los contenidos y competencias propuestos para dicha asignatura. No en vano, esta asignatura atiende problemáticas generales relativas a la articulación de conceptos y prácticas sociales en sociedades del pasado desde perspectivas que parten de los planteamientos de la Historia de las Mentalidades hasta las más novedosas formuladas en el marco de la Historia Cultural. Todo esto se concreta desde ejemplos y estudios de caso específicos del mundo occidental en la Edad Media y la Temprana Modernidad, ámbito de civilización ya trabajado en asignaturas obligatorias previas del Grado de Historia. La potencialidad de implementación de una propuesta didáctica metodológicamente basada en la práctica y el trabajo autónomo del alumnado dirigido por el equipo docente (Víctor Muñoz Gómez y Kevin Rodríguez Wittmann) se plasma en el sistema de evaluación continua contemplado en la Guía Docente de la asignatura: 10%; actividades de comentario de texto histórico (3), 40%; seminario transversal acerca de una monografía: 40%. Es cierto que se suponía, al inicio de la asignatura, el dominio por parte del alumnado (20 estudiantes matriculados finalmente) de las destrezas fundamentales para la búsqueda y tratamiento de informaciones contextuales, uso de vocabulario específico y elaboración de discurso oral y escrito para la preparación, discusión y presentación de seminarios, comentarios de texto y disertaciones. Con todo, su nivel de conocimiento y análisis comprensivo de fuentes contemporáneas de los siglos V-XVIII debía verificarse. Igualmente, también era una incógnita qué grado de integración de los contenidos trabajados de forma autónoma o en el aula que podían evidenciar los/as estudiantes en los productos escritos solicitados para concretar la evaluación y calificación última.

2.3. Planteamiento metodológico y desarrollo según objetivos

Como se ha comentado ya, esta experiencia de cambio docente continúa la metodología implementada en los proyectos de innovación, tratando de mejorar los resultados alcanzados en el mismo, especialmente en aquellos aspectos en los que se habían detectado carencias. Esto pasa por la medición sistemática del aprendizaje; la incorporación de elementos de medición del rendimiento general de la asignatura, nivel de motivación y evaluación del aprendizaje a partir, entre otros, de la introducción de rúbricas más elaboradas; fomentar la participación del alumnado como parte activa en

su aprendizaje y aumentar el *feedback* hacia los estudiantes, cuestión que reclamaban en las encuestas realizadas dentro del proyecto de innovación. Además, se busca valorar si la experiencia de comentario de texto mejora el aprendizaje de la teoría y, en definitiva, el rendimiento general de la asignatura.

Para ello, nos interesaba aplicar de manera particular a las asignaturas mencionadas algunos de los objetivos generales planteados en el proyecto de innovación, adaptados a la materia a impartir. Sobre todo, nos importaba orientar el comentario de texto en el aula a partir de la “Guía de Lectura” con “preguntas guía” que pusiese de relieve los contenidos temáticos y orientaciones del texto en sí mismas y en relación con los contenidos teóricos de la asignatura, permitiendo al alumno alcanzar un aprendizaje significativo. También buscaríamos atender aquí a otro de los objetivos del proyecto, como es el de ofrecer una aproximación introductoria a las distintas categorías de fuentes primarias textuales existentes en el ámbito de la historia de Edad Media Peninsular, así como sus ventajas y problemáticas principales. En último término, se pretendía fomentar una conciencia crítica del alumnado hacia las fuentes y sus contextos de producción, favoreciendo la conexión con la historiografía generada a partir de dichas fuentes y su proyección hacia el presente. Los discentes debían ser capaces de conectar el contenido de las asignaturas con los debates historiográficos y políticos actuales. Así, para la asignatura de la Universidad Autónoma de Madrid, Génesis de la Edad Media Peninsular, estos debían virar en torno a cuestiones como la “Reconquista”, la “España de las Tres Culturas” o la “Invasión Islámica”.

Esta metodología encaja dentro del aprendizaje por competencias (Cepeda Dovala, 2015), por lo que, además de lo señalado, se buscaba mejorar las competencias generales del título del Grado en Historia, en particular:

1. CGIV - Ser capaces de efectuar lecturas reflexivas.
2. CGV - Saber informar críticamente de los textos leídos y las exposiciones orales escuchadas.
3. CGIX - Adquirir autonomía en el proceso de aprendizaje.
4. CE12 - Saber planificar estrategias para el análisis de procesos de cambio social, a partir de la interpretación de fuentes documentales, orales y materiales.
5. CE15 - Saber sintetizar, analizar y explicar información compleja (cualitativa y cuantitativa) relativa a culturas, espacios geográficos, grupos sociales, ordenamientos legales y periodos históricos diferentes.

Por otro lado, las competencias particulares que se especifican en las Guías Docentes de ambas asignaturas, Génesis de la Edad Media Peninsular (UAM) e Historia de las Mentalidades (ULL) contemplan la capacidad de analizar e interpretar documentos y textos, cronologías y espacios, así como saber catalogar y localizar fuentes primarias y secundarias en la red, por lo que el trabajo sobre comentarios de texto se presenta aquí como idóneo.

1. Saber planificar las estrategias para el análisis de procesos de cambio social, a partir de la interpretación de fuentes documentales, orales y materiales.
2. Entender las cronologías históricas y su sentido historiográfico.

3. Saber sintetizar, analizar y explicar información compleja (cualitativa y cuantitativa) relativa a culturas, espacios geográficos, grupos sociales, ordenamientos legales y periodos históricos diferentes.
4. Ser capaz de leer textos o manuscritos, en lengua castellana, de diferentes periodos.
5. Saber buscar bibliografía histórica e historiográfica en repertorios y catálogos y localizar fuentes primarias y secundarias en la red.

2.4. Propuesta de innovación y mejoras que se esperaban conseguir.

2.4.1. En la Universidad Autónoma de Madrid

Para la asignatura *Génesis de la Edad Media Peninsular* de la Universidad Autónoma de Madrid se procedió poner en práctica los cambios en la propuesta docente durante el curso 2022-2023. El objetivo de tales modificaciones conecta con lo arriba expresado en relación al comentario de texto, la adquisición de competencias al respecto, la capacidad de esta herramienta para fijar contenidos y la mejora del reparto porcentual entre clases teórico-magistrales y sesiones de carácter práctico con mayor protagonismo del alumnado en beneficio de estas últimas. Pasamos a detallar aquí los cambios operados.

Durante la primera sesión de la asignatura durante el curso, se ha conectado la materia con los intereses del alumnado actual. Para ello, se han usado tres elementos de actualidad que permitan acercarnos a este periodo de la historia de España en clave comparada. En primer lugar, las Redes Sociales para visualizar el empleo político del término “Reconquista”. En segundo, videojuegos de actualidad que permitan ver cómo se recrean los protagonistas de este periodo, en particular la mal llamada “España de las tres culturas” y “Al-Andalus”. Y, finalmente, el ejemplo del parque de atracciones Puy du Fou (Toledo) y la visión de la historia que se escenifica en él. Desde este punto, se explicaron a los discentes las competencias de la asignatura, y cómo, a través de las fuentes históricas que se iban a trabajar a lo largo del curso, serían capaces de adquirir una visión crítica sobre estos fenómenos, sabiendo discernir los hechos objetivos del relato historiográfico que se ha ido creando a posteriori como resultado de diferentes intereses sociales, políticos y económicos. Todas estas cuestiones, además, se encuentran estrechamente relacionadas con el auge de la Historia Pública en nuestro país. Para finalizar esta clase, se aludió brevemente al sistema de evaluación y calificación y se les remitió al aula virtual (Moodle). Atendiendo a los porcentajes que estipulaba la Guía Docente, el trabajo de la asignatura se distribuyó de la siguiente manera:

- Asistencia y participación en el aula: 10%. En este caso se tendría en cuenta la participación activa, que se iría anotando regularmente.
- Prácticas en el aula y/o trabajo escrito: 50%. Esta parte quedó dividida en dos tareas: por un lado, un comentario de texto obligatorio, la *Crónica Mozárabe del 754*, que se puntuaría sobre un 20%. Por otro, el 30% restante correspondería a la entrega de un ensayo en el que los alumnos/as discutirían sobre la idoneidad de utilizar o no el término “Reconquista”. Para realizar esta actividad debían leer una monografía y tres artículos de especialistas sobre el tema, los cuales presentan puntos de vista diferentes sobre esta polémica. Además, los textos escogidos para comentar en el aula, así como parte de la teoría y las reflexiones

historiográficas abordadas en las clases teóricas se vincularon a esta cuestión. El objetivo fundamental era valorar la capacidad crítica de los discentes, a la vez que conectaban la asignatura con un tema de actualidad historiográfico y político. El último día de clase se dividiría a los alumnos/as en dos grupos “a favor” y “en contra” del uso del término, procediéndose a un debate.

- Examen escrito: 40%. Consistente en dos partes, una pregunta a desarrollar, y un comentario de texto sobre una de las fuentes trabajadas en el aula. Dicho comentario seguiría la misma estructura y atendería a las mismas instrucciones que lo trabajado por los alumnos/as en el aula y en el comentario obligatorio sobre la *Crónica Mozárabe del 754*.

En todo caso se hizo especial hincapié ese día y a lo largo del curso, en la disponibilidad del docente para concertar tutorías. Para el resto del curso se ha procedido de la siguiente manera: En primer lugar, se ha propuesto una metodología docente basada en la clase invertida. Los alumnos/as tenían en el aula virtual la elaboración escrita por parte del profesor de los diferentes contenidos teóricos señalados en el temario de la asignatura. De las tres horas de clase semanales con las que cuenta la asignatura, se ha destinado generalmente una a explicar los aspectos más complejos expuestos en tales materiales. De este modo se ha podido destinar el resto de horas semanales a las prácticas en el aula. Esta metodología docente ya fue aplicada en el curso 2020-2021 para otros grupos del mismo grado con muy buenos resultados y valoración por parte de los alumnos/as, algo común según se ha recogido en otras universidades durante el periodo de la pandemia COVID-19 (Divjak, Rienties, Uniesto, Vondra y Zizak, 2022 y Plaza Ponte, Medina León, Nogueira Rivera, Maliza Muñoz, y Castillo Zuñiga, 2022). El resto de horas no teóricas se han invertido en el comentario de textos que permitirán fijar los contenidos teóricos.


El aula virtual se ha organizado de la siguiente manera para facilitar el acceso del alumnado a los contenidos. En primer lugar, una pestaña de “Información General”. En ella, desde el inicio del curso, además de la presentación de la asignatura en donde se incluían las noticias de actualidad mencionadas, se ha colgado la Guía Docente. Esta pestaña ha servido además para ir habilitando distintos materiales, según avanzaba el curso. Por un lado, la “Guía para el Comentario” y la “Rúbrica” en lo que respecta a los textos. También las tareas a desarrollar de la parte práctica y otra serie de recursos generales para la asignatura relativos a la citación en trabajos académicos, cuestión a la que se dedicó una clase práctica o a los diferentes sistemas de datación histórica dentro del periodo que nos ocupa, también abordados en el aula y fundamentales para la comprensión de los textos. En el resto de bloques se ha separado entre el PowerPoint y los apuntes elaborados por la profesora y las lecturas complementarias, que siempre han procurado combinar manuales y artículos científicos con entradas a blogs y revistas de divulgación, de modo que los alumnos pudiesen, en caso de querer ampliar el temario, acudir a materiales diversos. En el caso del tercer bloque, en donde se han trabajado los textos del proyecto de cambio, se ha añadido además una etiqueta extra en donde se han colgado los comentarios trabajados en el aula, si bien estos se han repartido en papel también.

REINOS CRISTIANOS POWERPOINT
Apuntes reinos cristianos
LECTURAS COMPLEMENTARIAS
Artículo sobre la legitimación en el reino astur
Atlas Monsalvo Historia Medieval
DON PELAYO Y LOS ORIGENES DE LA RECONQUISTA

FUENTES A COMENTAR EN CLASE Y PARA PREPARAR DE CARA AL EXAMEN
Crónica de Alfonso III
TEXTOS REPOBLACION
Crónica de Sampiro
Crónica Silense
poema de almería composita
HISTORIA COMPOSTELANA

BLOQUE I: LA TRANSICIÓN DE LA ANTIGÜEDAD AL MEDIEVO (ss. V-VII)

BLOQUE II: AL-ANDALUS



INFORMACIÓN GENERAL Y PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

- Avisos
- Avisos
- Guía docente
- PRESENTACIÓN NOTICIASACTUALIDAD
- GUIA PARA EL COMENTARIO DE TEXTO
- RÚBRICA PARA EL COMENTARIO
- Guía Comentario
- TAREAS A DESARROLLAR
- Lecturas práctica Reconquista
- ENTREGA ENSAYO RECONQUISTA
- COMENTARIO DE TEXTO. CRÓNICA MOZÁRABE DEL 754
- RECURSOS EXTRA: DATACIÓN HISTÓRICA Y SISTEMAS DE CITACIÓN ACADÉMICA
- Datación
- Conversor calendario islámico
- Práctica. Taller metodológico. Citación en trabajos académicos.
- Recurso online sistemas datación

INFORMACIÓN GENERAL BLOQUE I: LA TRANSICIÓN DE LA ANTIGÜEDAD AL MEDIEVO (ss. V-VII) BLOQUE II: AL-ANDALUS BLOQUE III: REINOS CRISTIANOS

- Temario y Bibliografía Bloque I
- Presentación bloque I
- Arte visigodo
- Sociedad visigoda
- LECTURAS COMPLEMENTARIAS
- Documental Villa romana La Olmeda
- Texto exposición con catálogo online In Tempore Suebarum
- VVAA La Hispania tardorromana y visigoda ss. V-VIII
- Arce, Bárbaros y romanos en Hispania
- ¿Quiénes eran los visigodos?
- San Isidoro de Sevilla

INFORMACIÓN GENERAL

Figura 4. Ejemplos de la distribución en el aula virtual

En la primera clase destinada específicamente al trabajo con comentarios de textos se les ha explicado a los alumnos/as la “Guía para el Comentario”, documento que se había elaborado en el marco del citado proyecto a fin de que sirviese de modelo para este tipo de ejercicios. Todos los materiales explicados en el aula se han ido colgado con antelación en el aula virtual. En esta primera clase también se les han incidido en la importancia que tiene para un historiador saber analizar las fuentes. Se ha mencionado cómo deben saber trabajar con textos.

En esta primera clase también se ha pasado la encuesta inicial desarrollada en el proyecto de innovación con resultados muy similares. El total de encuestas rellenadas ha sido de 39 (31 para el grupo de mañana y 8 para el de tarde).

A la pregunta “¿Te han enseñado alguna vez a realizar un comentario de texto histórico? Si es así, ¿cuándo?”. Tan solo 2 han respondido que no, 13 en la ESO o Bachillerato, mientras que el resto mencionan que durante la carrera, 17 en primero, en las asignaturas de Introducción a la Historia, y 7 en segundo curso, es decir, en el curso actual en el que se encuentran. A pesar de ello, algunos señalan que a pesar de que se les han enseñado no recuerdan como se hace. Todos ellos consideran que es un recurso habitual en el Grado de Historia. A la pregunta “¿Qué piensas que aporta la realización de comentarios de texto a tu formación como graduado en Historia?”. Las respuestas más comunes han sido: “análisis de fuentes”; “contextualización histórica”; “búsqueda de información”; “capacidad de análisis crítico” y “capacidad de síntesis”.

Salvo tres estudiantes, si bien parecen ser conscientes de que no hay un modelo unitario a la hora de realizar un comentario de texto, el resto coinciden en la necesidad de que exista una guía sobre comentarios de texto que incluya ejemplos resueltos para practicar. Aunque sobre todo insisten en que se use la misma guía y rúbrica por parte de todos los docentes. En ese sentido, mencionan sentirse perdidos a la hora de comentar textos en función del profesor/a que les va a calificar. En lo que respeta a la pregunta “¿Cuál es la diferencia entre una fuente primaria y una secundaria?”, al igual que se ha visto para el proyecto de innovación, los alumnos/as parecen tener dificultades al clarificar esta cuestión, sin llegar a entender bien si la fuente primaria debe corresponder exactamente al momento histórico que recoge o no. Por el contrario, sí parecen tener claros los elementos esenciales que debe incluir todo comentario de texto. También conocen algunos de los errores que deben evitarse a la hora de abordar un comentario de texto, aunque en este caso las respuestas a la pregunta 7 eran escuetas, señalando tan solo uno o dos errores, entre ellos la ortografía y la paráfrasis. Finalmente, las respuestas a las dificultades más habituales a las que se enfrentaban a la hora de realizar un comentario de texto se pueden agrupar en torno a: problemas de contextualización, señalados en la mayor parte de las encuestas; problemas con la datación; problemas con el lenguaje histórico que no comprenden; identificación del autor/a; finalidad del texto; extensión a la hora de realizar el ejercicio y, también muy destacado, la obtención de conclusiones.

En su conjunto, la encuesta ha permitido detectar errores y preocupaciones a la hora de trabajar los textos, cuestiones todas ellas que se han podido ir explicando a lo largo de las diferentes sesiones prácticas.

En estas sesiones prácticas se han ido trabajando textos vinculados a la parte teórica del temario. Cada semana se ha trabajado un dossier diferente de textos que se colgaba en el aula virtual con antelación. Todos los textos han contado con preguntas que guiasen el contexto. En las mismas ha tratado de fomentar la participación activa de los alumnos/as con preguntas que vinculaban los comentarios con el contexto actual, de manera que pudiesen valorar la conexión entre pasado y presente.

Para incentivar el trabajo previo de los textos por parte del alumnado y que los textos viniesen leídos de casa, se ha acordado que, una de las fuentes vistas en el aula, sería la que entrase en el la parte relativa al comentario de texto del examen final. Además, se ha contemplado con 1 punto la participación activa del alumnado de cara a la calificación final. En el aula, para que los alumnos/as pudieran seguir el comentario con mayor facilidad, sobre todo en el grupo de mañana, más numeroso, se ha entregado los textos en papel, práctica que han agradecido los estudiantes en la encuesta final frente a su proyección en el PowerPoint.

Para valorar la eficacia del plan de innovación docente establecido se ha atendido a los siguientes criterios:

1. Comentarios entregados por los alumnos/as. En ese sentido, una vez iniciado el cambio docente y trabajados ya varios textos en el aula, se les ha pedido que entreguen un comentario de texto, semejante al los abordados en el aula y con preguntas guía para el contexto. Con la idea de no perder la conexión entre los bloques, se ha seleccionado una crónica vista en el bloque II de la asignatura relativo a al-Andalus, que conectaba con el bloque III relativo a los reinos cristianos, la *Crónica mozárabe del 754*. De este modo el comentario de texto serviría para fijar los contenidos teóricos explicados en el bloque II. Junto con este comentario, los alumnos/as deberán realizar otro comentario el día del examen, sobre una de las fuentes vistas en el aula. Las calificaciones de uno u otro permitirán valorar una posible mejora. Para facilitar la retroalimentación se ha pedido que estos comentarios se suban en pdf al aula virtual, en donde se han corregido a tenor de la rúbrica con criterios cuantitativos y comentarios cualitativos. Para ello se les ha copiado la nota sacada en la rúbrica, junto con los comentarios cualitativos de los aspectos a mejorar. Como el comentario de texto seleccionado tocaba cuestiones ya explicadas en el resto de la asignatura, se ha indicado, si el alumno no había asimilado bien cuestiones teóricas vistas con anterioridad, en qué parte de los apuntes o materiales subidos por la profesora al aula virtual podían encontrar dicha información. Antes de la entrega del primer comentario se ha comentado y negociado con ellos la rúbrica por la que se iba a calificar el resultado del mismo, de modo que estuvieran familiarizados con la herramienta.

Se ha aplicado una rúbrica tipo, común en la bibliografía didáctica sobre comentarios de textos medievales (similar en Mugueta Moreno, 2020). Sobre todo, nos interesaba que los alumnos reflexionasen sobre el contexto de producción de las fuentes y su objetividad, considerando que a partir de las mismas se han generado relatos históricos e historiográficos. En este sentido, se ha incidido en la necesidad de someter a las fuentes a una crítica por parte del historiador y, en la medida de lo posible, comparar los textos que se presentan con otras fuentes. La rúbrica se divide en tres grandes bloques: 1. Encuadramiento temático y espacio-temporal, valorando la presentación del texto, la tipología y el origen del mismo, el autor o autores y la localización cronológica. Se incide aquí en la importancia de atender al contexto en el que el texto fue escrito. 2. Desarrollo, atendiendo a los aspectos formales, no sólo a la

estructura del comentario sino también a la existencia de errores frecuentes como la digresión o la paráfrasis, la gramática y el contenido. En este caso se valora si se explica correctamente, con ejemplos, las ideas principales del texto, situándolas cronológicamente atendiendo a su momento histórico, identificando personajes y hechos y, sobre todo, las razones por las que se ha elaborado el texto y sus objetivos, es decir, qué dice, cómo lo dice y por qué se dice lo que se dice. 3. Conclusiones, incluyendo el balance y la reflexión global, el grado de credibilidad del texto, en función de su intencionalidad, la existencia de otras fuentes o la contemporaneidad con lo escrito y, finalmente, las consecuencias históricas, esto es, su trascendencia histórica e historiográfica, considerando en este último caso la inclusión de bibliografía complementaria. Todos los apartados de la rúbrica se han puntuado de 0 a 2, en donde 0 es mal, 1 regular y 2 bien, salvo los apartados de contenido, grado de credibilidad del texto y consecuencias históricas, a los que se les ha asignado una puntuación mayor, de 0 a 4. Estos últimos apartados que cuentan con una calificación superior han sido en los que más han fallado los alumnos/as.

La rúbrica también se ha subido al aula virtual para que pudieran disponer de ella mientras elaboraban la tarea. Esta rúbrica atiende tanto a cuestiones formales como a la identificación del tema, la cronología, las ideas y argumentos principales o las repercusiones del texto. Aspectos todos ellos que se han ido trabajando a lo largo del curso y que aparecen además en las preguntas guía que acompañan a los comentarios.

2. Al final de curso se ha realizado una encuesta que nos permite conocer la motivación, el grado de implicación en la asignatura, las expectativas previas, y la utilidad del recurso al comentario de texto, entre otras cuestiones. Esta encuesta, incluida a continuación, se ha agrupado en torno a tres bloques “valoración global de las actividades dedicadas a Comentario de texto”; “valoración general de la asignatura” y “valoración de la participación y motivación del estudiantado”.

Tabla 1.
Encuesta final de resultados

ASIGNATURA: *Génesis de la Edad Media Privilejar* GRUPO: _____

Instrucciones:
A continuación, encontrará una serie de afirmaciones sobre sí mismo/a con las que puede estar más o menos de acuerdo. Señale la opción que representa su grado de acuerdo con el contenido de la afirmación, según la siguiente escala:

	1	2	3	4	5
	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

		1	2	3	4	5
Valoración global de las actividades dedicadas a "Comentario de Texto"						
1	La actividad me ha resultado amena	G				
2	La actividad es interesante para mi formación	I				
3	La actividad me ayuda a comprender mejor la teoría	C				
4	Las preguntas para guiar el comentario me han resultado de utilidad	I				
5	Explicar la materia a través de comentarios de texto facilita el aprendizaje general de la asignatura	C				
6	Conocer la rúbrica de evaluación me ha ayudado a preparar el trabajo en casa	CT				
7	Resulta más sencillo aprender con el texto fotocopiado en el aula que proyectado en la pantalla	C				
Valoración general de la asignatura						
1	Al principio de curso la Alta Edad Media? en general no me resultaba llamativa	G				
2	Al final de curso ha aumentado mi interés por la asignatura	I				
3	La asignatura ha superado mis expectativas iniciales	I				
4	La asignatura me ha servido de utilidad para conectar con el presente	I				
5	La carga de trabajo me ha resultado adecuada	CT				
6	La retroalimentación del profesor me ha motivado de cara a mejorar	C				
Valoración de la participación y motivación del estudiante						
En la biblioteca o en casa...						
1	Suelo abandonar con facilidad en cuanto experimento que algo no me sale o me resulta difícil.	COND				
2	Las tareas de tipo práctico suelo encontrarlas aburridas y monótonas, y eso hace que me sienta ocasionalmente mal.	EMOC				
3	Si no puedo adaptar la tarea a mi forma de trabajar, me desmoro.	EMOC				
En clase...						
1	A menudo tomo la iniciativa y planteo cuestiones o problemas que considero interesantes.	COG				
2	Si tengo alguna duda, suelo quedarme callado/a y no pregunto, aunque me quede con dudas.	COND				
3	Es normal que me ponga a pensar en lo que a mí me interesa en vez de en lo que dice el profesor.	COG				
4	En una clase práctica general lo paso bien porque experimento que aprendo cómo hacer las cosas aplicando la teoría.	EMOC				
5	Insisto antes de empezar en que el profesor clarifique la tarea a realizar, el proceso a seguir y qué es lo que se busca que aprendamos.	COND				
Ante una tarea que va a ser evaluada						
1	Cuando una tarea práctica cuenta para la evaluación suelo concentrarme mucho más al realizarla.	COG				
2	No importa que esté estudiando para una evaluación: me siento a gusto por la experiencia positiva que me supone aprender.	EMOC				

Añade, a continuación, cualquier cuestión o sugerencia:

A partir del trabajo elaborado por Alonso-Tapia et al., (2018) y Alonso-Tapia, Huertas y Ruiz (2010) se ha tratado de medir la orientación motivacional de los estudiantes sobre diferentes escenarios docentes y la implicación, un resultado de la motivación de los alumnos/as. Nos interesaba en ese sentido valorar cómo los estudiantes se enfrentan al trabajo en clase o en casa.

En lo que respecta a la "valoración global de las actividades dedicadas a comentario de texto" y "valoración general de la asignatura" se han incluido preguntas que midiesen el interés/utilidad de la actividad como "la actividad es interesante para mi formación", "las preguntas para guiar el comentario me han resultado de utilidad", "al

final del curso ha aumentado mi interés por la asignatura”, “la asignatura ha superado mis expectativas iniciales” y “la asignatura me ha servido de utilidad para conectar con el presente”. Otras preguntas han ido destinadas a evaluar la mejora de conocimiento como “la actividad me ayuda a comprender mejor la teoría”, “explicar la materia a través de comentarios de texto facilita el aprendizaje general de la asignatura”; “resulta más sencillo aprender con el texto fotocopiado en el aula que proyectado en la pantalla” y “la retroalimentación del profesor me ha motivado de cara a mejorar”. También se ha incorporado la cuestión de la carga de trabajo, a través de las afirmaciones “conocer la rúbrica de evaluación me ha ayudado a preparar el trabajo en casa” y “la carga de trabajo me ha resultado adecuada” y, finalmente, el gusto que los estudiantes tienen por la asignatura con “la actividad me ha resultado amena” y “al principio de curso la Alta Edad Media Peninsular no me resultaba llamativa”.

A través de todas ellas podíamos valorar si tanto la actividad relativa a los comentarios de texto como la asignatura en general les ha resultado interesante; si el comentario de texto les ha ayudado a preparar la asignatura o si la rúbrica y la retroalimentación que les hemos dado ha sido de utilidad.

Con respecto a la participación y a la motivación del estudiantado en la biblioteca, en casa o en clase, las preguntas iban destinadas a evaluar la implicación a partir de preguntas que miden las conductas en las acciones que realizan, como “suelo abandonar con facilidad en cuanto experimento que algo no me sale o me resulta difícil”, los pensamientos o procesos cognitivos que se ponen en marcha en la realización de estas actividades como “a menudo tomo la iniciativa y planteo cuestiones o problemas que considero interesantes” y la emoción que les provoca, como “si no puedo adaptar la tarea a mi forma de trabajar me desanimo”.

3. Con el fin de conocer si la herramienta de comentario de texto ha favorecido el rendimiento general de la asignatura, y ha servido para fijar los contenidos teóricos, se comparará la nota obtenida en el apartado de comentarios de texto con el resto de actividades de evaluación, lo que permitirá saber si un buen resultado en el comentario se relaciona directamente con un buen rendimiento en el resto de la asignatura. Finalmente, de cara a valorar mejor el rendimiento y la motivación del alumnado se ha considerado la participación en el aula, llevando constancia de quiénes hacen un seguimiento activo y valorando el número de estudiantes que finalmente entregan todas las tareas.

2.4.2. En la Universidad de La Laguna

En el caso de la asignatura optativa de Universidad de la Laguna *Historia de las Mentalidades*, se ha desarrollado la siguiente propuesta de innovación educativa. En primer lugar, el docente ha volcado previamente textos diversos en el blog del proyecto *Fontes Medii Aevi* ya comentado. En el marco de la presentación de la asignatura, durante la primera sesión de la misma, el equipo docente pasó a explicar los textos históricos, además de las tareas y seminarios planificados sobre la base de los recursos del blog *Fontes Medii Aevi*. Igualmente, se informó del resto de materiales a trabajar a lo largo de la asignatura, disponibles en el aula virtual Moodle habilitada al efecto. A partir de estas indicaciones, los discentes accederán de forma autónoma a los recursos

del blog y del aula virtual para la preparación de su análisis en el aula. Durante las diferentes sesiones de clase, los docentes guiaron el trabajo del alumnado en los contenidos de la asignatura, divididos en 5 grandes bloques (Introducción; Tiempo, Espacio y Naturaleza; Individuo y Comunidad; Formas del Conocimiento; Alma y Más Allá). Del total de 30 sesiones, 22 de ellas (21 efectivas, como se verá) se destinaron a este fin mediante metodologías de clase invertida: información en la sesión previa del contenido que iba a trabajarse en clase durante la sesión siguiente para su revisión autónoma por el alumnado; síntesis de dichos contenidos por el profesorado y resolución de dudas de dudas planteadas por el alumnado en la primera hora de la sesión; trabajo del alumnado de descripción y análisis de imágenes y textos originales relativos al contenido tratado previamente, tutelado y revisado por el profesorado durante la segunda hora de la sesión. Estos ejercicios de comentario de textos e imágenes históricas se desarrollaban de forma individual o en pequeños grupos (2-3 personas) para una posterior discusión en gran grupo y síntesis final por parte de los docentes. De este modo, la presente dinámica permitiría la integración de rutinas de organización, trabajo y pensamiento para su aplicación por el alumnado en las actividades que concentraban el 90% de la evaluación continua: 3 comentarios de texto histórico y 1 seminario acerca de la lectura de una monografía (Montanari, 2006. *La comida como cultura*. Gijón: Ediciones Trea).

El desenvolvimiento de estas 4 actividades evaluables ocupó 8 sesiones lectivas (9 efectivas, como se indica a continuación). Para cada actividad presencial en el aula, se ha informado al alumnado con al menos una semana de antelación, de dicando para ello una sesión con el fin de que pudieran preparar de forma autónoma fichas de contextualización histórica de los textos que se iban a trabajar. En el caso de la monografía, fueron informados con un mes de antelación. Posteriormente, se han desarrollado los seminarios prácticos de comentario de textos históricos, con grupos de 2-3 personas formados aleatoriamente, en los que se ha puesto en común la información recogida por los alumnos/as previamente en fichas individuales. De manera conjunta se han analizado los comentarios en el aula, procediéndose a la corrección contextualización y síntesis por parte del profesor. A lo largo del curso se han dedicado 3 sesiones de 2 horas para los seminarios, más otra sesión similar para el comentario de la monografía. Tras los seminarios cada alumno/a elaboró un comentario histórico individual del texto trabajado previamente, utilizando la información y recursos accedidos en las sesiones previas de la asignatura en el aula y de forma autónoma, a partir del blog *Fontes Medii Aevii* y de otras fuentes aportadas específicamente por el profesorado o localizadas por el alumnado. Este trabajo ha tenido una extensión máxima de tres páginas y se ha entregado siempre en un plazo no superior a tres días tras la realización del seminario a través del aula virtual. En el caso de la monografía, el producto a entregar a través también del aula virtual fue una reseña crítica acerca de la obra de no más de 8 páginas. El plazo señalado para ello fue de una semana tras la celebración del seminario. Tanto en el caso de los comentarios de texto como del seminario sobre el libro, tras la corrección por el profesorado de los productos escritos, se dedicó al menos media hora de una sesión ordinaria de clase de las 22 arriba señaladas (en total, 1 sesión completa) para dar una retroalimentación general al alumnado acerca de los aspectos trabajados tanto en los seminarios, de forma oral, como en los productos escritos y sus posibilidades de mejora, bien por lo que toca a la integración del contenido teórico, bien en lo relativo a la incorporación procedimental de las competencias generales consideradas en la Guía Docente de la asignatura. Finalmente, al igual que en la asignatura de la Universidad Autónoma de Madrid, la

evaluación y calificación de los comentarios se ha realizado basándonos en los indicadores recogidos en la rúbrica ya citada.

En la tabla 2 se muestra la rúbrica empleada para las evaluaciones de los comentarios:

Tabla 2.

Tabla de indicadores de evaluación para el comentario de texto.

Encuadramiento temático y espacio-temporal	Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa
Presentación del texto: Se valorará el resumen breve del contenido texto a modo de sinopsis general (unas pocas líneas)	Desde 0 hasta 1	Nada adecuado 0-0,2 Poco adecuado 0,3-0,4 Adecuado 0,5-07 Muy adecuado 0,8-1
Tipología y origen del texto: Se valorará si establece la naturaleza del texto, su destinatario, el origen de dicho texto, así como su carácter.	Desde 0 hasta 1	Nada adecuado 0-0,2 Poco adecuado 0,3-0,4 Adecuado 0,5-07 Muy adecuado 0,8-1
Autor o autores: Se valorará si habla del autor dando Información sobre su biografía, trayectoria, intereses familiares, políticos, medio cultural en el que se mueve...	Desde 0 hasta 1	Nada adecuado 0-0,2 Poco adecuado 0,3-0,4 Adecuado 0,5-07 Muy adecuado 0,8-1
Localización cronológica: No sólo atendiendo a la fecha sino al contexto en el que fue escrito. Se valorará si es capaz de identificar datas que pueden ser sometidas a críticas o conversiones de fechas al calendario correspondiente	Desde 0 hasta 1	Nada preciso 0-0,2 Poco preciso 0,3-0,4 Preciso 0,5-07 Muy preciso 0,8-1

Tabla 2.
 Tabla de indicadores de evaluación para el comentario de texto (continuación).

Desarrollo	Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa
Aspectos formales: Se valorará la estructura del comentario, que sea clara y que no haya errores frecuentes como paráfrasis, digresión, personalismos, mutilación de partes del texto	Desde 0 hasta 2	Nada adecuado 0-0,4 Poco adecuado 0,5-0,9 Adecuado 1-1,5 Muy adecuado: 1,6-2
Gramática: Se valorará si el comentario está bien escrito, que no presente faltas de ortografía y puntuación, que tenga coherencia gramatical.	Desde 0 hasta 1	Nada adecuado 0-0,2 Poco adecuado 0,3-0,4 Adecuado 0,5-0,7 Muy adecuado 0,8-1
Explicación del contenido: Se valorará si explica correctamente, con ejemplos, las ideas principales del texto, situándolas cronológicamente, atendiendo a su momento histórico, identificando los personajes y hechos que se mencionan, así como las razones por las que se ha elaborado el texto y sus objetivos	Desde 0 hasta 4	Escasa profundidad y errores severos 0-0,9 Poca profundidad con errores apreciables 1,-1,9 Profundidad explicativa, sin errores aprexiables 2-2,9 Alta profundidad explicativa y analítica: 3-4
Conclusiones	Valoración cuantitativa	Valoración cualitativa
Balance y reflexión global: Se valorará si se reagrupa en pocas palabras las ideas esenciales del texto, a modo de síntesis final.	Desde 0 hasta 1	Nada adecuado 0-0,2 Poco adecuado 0,3-0,4 Adecuado 0,5-0,7 Muy adecuado 0,8-1
Grado de credibilidad del texto: Se valorará si el alumno/a es capaz de reflexionar sobre el grado de credibilidad del texto en función del autor, repasando las intenciones del mismo, la coetaneidad con lo escrito, la existencia de otras fuentes, el grado de exactitud de lo comentado	Desde 0 hasta 4	Escasa profundidad y errores severos 0-0,9 Poca profundidad con errores apreciables 1,-1,9 Profundidad explicativa, sin errores aprexiables 2-2,9 Alta profundidad explicativa y analítica: 3-4
Consecuencias históricas: Se valorará si el alumno/a es capaz de reflexionar sobre el alcance de los hechos narrados, su trascendencia histórica o las posturas de los historiadores al respecto. Se tendrá aquí en consideración la lectura de bibliografía complementaria	Desde 0 hasta 4	Escasa profundidad y errores severos 0-0,9 Poca profundidad con errores apreciables 1,-1,9 Profundidad explicativa, sin errores aprexiables 2-2,9 Alta profundidad explicativa y analítica: 3-4

Tabla 2.

Tabla de indicadores de evaluación para el comentario de texto (continuación).

Nota del comentario	Calificación del trabajo	Valoración cualitativa
Suma de las valoraciones cuantitativas y apreciación cualitativa	Desde 0 a 20 (Calificación final convertible a base 10)	Escasa profundidad y errores severos 0-4,3 Poca profundidad con errores apreciables 4,4-8,0 Profundidad explicativa, sin errores apreciables 8,1-14,4 Alta profundidad explicativa y analítica: 14,5-20

3. RESULTADOS

3.1. Resultados obtenidos en la Universidad Autónoma de Madrid

A continuación, consignamos parte de los resultados estadísticos obtenidos en la Universidad Autónoma de Madrid. La falta de espacio nos impide incluir aquí las tablas estadísticas, por lo que nos limitaremos a indicar aquellos aspectos más significativos de las mismas. Estas se han elaborado gracias a la ayuda del Dr. Juan Antonio Huertas Martínez, quien amablemente ha tutorizado los resultados obtenidos (trabajos similares en Alonso-Tapia, Merino y Huertas, 2022).

Las calificaciones alcanzadas en los comentarios de texto del examen final por el grupo 220 arrojan resultados positivos. Contamos con 43 resultados válidos. El 75% ha obtenido más de 1 punto sobre los 2 puntos del total que correspondía al comentario. Las notas finales de la asignatura son también altas, con una media de 6,2, siendo el percentil 50 de un 7,1 a 10. También podemos afirmar que existe una alta correlación entre el resultado del cuestionario, la nota de la parte práctica y la calificación final de la asignatura. Si se examina solo el primer comentario y se relaciona con la nota final, se comprueba que los resultados del primer comentario explican el 78% de la nota final. En el grupo 260 se pueden observar resultados similares, contando con 11 calificaciones finales válidas. Las notas son algo más altas que en el grupo 220. Aunque el comentario del examen deja ver cómo el percentil 25 es más bajo que en el comentario de la parte práctica, es decir, los estudiantes con peor rendimiento han obtenido una calificación menor que en el comentario de la parte práctica. En todo caso se puede afirmar también que el comentario predice el rendimiento final, con unos datos iguales o mejores a los obtenidos por el grupo 220. De igual modo se pueden apreciar correlaciones entre el comentario y las diferentes partes del examen final.

Lo que estos análisis estadísticos ponen de manifiesto es que la experiencia de cambio docente ha sido positiva, con unos altos resultados. Además, se ha comprobado cómo la introducción de este cambio docente en materia de comentario de texto ha ayudado a mejorar, no sólo dicha parte, sino el rendimiento general de la asignatura.

Los resultados más elevados del grupo 260 se explican, muy posiblemente, por una parte, debido al grupo tan reducido de estudiantes que acuden al aula, unos 8, lo que ha permitido trabajar mejor algunas de las cuestiones relativas al comentario de texto, por otro lado, al perfil de los discentes del grupo 260, entre ellos 4 alumnos mayores de 45 años que disponen ya de otros títulos universitarios, lo que facilita en ocasiones el aprendizaje.

En cuanto a la motivación, la encuesta final, con un total de 32 respuestas, ha arrojado los siguientes resultados (Tabla 3).

Tabla 3.
Resultados de la encuesta final

Título	Competencia	1	2	3	4	5
Valoración global de las actividades dedicadas a "Comentario de Texto"						
La actividad me ha resultado amena	G		1	4	12	15
La actividad es interesante para mi formación	I		1	3	8	20
La actividad me ayuda a comprender mejor la teoría	C			2	14	16
Las preguntas para guiar el comentario me han resultado de utilidad	I			4	9	19
Explicar la materia a través de comentarios de texto facilita el aprendizaje general de la asignatura	C	1	1	5	12	13
Conocer la rúbrica de evaluación me ha ayudado a preparar el trabajo en casa	CT			7	7	18
Resulta más sencillo aprender con el texto fotocopiado en el aula que proyectado en la pantalla	C		1	5	5	21
Valoración general de la asignatura						
Al principio de curso la Alta Edad Media Peninsular no me resultaba llamativa	G	5	10	6	5	6
Al final de curso ha aumentado mi interés por la asignatura	I	1		6	12	13
La asignatura ha superado mis expectativas iniciales	I			10	15	7
La asignatura me ha servido de utilidad para conectar con el presente	I		1	5	15	11
La carga de trabajo me ha resultado adecuada	CT			3	11	18
La retroalimentación del profesor me ha motivado de cara a mejorar	C			1	12	19
Valoración de la participación y motivación del estudiantado						
En la biblioteca o en casa...						
Suelo abandonar con facilidad en cuanto experimento que algo no me sale o me resulta difícil.	COND	7	14	7	1	3
Las tareas de tipo práctico suelo encontrarlas aburridas y monótonas, y eso hace que me sienta emocionalmente mal.	EMOC	8	14	7	2	1
Si no puedo adaptar la tarea a mi forma de trabajar, me desanimo.	EMOC	5	10	10	7	
En clase...						
A menudo tomo la iniciativa y planteo cuestiones o problemas que considero interesantes.	COG	8	8	6	6	4
Si tengo alguna duda, suelo quedarme callado/a y no preguntar, aunque me quede con dudas.	COND	7	10	8	6	1
Es normal que me ponga a pensar en lo que a mí me interesa en vez de en lo que dice el profesor.	COG	5	12	9	3	3
En una clase práctica general lo paso bien porque experimento que aprendo cómo hacer las cosas aplicando la teoría.	EMOC		1	10	11	10
Insisto antes de empezar en que el profesor clarifique la tarea a realizar, el proceso a seguir y qué es lo que se busca que aprendamos.	COND	1	7	7	8	9
Ante una tarea que va a ser evaluada						
Cuando una tarea práctica cuenta para la evaluación suelo concentrarme mucho más al realizarla.	COG	1		4	10	17
No importa que esté estudiando para una evaluación: me siento a gusto por la experiencia positiva que me supone aprender.	EMOC		1	9	9	13

En lo que respecta al gusto manifestado por las actividades dedicadas al comentario de texto, el 85% han respondido "bastante de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". Por su parte, en cuanto a la valoración del interés, un 65% han contestado un 5 "totalmente de acuerdo" en que la actividad les resultaba interesante para su formación. Sobre la metodología del comentario, parece que en su conjunto las respuestas han sido positivas, un 59% ha contestado un 5 a que las preguntas para guiar el comentario les han resultado de utilidad y un 56% a que la rúbrica les ha ayudado a preparar el trabajo en casa. Un 78% ha contestado 4 (37%) "bastante de acuerdo" y 5 (41%) a si "explicar la materia a través de comentarios de texto facilita el aprendizaje general de la asignatura. Nos ha resultado llamativo que, frente al uso de nuevas tecnologías, un 66% haya manifestado un 5 a la pregunta sobre si resulta más sencillo aprender con el texto fotocopiado en el aula que en la pantalla.

Sobre la valoración general de la asignatura, parece claro que el gusto inicial por la materia era bajo, habiendo aumentado a lo largo del curso. También queda claro que la asignatura les ha servido de utilidad para conectar con el presente, que la carga de trabajo les ha resultado adecuada y que la retroalimentación por parte del profesor les ha motivado de cara a mejorar, con un 97% de respuestas repartidas entre 4 “bastante de acuerdo” (38%) y 5 “totalmente de acuerdo (59%).

Sobre las respuestas de los estudiantes con respecto a su participación y motivación en tareas a realizar en la biblioteca o casa y en clase, queremos señalar algunas cuestiones. En general, coinciden en que no encuentran las tareas de tipo práctico aburridas, así, señalan su interés por las clases prácticas y el disfrute en las mismas. También parecen estar de acuerdo en que, a pesar de que no puedan adaptar la tarea a su forma de trabajar, esto no les desanima. En general, también han expresado un alto acuerdo en el hecho de que si una tarea cuenta para la evaluación se concentran más al realizarla. Sin embargo, en lo que respecta a tomar la iniciativa y preguntar en clase, las respuestas no han sido uniformes, demostrando cómo casi la mitad del alumnado no suele expresar sus opiniones o dudas en el aula.

Si nos referimos al aspecto de la participación, de los 10 alumnos/as matriculados en el grupo de tarde han acudido a clase regularmente una media de 8, los cuales han sacado la máxima calificación en el apartado de “Asistencia y participación en el aula”, equivalente a un 10% sobre el total de la nota final. Las tareas correspondientes al comentario de texto sobre la *Crónica Mozárabe* y el ensayo sobre la “Reconquista” las han entregado 9 de los 10 alumnos. Por su parte, en el grupo 220 de mañana, de los 43 estudiantes matriculados, en donde tres alumnos están exentos de docencia, la medida de los que acuden a clase regularmente es de 26 alumnos, habiendo obtenido 16 de ellos la máxima calificación en el apartado de asistencia. El total de entregas para el comentario de texto y el ensayo en este caso ha sido de 35. Estas cifras concuerdan aproximadamente con el total de encuestas iniciales elaboradas, 39 (31 de mañana y 8 de tarde), y el de encuestas finales, 32 (24 de mañana y 8 de tarde). Por lo que podemos señalar que la asistencia apenas ha decaído durante el curso. En todo caso, la participación en el grupo de tarde ha sido mayor, posiblemente por lo reducido del grupo, frente al mayor número de estudiantes en aula del grupo de mañana. En general, la participación de los alumnos en las clases prácticas ha sido elevada. De cualquier modo, esperamos que este sistema haya servido para mejorar la calidad, participación y motivación del alumnado.

Si atendemos a las medias del porcentaje de acuerdo al contenido de las primeras preguntas de la encuesta, agrupadas por contenido, estas arrojan los siguientes resultados, obtenidos gracias al profesor Juan Antonio Huertas Martínez:

AMENO	0.85
INTERÉS	0.84375
AUMENTO DE COMPETENCIA	0.8765625
SATISFACCIÓN CON LA CARGA DE TRABAJO	0.88125

Por su parte, la media del interés previo es de 0.41875. Es decir, los datos agregados de satisfacción, utilidad y trabajo con la materia son muy buenos. Se comprueba también como el interés por la asignatura ha aumentado desde el inicio.

En lo que se refiere a las preguntas del cuestionario destinadas a evaluar la implicación/compromiso con las diversas actividades académicas, la implicación cuando debían realizar las tareas prácticas se ha evaluado a partir de ítems fundamentalmente de compromiso afectivo y en su versión más negativa, arrojando los siguientes resultados en porcentajes.

CONDUCTA 0.53

EMOCIÓN 0.521875

TOTAL 0.5259375

Es decir, el grado de implicación con las tareas prácticas es medio. Hay que tener en cuenta que los resultados medios de implicación en materias universitarias que revelan otros estudios (Alonso-Tapia, Merino y Huertas, 2022) son de entorno el 40%, un 10% más bajos que estos.

Por otro lado, se evaluó la implicación durante el desarrollo de las clases a partir de preguntas variadas. Los resultados a destacar en este caso son un mayor reconocimiento que la implicación se debe a factores afectivos (pasarla bien), siendo algo más bajos los porcentajes que vinculan la actividad a lo cognitivo (pensar, participar y reflexionar), si bien no dejan de arrojar unos resultados medianamente elevados.

CONDUCTA 0.603125

EMOCIÓN 0.78

COGNICIÓN 0.528125

TOTAL 0.637083333

Finalmente, como era de esperar, la implicación en la tarea es mucho más alta si esta va a ser evaluada, con un resultado de 0.8375.

En definitiva, los estudiantes han mostrado un interés y un compromiso notable en la signatura. Mucho más cuando las tareas además se relacionaban con resultados de la evaluación

3.2. Resultados obtenidos en la Universidad de La Laguna

Todo el alumnado se acogió a la evaluación continua y, en general, la siguió sin problema. La evaluación se articuló en torno a lo indicado en la guía docente. Les correspondieron 3 pruebas de evaluación básica en forma de comentario de texto (1 en octubre, 1 en noviembre, 1 en diciembre-enero), más el seminario vinculado a la lectura de la monografía de Montanari (en noviembre). Todas las pruebas de evaluación implicaban la misma metodología que hemos explicado más arriba. Su objetivo era evidenciar la integración de contenidos y destrezas trabajadas a lo largo de las 21-22

sesiones ordinaria del curso y de las horas de trabajo autónomo por parte del alumnado, mostrando capacidad para la comprensión contextualizada de información histórica procedente de fuentes primarias y secundarias y su análisis crítico en forma de productos escritos desde perspectivas personales propias. Con ello pretendía evidenciarse el grado de integración y madurez de competencias de pensamiento y empatía históricas por parte del alumnado.

En este sentido, el diseño de cada actividad preveía tiempo más que de sobra desde la presentación de cada una de ellas hasta su realización y entrega última del trabajo escrito. (entre 3 semanas para los comentarios; más de 1 mes para el seminario del libro). Teniendo en cuenta que se trata de una asignatura optativa, debería ser tiempo más que suficiente que cada estudiante pudiera organizarse con antelación y no verse apurados con las entregas en tiempo y forma. Este objetivo, para la mayoría del alumnado de la asignatura, sí se logró.

Además, la participación fue razonablemente buena (seguimiento de las actividades, participación en clase en ellas) y los resultados globales fueron positivos. De 20 estudiantes matriculados, todos siguieron la evaluación continua y superaron la asignatura (Matrícula de Honor, 1, 5%; Sobresaliente, 5, 25%; Notable 8, 40%; Aprobado, 6, 30%).

4. CONCLUSIONES

En términos generales puede concluirse que la experiencia docente desarrollada tanto en la Universidad Autónoma de Madrid como en la Universidad de la Laguna en el curso 2022-2023 está arrojando resultados positivos.

Así lo demuestran los resultados preliminares extraídos de los Proyectos de Innovación desarrollados en la Autónoma por los profesores David Nogales y Alicia Montero y en la experiencia de este curso 2022-23, si bien es necesario esperar al final del curso para obtener conclusiones definitivas. En lo que tocante a la Universidad de la Laguna, la situación es similar. Los resultados obtenidos en la asignatura Historia de las Mentalidades deben contrastarse con los que ofrezca la aplicación de metodologías análogas en otras asignaturas del Grado de Historia durante este curso (*Historia Medieval I*, *Historia Medieval II*, 2º Curso, Obligatorias; *Historia Medieval de España*, 3er Curso, Obligatoria; *Historia del Derecho*, 4º Curso, Optativa). Sea como fuere, pese a los resultados iniciales positivos, también se han detectado algunas dificultades y aspectos a mejorar.

Por un lado, solo la mitad de los alumnos/as evidenció la integración y aplicación del contenido trabajado en el aula a los comentarios de texto o al seminario y recensión sobre el libro. En torno al 50% de los alumnos/as (10-11) demostraron ser capaces de elaborar textos suficientemente estructurados y coherentes en su contenido. Sin embargo, prácticamente nada o muy poco de aquel contenido trabajado durante las sesiones previas a la preparación y realización de seminarios para los comentarios de texto aparecía reflejado en sus productos escritos. Predomina una impresión de desconexión en estos casos a la hora de afrontar las rutinas de trabajo diario planteadas en la asignatura y los esfuerzos específicos dedicados a pruebas de evaluación. Con

todo, otros 5-7 alumnos/as sí mostraron una buena integración de las cuestiones trabajadas en clase, su puesta en relación con las lecturas planteadas o incluso la puesta en juego de otros conocimientos aprendidos fuera de la asignatura.

Por otro, revisados los resultados de cada una de las pruebas de evaluación, particularmente los tres comentarios de texto, no se apreció una mejora en la calidad de dichos comentarios entre el alumnado. Solo 3-4 personas sí evidenciaron avances en lo tocante la complejidad y riqueza en el tratamiento y análisis de la información dentro de sus comentarios, plasmadas en la evolución al alza de sus calificaciones. La mayoría se mantuvo, sin embargo, en un mismo nivel en los aspectos indicados, sin cambios significativos a lo largo de la asignatura en cuanto a la calidad de los elementos evaluados ni variaciones apreciables por lo que se refiere a las calificaciones obtenidas. Más aún, 6 personas incluso promediaron resultados cada vez peores. En la medida en que uno de los objetivos didácticos de la asignatura era tratar de lograr mejoras en este tipo de actividades (seguimiento de una estructura de comentario: presentación correcta del texto, precisión en la contextualización, definición de tema principal y temas secundarios, análisis razonado de los temas, presentación de síntesis conclusiva), el resultado no ha sido demasiado satisfactorio y aún es preciso estudiar a qué se debe este hecho. Algunas hipótesis son:

- ¿No comprensión de las instrucciones?
- ¿Necesidad de un seguimiento más pormenorizado durante y tras la elaboración de cada uno de los ejercicios por parte del profesorado?
- ¿Falta de interés o de dedicación por parte del alumnado, más allá de la obtención de calificaciones “suficientes” para la superación de la asignatura (problema de coste/beneficio en torno al esfuerzo destinado para este objetivo)?

La consideración de los resultados, tanto los más positivos como aquellos que no lo son tantos, en conclusión, nos permiten plantear un balance globalmente optimista. La experiencia de innovación docente presentada aquí, focalizada en renovar la metodología docente en lo que respecta al comentario de textos históricos, puede aplicarse de un modo semejante a otras asignaturas del mismo grado y/o posgrado (máster y cursos de doctorado). Sin duda, esta propuesta resultó motivadora para buena parte del alumnado, posibilita vías para la implicación de los/as estudiantes en su propio aprendizaje y abre alternativas prometedoras para la integración competencial de formas de pensamiento crítico y empatía histórica valiosas para su desenvolvimiento en el mundo actual como investigadores/as, docentes, profesionales y, sobre todo, ciudadanos y ciudadanas. Estas experiencias, además, pueden incluso ampliarse y adaptarse a otros niveles educativos como la Educación Secundaria con estos mismos fines. En cualquier caso, acaso lo más interesante resulte que nuestra propuesta, vinculada a la enseñanza de la Historia está en condiciones de ayudarnos a detectar limitaciones y debilidades más profundas que aquejan a los sistemas de educación reglada y a los sujetos que participan de ellos desde sus fases más iniciales. Quizás también, desde la enseñanza activa de la Historia a partir de sus fuentes escritas, pueda dotarnos de las herramientas para proponer soluciones al respecto.

REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J., Nieto, C., Merino-Tejedor, E., Huertas, J. A., & Ruiz, M. (2018). Evaluación de las metas de aprendizaje en estudiantes universitarios desde la perspectiva de la “intersección persona-situación”. *Estudios de Psicología*, 39, 1, 37-57.
- Alonso-Tapia, J., Huertas, J. A., & Ruiz, M. (2010). On the nature of motivational orientations: implications of assessed goals and gender differences for motivational goal theory. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 232-243. <https://goo.su/n970WvH>
- Alonso-Tapia, J., Merino, E., & Huertas, J.A. (2022). Academic engagement: assessment, conditions, and effects. A study in higher education from the perspective of the person-situation interaction. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00621-0>
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Borghi, B., & Dondarini, R. (2019). Un Manifesto per la Didattica della Storia. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 1(1), 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/10086>
- Cepeda-Dovala, J. M. (2015). *Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje por Competencias*. Unid.
- Divjak, B., Rienties, B., Iniesto, F., Vondra, P., & Zizak, M. (2022). “Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19 (9). <https://goo.su/zib4>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8, 41-58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Geary, P. (2003). *Readings in Medieval History*. University of Toronto Press.
- Gutiérrez Romero, M.Á. (2020). La docencia en tiempos de Youtube. ¿Es posible incorporar a las clases las nuevas formas de comunicación? En P. Trapero, J. Catalán, & B. Fernández de Castro (Coords.), *Retos en la innovación y la docencia en Humanidades* (pp. 35-58). Iberoamérica Social.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94, 273-285. <https://revistaayer.com/articulo/1338>
- López-Facal, R., Velasco-Martínez, L., Santridrian-Arias, V., & Armas-Castro, X. (2011) (coords.). Pensar históricamente en tiempos de globalización. En *Actas del primer Congreso Internacional sobre Didáctica de la Historia*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez-Solís, L., & Chaín-Navarro, C. (2018). Humanidades digitales para el aprendizaje y difusión del Patrimonio Naval. *Revista de Educación a Distancia*, 18(57). <https://revistas.um.es/red/article/view/327421>
- Montealegre, P. (2020). La clase invertida: método de enseñanza en la pandemia. *Revista Neuronum*, 6 (3), 184-186. <https://goo.su/rT2H>
- Moradiellos, E. (2013). *El oficio de historiador. Estudiar, enseñar, investigar*. Akal.
- Mugueta-Moreno, I. (2020) (dir). *Legajos en la mochila. Textos comentados para una historia social de Navarra en educación secundaria*. Silex.
- Ovelar-Beltrán, R., Benito-Gómez, M., & Romo-Uriarte, J. (2009). Nativos digitales y aprendizaje: una aproximación a la evolución de este concepto. *Revista Icono14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 7(1), 31-53. <https://doi.org/10.7195/ri14.v7i1.332>
- Pagès-Blanch, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7) 53-59. <https://goo.su/sZUIt>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia y Memoria*, 17, 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Plaza-Ponte, J. A., Medina-León, A., Nogueira-Rivera, D., Maliza-Muñoz, W. F., & Castillo-Zuñiga, V. (2022). Utilización de la metodología flipped classroom en la enseñanza básica. Una respuesta a la pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 30-38. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2532>
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica". En Prats, J. (Coords.), *Didáctica de la geografía y la historia* (pp. 67-88). Barcelona:Editorial Graó.
- Rodrigo-Cano, D., de-Casas-Moreno, P., & Aguaded, I. (2018). El rol del docente universitario y su implicación ante las humanidades digitales. *index. Comunicación*, 8(2), 13-31. <https://goo.su/JFtU>
- Roshental, J. (2011). *Understanding medieval primary sources. Using historical sources to discover medieval Europe*. Routledge.
- Saiz-Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clio: History and History Teaching*, 39, 1-20. <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>

- Saiz-Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Saiz-Serrano, J., & López-Facal, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de educación*, 374, 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sánchez-Gil, C. (2017). *La competencia lectora de los estudiantes universitarios de primer curso. Relaciones con los hábitos de lectura y el rendimiento académico*. Trabajo de Fin de Máster, Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Universidad de Valladolid.
- Santisteban, A., & Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En M. Jara, & G. Funes (comps.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado, perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan.
- Suárez-Ramírez, S., & Suárez-Ramírez, M. (2021). La lectura cuando fallan los procesos implicados. Déficits en el alumnado universitario, *Sinéctica*, 56, e1214. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-013)
- Vidal-Moscoso, D., & Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios, *Revista de la Educación Superior*, 45(117), 95-118. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009>
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Filadelfia: Temple University Press.