

Ana Velasco Molpeceres  
Pedro Pablo Ortúñez Goicolea  
(Editores)

# INNOVACION DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

UNA FORMA DE ENTENDER LA  
EDUCACIÓN



Universidad de Valladolid

**INNOVACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD**  
**Una forma de entender la educación**

ANA VELASCO MOLPECERES  
PEDRO PABLO ORTÚÑEZ GOICOLEA

**INNOVACIÓN DOCENTE EN LA  
UNIVERSIDAD**  
**Una forma de entender la educación**



**EDICIONES**  
Universidad  
de  
Valladolid



Reconocimiento–NoComercial–SinObraDerivada (CC BY-NC-ND)

LOS AUTORES. Valladolid, 2025

EDICIONES UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Preimpresión: Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN978-84-1320-359-1

Motivo de cubierta: ChatGPT

Diseño de cubierta: Ediciones Universidad de Valladolid

# ÍNDICE

PRÓLOGO .....	9
INTRODUCCIÓN .....	13
1. El proyecto de innovación <i>Social e-learning</i> : Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea .....	13
I. PRIMERA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE LA HISTORIA	
2. Innovación en Aprendizaje Basado en Juegos para el desarrollo del Pensamiento Histórico ¿Quién soy? ¿Qué soy? Carolina Chávez Preisler, Damaris Collao Donoso, Matías Pavez Yáñez y Cristóbal Olivares Correa .....	27
3. Enseñanza de Historia Económica en los Grados de Ciencias Sociales. Irina Yányshev-Nésterova .....	39
4. “Manualumno”: <i>Wikis</i> e inteligencia artificial en la enseñanza de la historia económica (curso 2024/2025). Simone Fari, Alexander Urrego Mesa y Alejandro García Montón .....	57
5. Navegar por el pasado. El uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza práctica de la historia internacional. Luis G. Martínez del Campo, Carlos Sanz Díaz y Samuel Lillo Espada.....	69
6. Paisajes culturales: una experiencia docente en la Universidad de Évora (Portugal). Ana Cardoso de Matos y Sheila Palomares Alarcón .....	83
7. La Inteligencia Artificial y el plagio en los trabajos académicos en el área de Historia e Instituciones Económicas. Francisco Cabrera-Gallardo y María Vázquez-Fariñas .....	95
8. Modelo de aprendizaje orientado a proyectos en periodismo especializado: innovación docente en periodismo especializado y <i>podcasting</i> . Inés Méndez Majuelos.....	109

## II. SEGUNDA PARTE. INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

1. Tocar, decir, jugar: dinámicas para la activación del léxico en el aula de ELE en niveles iniciales. Celso Miguel Serrano Lucas ..... 123
2. Una reflexión sobre la docencia en contabilidad en los estudios de grado. Jorge Gallud Cano, Ruth García Cobo y César Zarza Herranz..... 131
3. Introducir la descolonización en los estudios de moda en España: de alumno a alumno. Carmen Baniandrés Gómez..... 143
4. *Freak Show* identitario y perspectiva *queer*. Una propuesta pedagógica en el marco de la asignatura de Expresión Artística de 4º de ESO. Diego Rambova ..... 159
5. Estrategias pedagógicas activas en la formación de periodistas en Diseño de Experiencia de usuario (UX/UI). Juan Manuel Barceló Sánchez y Roberto Gamonal Arroyo ..... 181
6. Innovar, verificar y crear: IA y *deepfakes* en la educación universitaria de Publicidad y Relaciones Públicas. Graciela Padilla Castillo, María Prieto Muñiz y Jonattan Rodríguez Hernández..... 191
7. Nuevas fórmulas para acercar el “aprender haciendo” a los estudiantes: retos, experiencias y percepciones. Elsa Martínez Espinosa y Sergio Mena Muñoz..... 209
8. Innovación docente en periodismo: motivar para aprender haciendo. Propuestas y experiencias en el área del periodismo especializado. Ana Velasco Molpeceres, Jonattan Rodríguez Hernández, María Prieto Muñiz y Carmen Baniandrés Gómez ..... 221
9. Comprender el Doctorado: formarse para investigar. Rafael Carrasco Polaino..... 233

# NAVEGAR POR EL PASADO. EL USO DE FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DE LA HISTORIA INTERNACIONAL

LUIS G. MARTÍNEZ DEL CAMPO  
Universidad Complutense de Madrid  
[luisgmar@ucm.es](mailto:luisgmar@ucm.es)

CARLOS SANZ DÍAZ  
Universidad Complutense de Madrid  
[carlos.sanz@ghis.ucm.es](mailto:carlos.sanz@ghis.ucm.es)

SAMUEL LILLO ESPADA  
Universidad Complutense de Madrid  
[samlillo@ucm.es](mailto:samlillo@ucm.es)

**Resumen:** Este texto presenta el diseño de una actividad práctica para fomentar el uso de archivos digitales en la enseñanza y aprendizaje de la historia internacional a nivel universitario. Consiste en que cada discente realice un sucinto trabajo académico sobre algún aspecto de las relaciones internacionales en época contemporánea, partiendo del análisis y contextualización de, al menos, una fuente primaria digitalizada. La práctica ha sido introducida en una asignatura del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid durante dos cursos consecutivos, lo cual ha permitido observar su impacto en la motivación del alumnado. Asimismo, la puesta en marcha de esta innovación docente ha implicado la elaboración de un instrumento de evaluación que, además de ayudarnos a valorar justa y precisamente hasta qué punto cada estudiante ha cumplido con los resultados de aprendizaje, les ha asegurado una retroalimentación personalizada.

**Palabras clave:** Fuentes primarias, digitalización, historia internacional, práctica, Grado en Historia

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, describimos el diseño de una actividad práctica para fomentar el uso de archivos y repositorios digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia internacional en centros de educación superior<sup>1</sup>. A grandes rasgos, consiste en que cada discente realice un breve trabajo académico sobre algún aspecto de las relaciones internacionales en época contemporánea, siempre partiendo del análisis y contextualización de, al menos, una fuente primaria digitalizada. De esta forma, aspiramos a que desarrollen competencias para el tratamiento de la información con perspectiva histórica, pero recurriendo a soportes modernos y accesibles, propios de la sociedad actual.

Esta actividad ya ha sido introducida en una asignatura del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid durante dos cursos consecutivos —2023-2024 y 2024-2025—<sup>2</sup>, lo cual ha permitido obtener información sobre su aplicación y el nivel de satisfacción de los estudiantes, quienes han respondido a una encuesta específica acerca de la experiencia didáctica. Según los datos recogidos, estos perciben que, si bien el empleo de fuentes primarias digitalizadas implica una dificultad media e incluso baja, es importante para su desarrollo académico y profesional, contribuyendo claramente a su motivación. Por su parte, el profesorado implicado en la práctica ha observado que, aun cuando el desempeño de los alumnos ha sido similar al registrado en otras tareas equivalentes, estos no solo han mostrado más interés en la realización de esta actividad, sino que también han encontrado más dificultades en el manejo de este tipo de fuentes del que aparentemente se reconoce en los citados sondeos.

Asimismo, la puesta en marcha de esta innovación docente ha conllevado la elaboración de un instrumento de evaluación que, además de ayudarnos a valorar justa y precisamente hasta qué punto cada estudiante ha alcanzado los resultados de aprendizaje planteados al principio, también ha facilitado que podamos proporcionarles una retroalimentación específica y personalizada. Este énfasis en la evaluación se ha extendido a nuestro trabajo docente y, en consecuencia, está

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto de innovación docente que Carlos Sanz Díaz dirige en la Universidad Complutense de Madrid con el título: *La memoria de Europa a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional y los estudios interculturales europeos en clases prácticas y trabajos académicos* (Proyecto Innova-UCM 332-2024). Este proyecto es continuación de otro anterior que Luis G. Martínez del Campo dirigió en la misma universidad bajo el título *El pasado a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la historia internacional en clases prácticas y trabajos académicos* (Proyecto Innova-UCM 177-2023).

<sup>2</sup> En concreto, esta actividad fue realizada por varios grupos de prácticas de la asignatura optativa de primer cuatrimestre del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819) durante los periodos académicos de 2023-2024 y 2024-2025. Esta materia es generalmente cursada por estudiantes de último año.

motivando un proceso circular que lleva a la práctica aquí presentada a estar en constante rediseño para su adaptación a las necesidades del alumnado.

Los datos obtenidos hasta ahora son bastante esperanzadores porque sugieren que esta práctica está resultando de gran ayuda para ofrecer una aproximación más moderna y atractiva a la enseñanza universitaria de la historia internacional, superando, al mismo tiempo, los problemas de accesibilidad propios de este tipo de estudios. Si bien esta actividad fue pensada para su aplicación en la Universidad Complutense de Madrid, creemos que es fácilmente extrapolable a otros contextos similares. Por eso, al describir la mencionada experiencia didáctica, este texto pretende servir de ayuda o inspiración para aquellos interesados en fomentar el uso de fuentes primarias digitalizadas en el aula.

## 2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE

El propósito fundamental de esta práctica es doble. Por una parte, se persigue que el alumnado se familiarice con el correcto uso de fuentes primarias digitalizadas para el estudio de la historia internacional en época contemporánea. Por la otra, pretendemos que también conozcan y utilicen eficientemente las plataformas en línea que albergan este tipo de documentos. Así pues, se aspira a que desarrollen competencias en el manejo e interpretación de fuentes históricas, mientras aprenden a buscar eficientemente en repositorios digitales, referenciando correctamente formatos actuales. En definitiva, se trata de poner a nuestros discentes en contacto con la materia prima en la que se basa el trabajo histórico, pero siempre teniendo en cuenta el contexto social y tecnológico en el que vivimos.

Este doble objetivo está en consonancia con el plan de estudios del Grado en Historia de la Universidad Complutense de Madrid, el cual, entre otras cosas, contempla que cada estudiante debe adquirir conocimientos y habilidades para el «análisis e interpretación de (...) fuentes primarias en la propia lengua, y en otros idiomas»<sup>3</sup>. A su vez, la práctica está diseñada para atender a las competencias específicas de la asignatura en la que fue introducida: *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819). En concreto, está alineada con dos de ellas: «Usar, ordenar e interpretar las fuentes que utiliza la historia de las relaciones internacionales», y «conocer los principales centros de investigación y documentación de interés para el estudio de la historia de las relaciones internacionales»<sup>4</sup>. Por último, al tener que redactar un texto, también trabajan competencias transversales propias del ámbito académico como las lingüísticas

---

<sup>3</sup> Puede encontrarse una descripción general de las competencias del Grado en: <https://www.ucm.es/grado-historia/competencias-y-objetivos> [recuperado en 11 de mayo de 2025].

<sup>4</sup> La guía docente de la asignatura puede consultarse en: <https://www.ucm.es/estudios/grado-historia-plan-801819> [recuperado en 11 de mayo de 2025].

(lecto-escritura). Por todo lo anterior, esta actividad resulta muy conveniente para practicar competencias del Grado y de la asignatura que difícilmente podrían ser atendidas desde el ámbito teórico. Además, al ser introducida en el primer cuatrimestre del último curso, esta práctica está pensada para que sea un pequeño ensayo del Trabajo de Fin de Grado que todo discente debe hacer al terminar sus estudios. De ahí que se haga tanto hincapié en las cuestiones formales y de presentación del escrito que deben entregar para la evaluación.

De acuerdo con el objetivo principal, las competencias señaladas y las particularidades de la aplicación de esta práctica, también se establecieron cuatro resultados de aprendizaje que esperábamos que, en alguna medida, los alumnos pudieran alcanzar al final de la actividad. En concreto, se aspira a que cada estudiante:

- a) Redacte de una manera correcta —tanto gramatical como ortográficamente— un sucinto ensayo, usando un vocabulario especializado y variado.
- b) Siga unas normas básicas de presentación que son propias de los trabajos académicos, ajustándose a las directrices ofrecidas por el profesorado y referenciando correctamente las fuentes usadas para su fácil localización en los archivos digitales de donde se obtuvieron.
- c) Estructure el texto de una forma lógica, manteniendo un orden narrativo y argumental claro que permita analizar adecuadamente el tema y las fuentes de información.
- d) Seleccione, interprete y contextualice fuentes primarias digitalizadas de forma coherente con el periodo histórico al que hacen referencia.

Estos resultados de aprendizaje remiten a las competencias mencionadas y asimismo están en relación con los criterios de evaluación de la práctica, los cuales se enumeran más adelante. Esta coherencia es necesaria para que todos sepan con exactitud lo que se les pide, mientras aseguramos que el proceso de valoración de su desempeño tiene unas mínimas garantías de equidad y justicia. Para contribuir precisamente a esto último, elaboramos un programa específico de la práctica que se entregó al alumnado a principios de curso. En este, se informaba del objetivo doble, las competencias, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación. Además, y como se explica más abajo, iba acompañado del instrumento con el que se evaluaría la práctica para que fueran conscientes de lo que debían hacer y de cómo se valoraría su trabajo.

### 3. PLANTEAMIENTO

La práctica que aquí presentamos se articula en tres fases: la primera está dedicada a una sesión introductoria de aproximadamente tres horas de duración, la segunda se centra en el trabajo individual de cada estudiante —guiado y acompañado

por el profesor— durante un periodo considerable de tiempo, y finalmente, la última consiste en proporcionar retroalimentación personalizada al discente sobre su desempeño. A pesar de esta división tripartita, lo cierto es que las distintas etapas fueron pensadas como un todo coherente que permita realizar la práctica de forma continua a lo largo del cuatrimestre con un mínimo monitoreo por parte del profesorado.

Así pues, el proceso comienza con una clase presencial en la que el docente presenta la práctica al alumnado. Durante esta sesión, se aborda en qué consiste la actividad, explicando los objetivos, las competencias, los resultados de aprendizaje, los criterios de evaluación y el instrumento que se utiliza para evaluar el trabajo final que cada estudiante debe producir. También, se describen con detalle las normas de redacción. Además, se decide un plazo —en ambos casos, fue más de un mes para que hubiera tiempo, entre otras cosas, para aclarar dudas con el profesor— y modo de entrega —a través de una plataforma Moodle para que la tarea pase un control antiplagio. Asimismo, se ofrece un listado de algunos archivos y repositorios digitales que podrían ser de utilidad para la elaboración del trabajo, mostrando alguno de ellos y el funcionamiento de sus opciones de búsqueda. A continuación, se divide la clase en grupos, a los que se pide citar documentos concretos y, más tarde, poner esas referencias en común. Así, se practica este aspecto importante. Finalmente, la sesión introductoria termina con un ejemplo concreto de un proceso histórico que el alumnado analiza a través de una serie de fuentes primarias (fotográficas, hemerográficas, de historia oral, etc.) que el docente les entrega. Esta última parte se trabaja a través del *Jigsaw Classroom*, una útil técnica de aprendizaje cooperativo para dinámicas en clase (Aronson, 1978)<sup>5</sup>.

Tras esta sesión introductoria, pasamos a la segunda fase, la de trabajo individual del alumnado. Durante esta etapa, cada estudiante debe seguir los siguientes pasos para realizar la práctica dentro del plazo fijado. En primer lugar, elige un hecho o proceso histórico relevante de época contemporánea que tenga una dimensión internacional o esté en relación con los estudios interculturales europeos. Dentro de estos parámetros, la elección es libre para favorecer su motivación, pero se aconseja que se consulte con el profesor. A continuación, selecciona al menos una fuente digitalizada que permita analizar el tema en cuestión. La fuente puede ser hemerográfica, archivística-documental, fotográfica o de otro tipo. Los alumnos están informados de que, aunque no es imprescindible, se valorará muy positivamente el uso de más de una fuente, siempre que esto se realice correctamente, y que alguna de ellas esté en otros idiomas diferentes al español. Finalmente, cada estudiante debería escribir un texto corto —entre cuatro y diez páginas aproximadamente— en el que pueda analizar y contextualizar históricamente el tema elegido, siempre a partir de la documentación compilada para ello.

---

<sup>5</sup> Aunque está destinado a un curso de máster, puede encontrarse un ejemplo de la aplicación del *Jigsaw Classroom* con fuentes primarias digitalizadas en Martínez del Campo *et al.* (2025).

Aunque se les da libertad para que puedan obtener las fuentes de cualquier sitio *web* fiable y referenciable, se les proporciona el siguiente listado con repertorios y archivos digitales:

- a) Archivos de la Unión Europea del Instituto Universitario Europeo de Florencia: <https://archives.eui.eu/>
- b) Portal Europeana. Dedicado al patrimonio digital europeo: <https://www.europeana.eu/es>
- c) Archivo Digital España-Unión Europea: <https://repositori.uji.es/handle/10234/25884>
- d) Archivo de las Naciones Unidas: <https://search.archives.un.org/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
- e) Archivo de la Sociedad de Naciones: <https://archives.ungeneva.org/lontad> (Una gran parte de la documentación está digitalizada y es accesible).
- f) The United Kingdom National Archives: <https://www.nationalarchives.gov.uk/> (Se puede acceder a documentos digitales tras un registro gratuito).
- g) Library of Congress (USA), Digital Collections: <https://www.loc.gov/collections/>
- h) Portal de Archivos Españoles PARES: <https://pares.cultura.gob.es/inicio.html> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).
- i) Archivo Fundación Felipe González: <https://archivo.fundacionfelipegonzalez.org/>
- j) Hemeroteca Digital Española: <https://www.bne.es/es/catalogos/hemeroteca-digital>
- k) Archivo digital del Centro de Documentación de Mujeres: [https://www.emakumeak.org/web/archivo\\_digital](https://www.emakumeak.org/web/archivo_digital)
- l) Recurso digital de la Real Academia de la Historia: <https://historia-hispanica.rah.es/>
- m) Margaret Thatcher Foundation. Archive: <https://www.margaretthatcher.org/archive>
- n) *The New York Times* Archive: Accesible a través de Cisne UCM: <https://biblioteca.ucm.es/>
- o) Gazeta Histórica BOE: <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>
- p) Biblioteca Nacional Digital de Chile: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/612/w3-channel.html>
- q) Servicios digitales de la Biblioteca Nacional de Chile: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-channel.html>

- r) Repositorio Documental Digital del Archivo General de la Nación (México): <https://repositorio.agn.gob.mx/>
- s) US National Archives: <https://catalog.archives.gov/> (Se puede acceder a documentos digitales a través de búsqueda avanzada).

Más allá de los archivos, también hicimos especial hincapié en las normas de redacción y presentación, pues entendemos que es algo fundamental a la hora de realizar trabajos académicos. De ahí que estableciéramos un tipo y tamaño de letra (Times New Roman y 12 puntos), un interlineado de 1,5 con sangría en la primera línea de cada párrafo y una extensión mínima de 1.500 palabras y máxima de 4.000 palabras. Aunque en este último punto fuimos flexibles, no se trataba de solicitar trabajos muy largos, sino que, más bien, se buscaba que hubiera capacidad de síntesis y un manejo preciso de las fuentes, huyendo de circunloquios innecesarios. También se les pidió que las páginas estuvieran numeradas de forma consecutiva y que las fuentes utilizadas fueran citadas en notas al pie numeradas con cardinales (1, 2, 3...) y con llamadas insertadas después del signo de puntuación. Para referenciar debían seguir el sistema de la revista *Ayer* (<http://www.revistasmarcialpons.es/plantillas/ayer/sistema-citas-revista-ayer.pdf>). Por último, se solicitó que incluyeran un resumen del contenido del texto, el cual no debía superar las 250 palabras y tenía que ir acompañado por 5 palabras clave.

#### 4. LA EVALUACIÓN

En cuanto a la organización de la evaluación, se optó por un sistema que fuera sumativo y partiera de la observación del docente, pero que, a su vez, ofreciera una retroalimentación precisa que, en el conjunto de la asignatura y del curso, contribuyera a la formación continua e informada del estudiante. En este sentido, hemos tratado de mantener la coherencia entre la evaluación y otros elementos como el objetivo doble de la práctica y las competencias de la asignatura. Asimismo, se elaboraron unos criterios de evaluación, tratando que estos estuvieran en consonancia con los resultados de aprendizaje esperados.

Así, se establecieron los siguientes criterios:

- a) REDACCIÓN: Redacta con una ortografía y gramática correctas, utilizando un vocabulario apropiado al tema y demostrando un estilo narrativo atractivo.
- b) ASPECTOS FORMALES: Sigue las normas de redacción (tipo y tamaño de letra, interlineado, etc.) y cita correctamente las fuentes primarias.
- c) ESTRUCTURA: Expone el tema de forma organizada a través de una estructura coherente (introducción, enfoque/metodología, desarrollo y

conclusiones) en la que articula una argumentación. La introducción debería definir el tema. La metodología tendría que responder a por qué utiliza esas fuentes para ese tema. A lo largo de las partes del texto y, particularmente, en las conclusiones, debería quedar esbozado un argumento.

- d) **FUENTES:** Utiliza una o varias fuentes primarias digitalizadas, analizándolas en profundidad, contextualizándolas históricamente, comparándolas y apoyándose en ellas para ofrecer un argumento.

NOMBRE	TITULO										
CRITERIOS	NIVEL										INDICADORES
REDACCIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	__ Corrección ortográfica: _____ __ Corrección gramatical: _____ __ Corrección léxica: _____ __ Estilo: _____ __ Otros: _____
ASPECTOS FORMALES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	__ Tipo y tamaño de letra: _____ __ Interlineado y sangrías: _____ __ Paginación y justificación: _____ __ Notas al pie y referencias: _____ __ Otros: _____
ESTRUCTURA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	__ Resumen y palabras clave: _____ __ Introducción (tema y método): _____ __ Desarrollo y argumentación: _____ __ Conclusiones y resultados: _____ __ Otros: _____
FUENTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	__ Fuentes respaldan argumento: _____ __ Análisis detallado: _____ __ Contextualiza: _____ __ Otros: _____
DESEMPEÑO GLOBAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Retroalimentación general:

Tabla 6. Rúbrica analítica de desempeño.

Fuente: elaboración propia

Estos criterios se comunican desde un primer momento, ofreciendo además una rúbrica de desempeño en la que desgranamos cada uno de ellos en indicadores para hacerlos comprensibles y fácilmente ponderables. Esta pauta está pensada para sistematizar la corrección, objetivar mínimamente la evaluación y proporcionar retroalimentación específica a cada estudiante sobre su desempeño. Entre un curso y otro, hemos realizado pequeñas modificaciones en la rúbrica para mejorar la citada coherencia entre resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

## 5. RESULTADOS

Durante dos cursos consecutivos y con ligeras variaciones de uno a otro, hemos aplicado esta actividad en varios grupos de prácticas (entre 19 y 29 estudiantes cada uno) de la citada asignatura *Historia de las relaciones internacionales en la edad contemporánea* (801819). No obstante y para los resultados que aquí se presentan, nos hemos centrado en dos clases concretas: grupo A2 (2023-2024, 20 estudiantes) y grupo C1 (2024-2025, 19 estudiantes). Esta selección se debe a que la docencia estuvo a cargo de un mismo profesor, Luis G. Martínez del Campo, quien pudo recoger información de una manera sistemática y estandarizada en ambas ocasiones.

Para conseguir datos que permitieran analizar la aplicación de esta práctica, se realizaron dos acciones en ambos cursos. En primer lugar y después de la sesión introductoria, se pidió a los alumnos que hicieran “un escrito de un minuto” en el que todos debían responder qué era lo que más les había interesado y qué dudas habían quedado sin resolver o, en su ausencia, qué cambiarían (Martínez del Campo, 2016: 50-52). Esta información nos sirvió para ir mejorando la clase de presentación y para ofrecer retroalimentación ante las cuestiones que surgieron. Además y una vez entregaron sus trabajos, se les pasó una encuesta de satisfacción, preguntándoles por su opinión sobre la utilidad y la dificultad de este tipo de fuentes, así como por distintos aspectos de la experiencia educativa para, entre otras cosas, valorar su efectividad. Estos sondeos ofrecieron resultados muy similares y, en tanto que confirman la motivación del estudiante, nos hacen pensar en que el diseño y su introducción en la docencia han sido satisfactorios.

### ENCUESTA SOBRE EL USO DE FUENTES PRIMARIAS DIGITALIZADAS

Esta **encuesta anónima** ha sido confeccionada para valorar su satisfacción con la introducción de fuentes primarias digitalizadas en la docencia de prácticas. Por favor, valore en una escala de 1 a 10, siendo 1 la menor puntuación y 10 la mayor, el grado de conformidad con las siguientes afirmaciones sobre la formación recibida en fuentes primarias digitalizadas.

AFIRMACIONES	NOTA MEDIA			
	2023-24	2024-25	TOTAL	
1	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas es importante para mi formación profesional.	8,85	9,26	<b>9,05</b>
2	Aprender a usar fuentes primarias digitalizadas me parece interesante y me motiva.	8,3	8	<b>8,15</b>
3	El uso de fuentes primarias digitalizadas ha contribuido a mi aprendizaje sobre el contenido temático de la asignatura.	8,2	8,4	<b>8,3</b>
4	El uso de fuentes primarias digitalizadas ha mejorado mi manejo de repositorios digitales.	8,15	8	<b>8,07</b>
5	He recibido suficiente información (objetivos y metodología) para usar fuentes primarias digitalizadas en la práctica.	7,65	8,33	<b>7,99</b>
6	He recibido suficiente información sobre el sistema de evaluación de la práctica o trabajo académico con fuentes primarias digitalizadas.	8,6	9,33	<b>8,96</b>
7	Valore la dificultad de usar fuentes primarias digitalizadas en la práctica que ha realizado (siendo 1 el menor grado de dificultad y 10 el mayor).	5,6	5,53	<b>5,56</b>
8	La práctica ha sido útil para aprender a usar fuentes primarias digitalizadas.	8	7,93	<b>7,96</b>
9	Las fuentes primarias digitalizadas son útiles para la historia internacional.	9,35	9,8	<b>9,57</b>
10	Valore el grado de satisfacción global con la introducción de fuentes primarias digitalizadas en la docencia recibida.	8,1	8,13	<b>8,11</b>
11	Observaciones <sup>6</sup>			

Tabla 7. Encuesta de satisfacción del alumnado

Fuente: elaboración propia

<sup>6</sup> No se incluyen las observaciones del alumnado, pues las más importantes se mencionan en el texto a continuación. Para conocer todos los comentarios de las encuestas de satisfacción del curso 2023-2024 puede consultarse la memoria del proyecto de innovación docente N.º 177 de la Universidad Complutense de Madrid en su convocatoria de ese curso. Véase Martínez del Campo *et al.* (2024: 15).

Más allá de estas acciones, debemos señalar que, en ninguno de los dos cursos, se ha percibido una diferencia significativa entre las calificaciones que los alumnos han obtenido en la práctica aquí presentada y las conseguidas en otras actividades equivalentes de esa misma asignatura. Eso ha sido así, a pesar de que, en las mencionadas encuestas de satisfacción, los estudiantes valoraron que el uso de fuentes primarias digitalizadas implicaba un nivel de dificultad medio o bajo (con una puntuación de 5,56). Sin embargo, esta percepción no parece corresponderse ni con sus notas, ni con lo que el profesor ha observado en el aula y en los trabajos entregados. Quizás esta divergencia tenga más que ver con la motivación que el manejo de documentación genera en el alumnado, lo cual tal vez llevó a muchos a atribuir una sencillez que no es tal, a juzgar por los resultados académicos y fallos en distintos asuntos, tales como las citas o la contextualización de las fuentes.

Y es que la gran mayoría de los encuestados consideran que aprender a emplear fuentes primarias no solo contribuye a su formación profesional (9,05), sino que también les atrae y motiva (8,15). En el curso de 2023-2024, de hecho, un discente señalaba que acercarse a la documentación le parecía «ameno y estimulante» y otro comentaba que el uso de «este tipo de fuentes» era «interesante y motivador». Más aún, un tercer estudiante resaltaba que la práctica aportaba «una alta carga formativa en investigación» y un cuarto mencionaba que este trabajo le serviría «en el futuro» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15). Algo similar pasó con el grupo de 2024-2025, donde prácticamente todo el alumnado valoró muy positivamente «poder utilizar fuentes primarias». En resumen, casi todas las respuestas muestran interés por el manejo de documentos, al mismo tiempo que reconocen la utilidad del aprendizaje, que aparece muy ligada a su motivación.

Sin duda, un elemento que también ha contribuido a incentivar esta motivación ha sido la elección libre del tema, lo cual, de acuerdo con los parámetros fijados, ha permitido a cada estudiante centrarse en aquel asunto que le resultaba más interesante o llamativo dentro de la historia internacional y los estudios interculturales europeos. A ello parecía referirse una alumna del curso 2024-2025 que en una encuesta señalaba que le había «parecido un trabajo muy interesante, al poder abarcar un tema de libre elección, pero enfocado al uso y análisis de fuentes primarias digitalizadas».

El componente digital también ha sido muy bien valorado por los estudiantes, que mayoritariamente piensan que este tipo de soporte es particularmente útil para la historia de las relaciones internacionales (9,57), ya que mejora la accesibilidad de las fuentes. Además, algún discente del curso 2023-2024 resaltaba la comodidad que esto implicaba, diciendo que, al estar digitalizadas, estas fuentes «facilitan el trabajo» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15). Quizás este aspecto también sirva para explicar la mencionada percepción de sencillez que casi todos atribuyen a la práctica.

Otro de los aspectos que, como docentes, más nos interesaba testear del diseño de esta actividad era la claridad y eficiencia del sistema de evaluación, tanto del instrumento como de los criterios empleados. Las encuestas apuntan a que el

alumnado está en general bastante satisfecho con la información recibida sobre la forma de evaluar, habiendo puntuado este apartado con una nota media entre ambos cursos de 8,96. Asimismo, y como ya hemos señalado, no ha habido un gran desvío en sus calificaciones, pero, eso sí, la rúbrica y el sistema utilizados han permitido al profesor ofrecer una retroalimentación personalizada y enfocada en asuntos clave, tales como la manera de citar, el tipo de análisis, etc.

Dentro del objetivo perseguido con la introducción de esta innovación docente, también se señalaba que se aspiraba a que cada estudiante se familiarizara con el correcto uso de los archivos y repositorios digitales que conservan la documentación consultada. Las encuestas parecen sugerir un cumplimiento alto de este propósito. De hecho y además de la nota en este apartado (8,07), algún alumno señalaba que la actividad le había permitido «recibir enlaces para archivos» y acercarse a ese «mundo» (Martínez del Campo *et al.*, 2024: 15).

En definitiva y aunque los estudiantes de ambos cursos otorgan solo un notable de media (7,96) a la utilidad de esta práctica para aprender a usar fuentes primarias digitalizadas, todo parece indicar que contribuye en alguna medida a ello. De ahí que, más allá del nivel de impacto que tiene en su aprendizaje —sin duda, algo difícil de medir con precisión—, los estudiantes se muestran satisfechos con la experiencia (8,11) y sugieren que el uso de este tipo de documentación les motiva (8,15). Por todo ello, parece relevante continuar profundizando en el diseño y adaptación de prácticas que apuesten por formatos modernos, útiles y atrayentes que nos ayuden a adecuar la enseñanza a los intereses de nuestros alumnos y a la sociedad actual.

## 6. CONCLUSIONES

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la práctica que aquí se ha presentado puede contribuir a fomentar el uso de fuentes primarias digitalizadas en la enseñanza universitaria de la historia internacional y de los estudios interculturales europeos. A juzgar por los resultados que han arrojado las encuestas de satisfacción realizadas, los alumnos piensan que es interesante aprender a manejar este tipo de fuentes, ya que lo consideran útil para su formación profesional y académica. De ahí que nuestra actividad haya tenido buena acogida entre la gran mayoría de los estudiantes.

La aplicación en dos cursos académicos consecutivos nos ha permitido mejorar algunos aspectos del diseño, incidiendo más en el conocimiento de los archivos y repositorios que albergan este tipo de documentación. Asimismo, hemos definido y perfeccionado el sistema de evaluación, el cual ha sido valorado positivamente por los discentes. El profesorado implicado ha observado que dicha sistematización sirve

para ofrecer una retroalimentación más específica y personalizada al estudiante, aumentando la capacidad formativa de dicha evaluación y, en general, de la práctica.

A su vez, tanto el equipo docente como el estudiantado han reconocido que la apuesta por la digitalización es particularmente importante en ámbitos académicos como el de la historia internacional, ya que hace que fuentes extranjeras sean accesibles, facilitando la investigación y ofreciendo una perspectiva mucho más rica de los casos de estudio. Esta variedad no solo incide en la motivación del alumnado —y, nos atrevemos a decir, del profesorado—, sino que también se corresponde con varias de las competencias del Grado en Historia.

Así pues, estamos ante una práctica que, a pesar de su simplicidad, resulta beneficiosa para la docencia de la historia internacional y los estudios interculturales europeos a nivel universitario. Más aún, creemos firmemente que esta práctica puede ser adaptada a distintos contextos dentro de la educación superior para enseñar a «navegar por el pasado».

## REFERENCIAS

- Aronson, Elliot (1978), *The Jigsaw Classroom*, Sage.
- Martínez del Campo, Luis G. (2016), *Más allá de la calificación. Instrumentos para evaluar el aprendizaje*, Concepción (Chile): Universidad de Concepción.
- Martínez del Campo, Luis G. et al. (2024), *El pasado a golpe de clic. El uso de archivos digitales para la enseñanza de la Historia Internacional en clases prácticas y trabajos académicos* [Memoria del Proyecto de Innovación Docente], Universidad Complutense de Madrid. Link permanente: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/105890>
- Martínez del Campo, Luis G; López Zapico, Misael; Sanz Díaz, Carlos; & Granadino González, Alan (2025), «Gibraltar a golpe de clic. Diseño de una clase práctica para enseñar historia internacional con fuentes primarias digitalizadas», en Ana Velasco Molpeceres y Pedro Pablo Ortúñez Goicolea (editores), *Innovación docente en la universidad. Descubrir oportunidades en los desafíos*, Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 259-272.



EDICIONES  
Universidad  
de  
Valladolid