



Universidad
Zaragoza

TRABAJO FIN DE MÁSTER

EL OBJETO PARA LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

THE OBJECT FOR TEACHING HISTORY IN
SECONDARY EDUCATION

Autor:

Andrés Bendicho Zorrilla.

Director:

José Manuel Hernández de la Cruz

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

2024

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster analiza el uso del objeto como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria. Se explora a través de los criterios de diferentes autores la importancia del objeto en la educación. Destacando como el aprendizaje basado en objetos facilita el proceso de enseñanza del aprendizaje de la disciplina al aportarle dinamismo y significación. También se analizan diferentes metodologías y propuestas implementadas en la praxis educativa. La indagación sobre el tema nos permite llegar a conclusiones que avalan la importancia y significación de este enfoque metodológico en el que el objeto se convierte en un poderoso recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la educación Secundaria Obligatoria al incrementar la interacción activa de los estudiantes con su entorno y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas, estimulando la curiosidad y el pensamiento crítico.

Palabras clave: Objeto, historia, Educación Secundaria Obligatoria, recurso didáctico, aprendizaje basado en objetos.

ABSTRACT

This Master's Thesis analyzes the use of objects as a didactic resource for teaching history in Secondary Education. It explores, through the criteria of various authors, the importance of objects in education, highlighting how object-based learning facilitates the teaching-learning process by bringing dynamism and significance to the discipline. Different methodologies and proposals implemented in educational practice are also analyzed. The inquiry into this subject allows us to reach conclusions that support the importance and significance of this methodological approach, where objects become a powerful didactic resource for teaching history in compulsory Secondary Education, by increasing students' active interaction with their environment and fostering the development of cognitive skills, stimulating curiosity and critical thinking.

Keywords: Object, history, critical thinking, skills, Object-Based Learning, Historical Thinking

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
GÉNESIS: EL OBJETO, DIFERENTES PERSPECTIVAS Y ENFOQUES PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA	5
EL OBJETO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA	8
ENFOQUES METODOLÓGICOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN DIFERENTES CONTEXTOS SOBRE EL USO DEL OBJETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	19
METODOLOGÍA	19
APRENDIZAJE BASADO EN OBJETOS, Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	23
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
ANEXOS	39

INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Máster se abordan los criterios y puntos de vistas de diferentes autores sobre la educación a través del objeto. Es necesario aclarar que, al referirnos al objeto, lo hacemos desde la perspectiva de la producción material humana. En este sentido, involucramos a los bienes que forman parte, o no, del patrimonio cultural mueble y entre los que pueden encontrarse imágenes, mapas, objetos cotidianos, fotografías, documentos, sellos, monedas y artefactos entre otros. Se realiza una revisión del estado de la cuestión acerca del uso del objeto en la Educación Secundaria Obligatoria y centrada en la didáctica del objeto (*object-based learning OBL*) para la enseñanza de la historia. Para el estudio se consultaron un total de 84 referencias bibliográficas. De ellas, corresponden específicamente al objeto de estudio de la presente investigación un total de 53 que abordan el tema del objeto y el uso de fuentes en la enseñanza de la Historia en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. De contenido general pero que tributa directamente a la investigación se analizaron un total de 34 fuentes. Consideramos necesario incluirlas ya que, a pesar de estudiar la temática en niveles educativos inferiores, sus postulados y concepciones metodológicas sobre la temática del objeto nos resultaron pertinentes y aplicables al contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el trabajo se parte de una génesis en la que se plantean las ideas y los aportes que sobre la temática se han realizado. Además, también se recogen las aportaciones de investigadores que han trabajado sobre el uso del objeto como recurso educativo y las propuestas metodológicas utilizadas para su tratamiento en el aula y que tributan directamente en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. Pese a la amplitud y variedad de objetos, el estudio no se centra en una tipología en específico. El objeto y su uso para la enseñanza de la historia es el objetivo que se persigue en este Trabajo de Fin de Máster.

En el desarrollo del trabajo también se alude a que la enseñanza de la historia en el ámbito de la educación secundaria necesita superar los enfoques tradicionales que impiden poder conectar a los discentes con los acontecimientos y su relevancia. Para así, fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la capacidad de análisis y como vía para eliminar el desinterés y la comprensión trivial del pasado. En este sentido el uso de los objetos surge como una alternativa innovadora y efectiva para involucrar a los estudiantes en un aprendizaje más dinámico y significativo.

Es una realidad constatable el hecho de que aún son escasos los estudios que abordan la problemática del objeto en la educación secundaria para la enseñanza de la historia. La mayoría de las aportaciones realizadas centran la atención en el ámbito de la Educación Primaria y en la formación del profesorado. No obstante, resultan significativas las propuestas que desde diferentes disciplinas, contextos y niveles educativos utilizan el objeto como recurso. En relación con lo anterior, en este trabajo también se abordan algunas en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria.

GÉNESIS: EL OBJETO, DIFERENTES PERSPECTIVAS Y ENFOQUES PARA SU TRATAMIENTO EN EL AULA

En este Trabajo de Final de Máster se realiza un análisis de la didáctica del objeto y sus posibles aplicaciones dependiendo del objeto elegido para la enseñanza de la historia. Primeramente, en este apartado se aborda el tratamiento primigenio de los objetos para la enseñanza. Aunque no todos los investigadores a los que hacemos referencia abordan específicamente el uso del objeto en la educación secundaria, consideramos pertinente mencionarlos, debido a que son los pioneros en teorizar sobre la temática. Estos preceptos propuestos, aunque fueron concebidas para un contexto más general proporcionan una base conceptual sólida que puede ser aplicada en el ámbito de la educación secundaria. Por ello, se reconoce su relevancia, importancia e inclusión y tratamiento en el estudio.

Entre los primeros investigadores que abordan la teoría del objeto y su importancia en el ámbito educativo, merece una mención especial María Montessori (1870-1952). Si bien su metodología no fue pensada para la enseñanza de la historia sino para los niños que sufrían diferentes vivencias en el seno de sus familias, Montessori propuso que la utilización de juguetes y objetos tengan un papel central en la educación de los niños. Argumentó que los niños absorben información de su entorno y los objetos que le rodean son parte del mismo. También afirmaba que dependiendo de la edad de los infantes estos pueden ser más receptivos a los estímulos externos y los objetos diseñados para el aprendizaje pueden resultar extremadamente útiles. Además, propuso que los mismos niños mediante el uso de sus sentidos deben descubrir por sí mismos los objetos que les ayudarán en su vida diaria a fomentar diferentes habilidades. (Britton, 2000).

Otro pedagogo y psicólogo importante fue Ovide Decroly (1871-1932) que defendió el uso de los objetos para la enseñanza general. Este lo creó basándose en los centros de interés. Consideraba que el aprendizaje es un proceso global y gracias a esto los niños entienden un todo antes que las partes del mismo. El método didáctico que creó se estructura en torno a tres tipos de ejercicios esenciales, la observación, la asociación y la expresión. Los objetos son una piedra fundamental en este método debido a que los niños deben usar la observación directa de los objetos para establecer asociaciones y que estas puedan ser expresadas durante el aprendizaje. Además, justificó que esos centros de interés debían establecerse en las necesidades de los niños. (Santacana y Llonch, 2012)

El pedagogo suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) propuso una metodología esencialmente sensorial basada en la interacción de los estudiantes con el entorno natural y los objetos. Remarcó en esta metodología que el lenguaje de los alumnos debía estar relacionado con la observación directa del objeto y que el docente tenía la responsabilidad de evitar realizar juicios prematuros sobre las respuestas del alumno para fomentar un ambiente de exploración y descubrimiento. Además, plantea que es obligatorio realizar una enseñanza que avance gradualmente desde los elementos más simples, esto debe hacerse de acuerdo al desarrollo psicoevolutivo del niño. El tiempo es otro elemento que resalta Pestalozzi quien aseguró que se debe permitir a los estudiantes que dominen completamente el material. Además, de que los docentes deben respetar a los estudiantes,

basado en el “amor” especialmente a la disciplina. Por último, resalta que el fin principal no es solo impartir el conocimiento, sino hacer proliferar y aumentar las capacidades del estudiante relacionando el conocimiento con las habilidades que puede desarrollar. (Bowers y Gehring, 2004)

Por su parte, el filósofo, psicólogo y educador John Dewey (1859–1952), si bien defiende el aprendizaje experiencial, que como bien hace referencia su nombre, aboga por el aprendizaje a través de la experiencia y por una participación activa. Dewey destacó la importancia de que los niños tomen un papel fundamental en la educación. (Menand, 2023). De este modo, valorando el aprendizaje por descubrimiento Dewey promueve la incorporación entre los contenidos de artefactos manipulables y visitas a museos para fomentar el aprendizaje de la historia a través de la experiencia personal de los alumnos. (Ruiz, 2013)

En igual sentido el psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget defendía que los sujetos debían tener interacción con el medio que los rodea. Considera que la enseñanza debe ser planeada de manera que permita al estudiante manipular los objetos de su ambiente, transformándolos, encontrándoles sentido, disociándolos e introduciéndoles variaciones en los diferentes aspectos hasta que estos tengan unas condiciones lógicas para desarrollar nuevos esquemas y estructuras mentales. (Ossandón Núñez y Castillo Ochoa, 2006).

Por otra parte, Lev Vygotski a través de su teoría de la educación, consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje y que era producto de la integración entre factores sociales y personales. El entorno social influye en la cognición por medios de sus instrumentos, estos no dejan de ser sus objetos culturales y su lenguaje. De esta manera el cambio cognoscitivo no deja de ser el resultado de los instrumentos culturales, objetos y de sus interrelaciones sociales. (Ossandón Núñez y Castillo Ochoa, 2006).

Partiendo de los presupuestos anteriores que abordan la importancia del objeto en la enseñanza resulta necesario plantearse el siguiente interrogante: ¿Por qué enseñar historia a través de la cultura material? Para Santacana y Llonch (2012) los objetos son elementos concretos que pueden ser observados desde todos los ángulos posibles, por ello todo tema presidido por un objeto o más permite a la persona que lo está viendo relacionar la imagen con el concepto que se pretende trabajar. De este modo el objeto fija la imagen del concepto en la mente y esto es fundamental porque muchas veces no se utiliza el objeto para comprender el pasado sino como un elemento de referencia. Además, el uso de los elementos materiales provoca un aumento de la atención en el alumnado.

Resulta más fácil para el profesor trabajar con un objeto que trabajar sin él. Además, hay que valorar que muchas veces el objeto que se propone a los alumnos no está relacionado con su ámbito familiar. Esto puede llegar a provocar que los alumnos vean el objeto como una llave de atención. Por otra parte, los objetos permiten enseñar mediante el método hipotético-deductivo; esta es la base del análisis histórico que nos permite transitar de lo general a lo particular. Gracias a la idea de partir de lo particular y llegar a lo general, podemos utilizar el método inductivo. Todo esto se tiene que sumar a que lo material es un recurso imaginativo, es decir, su presencia es importante para provocar situaciones

empáticas. El objeto actúa también como un soporte de la memoria, ya que facilita recordar el concepto. El funcionamiento normal de nuestra mente hace que al recurrir a un objeto provoque que se active la cadena de conceptos que asociamos a él. Por ello, este proceso puede ser entendido como un gran efecto dominó en el que el objeto es el detonante de la reconstrucción de conceptos y sucesos en nuestra mente (Santacana y Llonch, 2012).

Para Durbin, Morris y Wilkinson (1996) el uso de elementos materiales contribuye a que los alumnos valoren los objetos que los rodean, que aprendan acerca de otros tiempos y que comparen el presente con el pasado. Los alumnos acceden a su vez a un tipo de información que no encontrarían de manera escrita, además y coincidiendo con Santacana y Llonch (2012), los objetos estimulan la motivación, el interés, la curiosidad, la creatividad, la investigación y el deseo de saber de los estudiantes, además de desarrollar la imaginación y la empatía histórica. Aseguran así Durbin, Morris y Wilkinson (1996), que la enseñanza con objetos desarrolla un aprendizaje activo y proporciona una experiencia sensorial que ayuda a los alumnos a la construcción del pensamiento abstracto. Esto que mencionan se podría relacionar con la idea del aprendizaje experiencial que se ha mencionado anteriormente propuesta por Dewey. El uso de elementos materiales asegura que los alumnos desarrollen habilidades de lenguaje, les pone en conexión con aspectos y realidades que tal vez no conocían y, entre los que encontramos los materiales, las funciones y la formas. Además, permite a los alumnos desarrollar hipótesis y plantear ideas nuevas. Los discentes puedes desarrollar capacidades para estimular el debate y la expresión oral, además de contribuir al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas. Por último, estos tres autores resaltan que se puede promover el desarrollo de determinados conceptos relacionados con el tiempo histórico, la cronología, el cambio y continuidad y el progreso.

EL OBJETO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Después de haber abordado brevemente sobre diferentes puntos de vistas que sustentan la teoría del objeto en la enseñanza, se analizan los criterios que sobre la temática aportan investigadores hispanohablantes en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Primero examinaremos las habilidades que se pueden desarrollar en el aula mediante el uso de este recurso. Posteriormente, se describirán las principales metodologías y algunas propuestas que consideramos significativas en la praxis educativa. Aunque no hay un gran número de artículos, en castellano, que hagan referencia únicamente a la educación secundaria, encontramos que sí ha sido explorado el tema en diferentes trabajos de fin de máster. Ceses (2020), asegura que trabajar la Prehistoria con objetos puede llegar a ser muy importante, sin embargo, considera que hay que examinar distintos contextos para validar los diferentes hallazgos que se pueden conseguir con un objeto, además de que combinar diversos enfoques puede ser crucial. En otros trabajos de fin de máster también se ha abordado la temática. En este sentido, destacan la investigación realizada por Perbech (2020), quien sugirió que esta metodología promovía al alumno como un sujeto activo y favorecía el aprendizaje significativo. Además, afirmó algo que va a ser recurrente y es el hecho de que las fuentes son esenciales para superar el trauma de la memorización.

A continuación, antes de mencionar todas las ventajas y características que el objeto potencia en el alumno, vamos a mencionar que autores específicamente abordaron en sus investigaciones la educación secundaria y aquellos que lo enfocan en niveles educativos inferiores, tributan y sus criterios son aplicables al ámbito de la ESO.

Acosta (2022) hace mención a alumnos de entre 15 y 18 años, Altamirano (2022) por su parte lo hará hasta 15 años. Echebarria y Elorza (2023) lo enfoca en 4º de la ESO, mientras que Egea y Arias (2018) se centrarán en 2º y 3º de la ESO. García y Andrés (2014); Gómez y Prieto (2016); Gómez, Ortúñoz y Molina (2014); Guijarro (2018); López y Cuenca (2011); Castillo, Rodríguez y Román (2022); García (2022); Macías y Marcelino (2022); Medina y Coba (2021); Montoya y Egea (2021); Pedro, Cosme y Raimundo (2017); Perafrán (2013); Prats (2001); Saíz (2014) y Ugalde (2022) hablan de la educación secundaria como un ente común, sin hacer distinción entre cursos.

Por otra parte, Alvarado y Herr (2003); Álvarez (2020); Aguierre (2022); Báez (2022); Bello (2022); Borgui y Dondarini (2021); Calaf (2010); Cuenca, Estepa y Martín (2017); Egea y Arias (2015); Estepa (2013); González (2008), Hernández y Trepat (1992); Henríquez y Pagés (2004); Llonch (2017); Prats y Santacana (2011); Santacana y Llonch (2012); Venayre (2019) y Velarde (2022) hacen mención a la enseñanza de la historia en general o en su defecto no especifican en su trabajo entre secundaria y primaria. También encontramos a Espinosa y Ferrer (2021) y Llonch y Parisi (2016) quienes, a pesar de centrar sus investigaciones en el ámbito de la educación primaria, consideramos que sus aportaciones y resultados son aplicables a la educación secundaria. En igual sentido, Villa (2022) se enfoca en el contexto universitario, pero sus aportaciones resultan válidas para el ámbito de Educación Secundaria Obligatoria.

La implementación de la cultura material en las aulas busca un cambio en el paradigma de la enseñanza de la historia. Alvarado y Herr (2003) propusieron que la implementación del Aprendizaje Basado en Objetos (ABO) se diseñó para abandonar el elemento magistrocéntrico del profesor que cuenta la historia y no hace participar a los alumnos. En este sentido, Pedro, Cosme y Raimundo (2017) consideraron que el patrimonio, en este caso, es un excelente recurso para abandonar la clase magistral y academicista. La enseñanza magistral por su parte nos permite caer en un concepto errado de lo que es la historia, la simple memorización, un proceso que es realmente frustrante (Perafán, 2013). En este sentido, López y Cuenca (2011) abogan por que la enseñanza abandone y trascienda lo academicista. Gómez y Prieto (2016) por su parte unieron esa idea de que la historia debe despojarse del sistema tradicional de docencia ya que la enseñanza de la Historia es algo más que la memorización de fechas, datos, nombres propios o definiciones conceptuales. Egea y Arias (2018) como el resto de autores que se han mencionado anteriormente también creen que es importante superar una enseñanza memorística para obtener una comprensión más profunda de la historia y que la cultura material es un elemento clave para ello. Álvarez (2020) analiza cómo hay que realizar una transición del enfoque tradicional a uno que fomente el pensamiento crítico e histórico. Acosta (2022), Macías Marcelino (2022) y Villa (2022) respaldan la idea de que hay que dejar atrás las concepciones de que la historia se enseña de manera memorística y, en este sentido, el uso de recursos como imágenes y objetos es algo clave para ello.

Si se abandona la memorización, el alumno queda supeditado al desarrollo de otros tipos de inteligencias. Una de las habilidades que desarrollan los alumnos serían juicios históricos críticos sobre el uso y la credibilidad de las fuentes (Henríquez y Pagès, 2004). González (2008) por su parte considera que la incorporación del patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede contribuir a desarrollar actitudes críticas y reflexivas por parte de los alumnos. De acuerdo a Llonch y Parisi (2016) el trabajo con objetos favorece la interpretación crítica. Por su parte, Álvarez (2020) comenta que la interacción con objetos del pasado fomenta el pensamiento crítico y el desarrollo de una comprensión más profunda de los eventos y las personas del pasado. La diversidad de las fuentes y la enfatización de la inclusión de otras historias promueve el desarrollo de esta habilidad. Criterios que se corresponden con los ofrecidos por Medina y Coba (2021).

Saber trabajar con interpretaciones favorece el pensamiento crítico sobre las diferentes formas que el ser humano pervive el tiempo (Gómez, Ortúñoz y Molina, 2014, como se cita en Acosta, 2022, p.102). Para Saíz (2014) el pensamiento crítico requiere que las interpretaciones que hagan los alumnos de las fuentes sean críticas, de manera que puedan llegar a explicaciones coherentes y desarrollar el pensamiento que permita examinar la evidencia para determinar su validez y relevancia y así, poder cuestionar la realidad. Por lo tanto, el pensamiento crítico va unido a habilidades críticas. Para Cavas y Arias, (2021) estas pueden desarrollarse si se comienza a manejar objetos para enseñar historia desde edades tempranas. Por otra parte, la utilización de Patrimonio como recurso educativo favorece una visión socio-crítica que permite a los alumnos desarrollar habilidades para llevar a cabo una comprensión de la realidad social (Cuenca, Estepa y Martín, 2017). Esta idea parte de lo escrito por López y Cuenca (2011), que se vincula con la tesis doctoral

de Cuenca (2002) en la que se propone una metodología diferente que desarrolle y construya de manera gradual concepciones más complejas y críticas como modelo alternativo a la cultura escolar tradicional.

En concordancia con los criterios anteriormente planteados, Guijarro (2018) se posiciona a favor de que se incorporen artefactos en el proceso de la enseñanza de la historia para que se promuevan habilidades críticas como la verificación de los hechos, esto ayudaría a los estudiantes a comprender mejor la investigación histórica. La idea que nos quiere transmitir es clara, esa metodología fue algo que en el s. XIX favoreció al aprendizaje de los alumnos. La utilización de mapas podría llegar a fomentar el pensamiento crítico gracias a que estos pueden incluir nombres de lugares que sean nombres de persona también. (Aguirre, 2022). Para Báez (2002) el uso de fuentes primarias en las aulas contribuye a que los alumnos desarrollaran actitudes críticas y aprendan a valorarlas e interpretarlas correctamente. Desde producciones historiográficas, la cartografía puede ser utilizada para la comprensión crítica y profunda de las mismas. (Castillo, Rodríguez y Román, 2022). Macías y Marcelino (2022) defienden que esas habilidades pueden ser desarrolladas a través del uso de fotografías en el aula.

Respecto a otros tipos de fuentes Hernández y Trepant (1992) fomentan el análisis de fotografías, grabados, mapas de otras épocas para extraer información de ellas. También afirman que hay que analizar con máxima complejidad el diseño y uso de diferentes fuentes materiales, además de también tener que analizar, en el caso de los elementos que no son objetos la subjetividad de las personas que lo transmite, porque quiso hacerlo así, eso es especialmente importante en fotografías y textos. Por su parte, Prats (2001) afirma que el trabajo con fuentes históricas solo podrá realizarse cuando exista un cierto adiestramiento en el análisis y en el conocimiento de la crítica de las fuentes históricas.

En este sentido, el patrimonio y en específico el material mueble como fuente primaria adquiere gran significación y, al respecto, González (2006) vincula el análisis a la observación de las fuentes al plantear que se ha de hacer para ver el impacto que tiene el patrimonio en la sociedad y como habría que actuar con él. Sobre este criterio, hay autores que abogan por un análisis holístico del patrimonio (Cuenca, 2010) (López y Cuenca, 2014).

Resulta pertinente hacer alusión al estudio realizado por Montoya y Egea (2021). En la investigación, los autores abordan la arqueología experimental como método para la comprensión de la historia. Realizan un estudio en el que analizan este tipo de estrategias a través del análisis de once proyectos desarrollados en 1.º ESO. Los autores proponen un modelo estándar de actuación (PAEduca) de cara a que futuras actividades de este tipo puedan alcanzar un valor educativo más significativo y valioso para los discentes.

En el examen que se debe hacer del objeto para que se aprenda a través de él, no se trata de adivinar el uso de determinadas fuentes materiales, sino de utilizarlos como fuentes de conocimiento. Algunas de las premisas necesarias para analizar el objeto son: “¿Qué puede ser este objeto? ¿De qué material está hecho? ¿Es muy viejo? ¿Sabemos de cuándo es? ¿Cómo sabemos o podemos saber la edad del objeto? ¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo

se utilizaba? ¿Quién pudo utilizar este tipo de objetos? ¿En la actualidad tenemos objetos que desempeñen la misma función o una parecida? ¿Tenemos o hemos visto objetos o elementos semejantes? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Qué cosas sabemos con toda seguridad de ese objeto? ¿Qué pruebas tenemos? ¿Qué nos gustaría saber de los que lo hicieron o lo utilizaron? ¿Sigue existiendo ese objeto o ha sido sustituido o desaparecido? (Prats y Santacana, 2011, p. 13-14) Estas preguntas se pueden complementar con el análisis que se muestra en el Anexo I.

Preguntar al objeto es algo recurrente para el análisis y para configurarlo de manera correcta, a través de una tabla de once apartados (Anexo II) se puede profundizar sobre el objeto, al incluir interrogantes como si está decorado o pensar el género de la persona que lo hizo (Egea y Arias, 2018) García y Andrés (2014) utilizaron como ejemplo las portadas de la ciudad de burgos, como está puede ser utilizada para desarrollar habilidades identificativas, analíticas y descriptivas en los alumnos. Como ya vimos anteriormente un objeto puede ser tocado, descrito, observado, clasificado, comparado con otros objetos, etc. Se puede iniciar un proceso de análisis que nos lleva a fijarnos en los destalles del objeto que nos permite reconocer su función y funcionamiento, a quien va destinado, etc. (Llonch y Parisi, 2016).

Sin embargo, para la realización correcta del análisis el alumno debe disponer de tiempo, hay casos que el alumno disponía de meses para ello (Llonch, 2017). En un primer análisis, en la utilización de mapas se pueden observar cómo se llegarían a expresar los usos lingüísticos de una región, además de ver la historia de los pobladores. (Aguirre, 2022) Es importante también que el análisis que se realiza no sea superfluo o se analicen fuentes irrelevantes, el profesor debe buscar fuentes relevantes para poder enseñar correctamente a los alumnos. (Bello, 2022). Valverde asegura que el uso de fotografías puede ser clave debido a que los alumnos analizarían elementos que no pueden tocar, pero si observar y les serviría para sustituir la memorización, mencionada anteriormente por conclusiones propias. (Velarde, 2022).

Como se ha podido apreciar los objetos pueden desarrollar habilidades críticas y habilidades analíticas y son propicios para eliminar los enfoques tradicionales en la enseñanza de la historia. Realmente esto sucede porque la historia no es un proceso estático, requiere la interpretación de las fuentes para poder comprenderla, la historia exige una interpretación. (Perafán, 2013) (Apaolaza y Echebarria, 2019). A pesar de todo muchas veces se encuentran en el aula con un escollo y es que los alumnos tienen una concepción errónea sobre lo que es la exégesis de la historia. Ya no solo su interpretación, sino que ven que hay problemas de subjetividad por parte del historiador o a problemas de la fuente. Estos historiadores opinan que el uso de los objetos es imprescindible para el desarrollo de la interpretación histórica. Ambos autores desarrollaron en 4º de la ESO un estudio para comprobar la importancia de los objetos. Para ello, diseñaron una propuesta didáctica innovadora con el uso de fuentes. (Gómez y Prieto, 2016). Por otra parte, en los primeros años de la Educación Secundaria Obligatoria, la mayoría de veces desconocen lo que son las fuentes, como funcionan y que trabajo realiza el historiador

con ellas por lo que hubo que explicar que era para que los alumnos pudieran trabajar con ellas. (Rivera, Salinas y Gómez, 2022)

La interpretación de la historia a través de fuentes (objetos) no es solo para alejarse de la enseñanza tradicional y memorística de la historia. La interpretación de las fuentes históricas de acuerdo a Ugalde (2022) serviría para alejarse de la visión única del pasado otorgando así con ellas nuevas formas de verlo y la posibilidad de interpretar críticamente los eventos sucedidos en la historia. Además, serviría para abrir el debate y desarrollar esa habilidad debida que se cruzarían interpretaciones de las diferentes fuentes. Bello (2022) define la interpretación de las fuentes para identificar el pasado como una competencia que se ha desarrollar para lograr el pensamiento histórico, desde las fuentes que veremos más adelante. Además, al introducir el objeto en el aula, se genera un proceso de confrontación, ya que la interpretación que realizan los alumnos se hace desde una perspectiva contemporánea. En este sentido, Báez (2022), plantea que es algo que se debería evitar.

La utilización de objetos en el aula ofrece mucho más que una alternativa a la enseñanza tradicional. En este sentido, el trabajo con objetos es fundamental para el desarrollo de habilidades críticas y de análisis de las fuentes históricas. No obstante, aún queda pendiente un aspecto importante: determinar qué conceptos y significados transmiten estos objetos a los alumnos, y cómo estos contribuyen a una comprensión más profunda de la historia, enriqueciendo el aprendizaje con elementos significativos y emocionales. (Calaf, 2010). Llonch y Parisi (2016) investigaron sobre el objeto en la praxis educativa y llegaron a la conclusión que los alumnos fueron capaces de establecer un gran número de conexiones entre el objeto y los conceptos. El análisis permitió extraer conclusiones generales a partir de casos particulares, del objeto a lo abstracto (ideas, conceptos, procesos, etc. Y es que es algo que realmente se busca, cuando se trabaja con la fuente realmente se trabaja con el concepto. Tema sobre el que se ha aludido anteriormente, “la materialidad sirve para fijar la imagen del concepto.”. (Llonch, 2017). El docente tiene que facilitar a los alumnos relacionar conceptos abstractos, obtenidos de los objetos en realidades concretas. (Husillos, 2022). No obstante, la idea de conceptualizar las ideas a través de los objetos no es nuevo. Al eliminar la memorización de las aulas realmente se puede interpretar como que eliminas las alusiones históricas. Sin embargo, lo que se hace es focalizar el interés de los objetos en conceptos básicos que debían retenerse. (Guijarro, 2018).

Un elemento importante a la hora de trabajar con objetos o fuentes es saber adaptarlos y por ende adaptar la historia a las capacidades cognitivas de los alumnos (Prats, 2001). Y es que ciertamente el uso de fuentes en las aulas tiene un elevado potencial cognitivo. Realizar un análisis crítico y con una buena interpretación requiere un nivel cognitivo alto, plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de diferentes formas. (Saíz, 2014).

Al implementar fuentes históricas primarias en el aula y fomentar un nivel alto de cognición, análisis y pensamiento crítico, los alumnos desarrollan habilidades adicionales importantes. Entre ellas, destacan, la capacidad de cuestionar la historia oficial,

desafiando las narrativas predominantes y promoviendo una comprensión más matizada del pasado, de acuerdo con Ugalde (2022), los alumnos tienen una capacidad interpretativa que adquieren gracias a las fuentes por lo que pueden poner en cuestionamiento los imaginarios preexistentes, reinterpretando el pasado. En este caso habla de un tema polémico, que es la conquista de México por parte de los españoles y lo que se busca en los alumnos es que tengan vínculos para cuestionar, reformular y reinterpretar los mitos de la conquista. La segunda es que ellos se conviertan en “historiadores” gracias a las fuentes, los alumnos aprenden a crear narrativas históricas a través de lo que han sido capaces de obtener de las fuentes. (Henríquez y Pagès, 2004). En este sentido, los alumnos construyen sus propios contenidos a través de la mencionada interpretación personal (Prats, 2001). Para Saíz (2014) es un pasado que puede y ha de ser reconstruido con narrativas derivadas de evidencias o pruebas históricas de la interpretación de las fuentes. Gómez y Prieto (2016) refieren que los alumnos deben saber defender y construir ellos mismos a través de los artefactos sus interpretaciones y crear unos contenidos propios. Al respecto, los discentes deben poder generar su propia historia, construir el conocimiento con todo lo que han obtenido de los objetos como fuentes históricas. (Egea y Arias, 2018).

Para Llonch y Parisi (2016) que los alumnos puedan escribir e interpretar la historia desde su experiencia deben tener interés personal y eso se puede lograr a través de los objetos. Macías y Marcelino (2022) propusieron enseñar historia contemporánea a través de las fotografías de los familiares de los alumnos, creando un vínculo y uniendo la experiencia personal a la historia. Sin embargo, ellos al realizar esto están realizando una mirada desde el presente, están construyendo y se involucran desde la actualidad (Villa, 2022). Este apartado lo podemos concluir diciendo que un hecho que se busca en los alumnos es que sepan escribir su propio punto de vista a través de las fuentes, (Báez, 2022) y de la interpretación de las mismas. (Bello, 2022).

Hasta ahora, se ha enfatizado la importancia de desarrollar habilidades críticas, interpretativas y analíticas en los alumnos. Aunque los objetos como fuentes históricas son elementos clave para la escritura de la historia, falta un aspecto crucial: cómo utilizar estos recursos de manera efectiva. En este sentido, es fundamental que los alumnos aprendan a formular hipótesis sobre la historia y a plantear preguntas siguiendo el método hipotético-deductivo. Además, deben ser introducidos a una metodología de investigación adecuada, que les enseñe a localizar y evaluar información de manera efectiva. (Calaf, 2010).

Sobre lo anterior, resulta pertinente aludir a los criterios ofrecidos por Prats (2001) al plantear que los alumnos deben saber que la hipótesis es una suposición lógica y razonada y que con la investigación pueden desecharla o confirmarla. Deben comprender que las hipótesis son siempre una suposición provisional. Los alumnos también deberán aprender a distinguir entre hipótesis y ocurrencias, ya que no todas las ocurrencias son hipótesis de trabajo. La clave está en las fuentes: una hipótesis de trabajo se basa en una fuente u objeto histórico que proporciona respaldo, mientras que una simple ocurrencia carece de dicha base de apoyo. Por lo que el objeto les ayudará a crear las hipótesis. Las que son

planteadas sobre objetos materiales pertenecientes a un pasado próximo son las más pertinentes en el ámbito cognitivo, debido a que la cercanía temporal con el objeto puede llegar a otorgar una mejor suposición sobre su uso y ayudarles a comprender la historia. Mientras que en los últimos años de la educación secundaria las hipótesis pueden adquirir gran complejidad. Y es que realmente la hipótesis es uno de los primeros pasos que se han de dar en una investigación que se realiza con fuentes o que va a usar las fuentes. (Prats, 2001)

Alvarado y Herr (2003), fundamentan su sistema de aprendizaje basado en objetos en la indagación estudiantil, que implica investigar preguntas esenciales vinculadas a los estándares específico y a los objetivos de enseñanza. Realmente esto es algo crucial a la hora de trabajar con objetos y de desarrollar las habilidades que hemos mencionado anteriormente porque la capacidad de indagación es clave para poder crear la historia propia, cuestionarla, interpretar los objetos, adquirir los conceptos y hacerlo de forma crítica. Y es que las fuentes requieren una técnica de lectura detalla en la que el alumnado deberá descifrar la información que nos proporciona el documento o el objeto. No se trata de observarlo o leerlo. (Prats, 2001) Llonch y Parisi (2016), Pedro, Cosme y Raimundo (2017), Egea y Arias, (2018) y Álvarez (2020) abogan por la indagación también a la hora de trabajar con fuentes u objetos. González (2006) afirma que los alumnos deben saber cómo informarse y el porqué de las cosas, algo que se puede hacer desde la indagación con las fuentes primarias. Personalmente consideramos que este enfoque es fundamental, ya que saber informarse está estrechamente relacionado con el proceso de indagación.

Junto con la indagación, la observación es uno de las principales habilidades que se desarrollan con la metodología del aprendizaje basado en objetos, la observación de una realidad social determinada, con multitud de puntos de vista siendo los que afectan a los objetos y por ende a la realidad. (Prats y Santacana, 2011). Hernández y Trepat (1992), proponen la observación de los diferentes objetos e imágenes en el aula para desarrollar estas habilidades. Alvarado y Herr (2003) propusieron el uso de la observación para fomentar la curiosidad de los alumnos a través de diferentes tipos de objetos cotidianos, cubriendo diferentes conceptos. Llonch y Parisi (2016) y Gómez Prieto (2016) propusieron también que con los objetos y las fuentes primarias para fomentar la capacidad observativa de los alumnos. Además de la observación también se puede desarrollar el razonamiento (Egea y Arias, 2018). Otro autor, que propone el uso y el desarrollo de la observación, en este caso de fotografías, es Villa (2022). Como podemos ver es algo que defienden varios autores, la observación es una cualidad básica que se desarrolla a través del uso de objetos como fuentes.

Una habilidad que se desarrolla también, vinculada especialmente a la observación es la capacidad comparativa. Tal como dicen Prats y Santacana (2011) no es suficiente con saber extraer la información; es preciso saber valorarla, el alumno debe comparar el valor de algunas de las fuentes con una cuestión histórica concreta. Es importantísimo saber comparar críticamente las fuentes utilizadas y reconocer que el valor que tienen es gracias a las preguntas que hacemos sobre los datos que ofrecen. Además, el objeto puede ser

comparado con otros objetos (Llonch y Molina, 2016), el uso de diferentes fuentes fomenta esa capacidad junto a la de la observación (Gómez y Prieto, 2016).

Prats y Santacana (2011) aseguran que los objetos pueden tener procedencias diversas, además hay que pensar en la equivalencia a los objetos modernos por lo que hay que hacer deducciones oportunas para reconstruir el pasado. Vemos así, que la deducción es algo esencial y unido a las hipótesis, observación y comparación tal como afirman Llonch y Parisi (2016) y Gómez y Prieto (2016). Esa vinculación con los objetos modernos es rescatada por Egea y Arias (2015) debido a que presentarles un objeto moderno después de uno antiguo con la misma funcionalidad les facilidad realizar la deducción de las cuestiones. Saíz (2014) por su parte afirma que los alumnos deben crear información deducida, o lo que es lo mismo y hemos mencionado anteriormente, crear su propia narrativa. Al respecto, destaca la importancia de saber interrogar a las fuentes para poder deducir correctamente. Además, señala que hay que enseñar a los alumnos a diferenciar entre información directa (del objeto) e información deducida (del alumno).

El Patrimonio pueden ser un instrumento muy eficaz con los alumnos. Nadie actualmente cuestiona que la utilización de objetos permite a los alumnos preguntarse sobre el entorno que les rodea y después llegar a conclusiones. Con estas dilucidaciones los alumnos construyen un conocimiento social y se implican con el entorno social, cultural y político. (González, 2006). Gracias a los objetos y a esa comprensión del entorno en el que viven los alumnos a través de la implementación de las fuentes también ayuda generar una comprensión hacia los problemas sociales que les rodea, debido a que en el aula de manera ordinaria esto ya sucede. (Prats, 2001). Los alumnos ganarán comprensión social, entenderán la riqueza y complejidad de las relaciones humanas. (Venayre, 2019). Para lograr esto, el profesor debe enfatizar sobre la toma de conciencia del alumnado sobre los procesos sociales, políticos, culturales y económicos que suceden a su alrededor. (Rivera, Salinas, Gómez, 2022). Como se ha mencionado los mapas sirven para que los discentes desarrollen el pensamiento crítico, pero este no es el único proceso cognitivo y habilidad que pueden llegar a desarrollar. Los alumnos pueden comprender leyendo los mapas por qué se realizaron de la manera en la que se realizaron e incluso porque dos zonas reciben nombres diferentes dependiendo de quien lo elaboró, correspondiéndose así a diferentes procesos grupales. (Aguirre, 2022) O los procesos rituales prehispánicos a través de la comida (García, 2022). Realmente lo importante es que los alumnos formen una opinión propia a través del patrimonio o de los objetos. (Velarde, 2022). Los estudiantes gracias a todo esto podrán construir una imagen mental de la sociedad en el pasado y en el presente.

Los alumnos adquieren el mencionado conocimiento crítico de la historia gracias a la implementación de los objetos y artefactos (fuentes). Lo cual les ayuda a comprender mejor los procesos sociales que les rodean o rodearon a sus antepasados. De acuerdo con Bello (2022) el haber adquirido el conocimiento crítico ayuda a recuperar la función social de la historia, algo fundamental debido a que es una ciencia social. Henríquez y Pàges (2004) afirman que es imprescindible el desarrollo de la conciencia histórica y eso solo es posible si se hace desde la función social. González (2006), por su parte ve como

el desarrollo de la conciencia histórica puede ayudar socialmente gracias a que ayuda a los alumnos a percibirse de su protagonismo a la hora de construir un futuro mejor y en este sentido, el uso de fuentes adquiere preponderancia.

Egea y Arias (2015) ven como siguiendo la línea de la función social de la historia, el trabajo con fuentes fomenta y fortalece la conciencia ciudadana a través de la defensa del patrimonio. Cuenca, Estepa y Martín (2017) vieron como el Patrimonio desde una perspectiva simbólico-identitaria, como factor de comprensión del pasado y del presente contribuye a la formación de ciudadanos y el compromiso crítico con la sociedad. Pedro, Cosme y Raimundo (2017) también fundamentan que la educación patrimonial es un elemento clave para la creación de la ciudadanía crítica. Husillos (2022) plantea que se fortalece la formación ciudadana del alumnado, sin embargo, opina que al hacerlo desde la numismática encuentra en las monedas un punto de vista más próximo a su realidad; lo que favorece la participación. El trabajo con fuentes les ayuda a poder emitir un juicio moral desde su perspectiva y, para Bello (2022), es un requisito en el proceso de desarrollo de la ciudadanía. algo fundamental al momento de crear ciudadanos. En este proceso, los discentes también desarrollan la competencia lingüística y, en este sentido, Egea y Arias (2018) aseveran que al alumnado hay que proporcionarles un andamiaje para poder comunicarse correctamente con lo que están tratando. Criterio que se corresponde con lo planteado por Husillos (2022) al afirmar que la competencia lingüística se puede desarrollar a través de los objetos y en este caso, la numismática es un recurso que contribuye a ello.

Vinculado a la conciencia histórica el trabajo con fuentes (objetos) ayuda a la hora de crear, y de que entiendan, la identidad colectiva y como está se refleja en los objetos (González, 2006). López y Cuenca (2011) afirman como a través del Patrimonio se puede desarrollar una conciencia poliidentitaria, al reconocer bienes pertenecientes a diferentes culturas. Venayre (2019) opina que con los objetos los alumnos pueden ver los elementos que conforman las identidades nacionales pues a través de ellos se simboliza y perpetua la cultura compartida. Para Medina y Cobá (2021) La cultura es un componente de la identidad con la que se interactúa a través de formas simbólicas, artefactos, vestidos y prácticas culturales. Para Rivera, Salinas y Gómez (2022) gracias a las fuentes u objetos se pueden entender las peculiaridades de una comunidad, entendiendo así su identidad colectiva. Sobre esta idea se fundamentan las opiniones de Aguirre (2022), Leñero (2022) y Ugalde (2022). Este último autor plantea que a través de los objetos podemos comprender la multiculturalidad de la historia, al observar cómo diferentes pueblos han interactuado con el mismo objeto o similares. Esas interacciones, el trato que le dieron, revela diversas perspectivas y cosmovisiones, permitiéndonos entender cómo cada cultura percibe y se relaciona con el mundo a través de sus objetos y del significado que le dan.

Algo que se puede integrar muy bien, en la enseñanza a través de los objetos, es la perspectiva de género, Apaolaza y Echebarria (2019) vieron como a través del análisis de imágenes, publicidad de inicios del siglo XX, se podía enseñar a los alumnos sobre ello. Por último, encontramos a Medina y Cobá (2021) quienes a través del museo móvil ven

como con los objetos se puede invitar a reflexionar a los alumnos en muchos aspectos, como el ya mencionado, la perspectiva de género, y que los alumnos aprendan sobre ello y el papel de la mujer a través de los objetos museables. En igual sentido, González (2006) propuso la utilización del patrimonio cultural como un recurso que podía fomentar una formación democrática en los estudiantes, gracias a que les hacía ser conscientes del pasado. Hernández (2019) argumentó como sería beneficioso enseñar la Guerra Civil Española a través de los objetos de la guerra, sin embargo, es claro con lo que quiere fomentar, una promoción de los valores democráticos y la condena del fascismo. Sin embargo, según Venayre (2019), a través de los objetos como la ropa se puede observar la mentalidad democrática de la historia y los alumnos aprender de ello. Porque a lo largo de la historia ha habido momentos de dominación y resistencia que queda reflejado en las vestimentas de la sociedad.

Para Hernández y Trepat (1992) algo novedoso que los alumnos podrían aprender gracias a los objetos son las técnicas y materiales que se utilizaron en su construcción y diseño. En este sentido, para García (2022) el trabajar en la elaboración de alimentos, es un recurso que permite que el estudiantado conozca sobre las dietas o los rituales en las culturas pasadas y generar conocimientos sobre técnicas y procedimientos ancestrales. Permitiendo así, establecer diferencias y semejanzas con recetas, productos y procedimientos actuales. Recuperando así el carácter social de la historia.

Como hemos podido comprobar, a través del uso del objeto cotidiano, se pueden desarrollar múltiples habilidades, una de las principales que se puede fomentar es el razonamiento histórico. (Álvarez y Herr, 2003). Además, esta capacidad de razonamiento va especialmente unida a la deducción mencionada anteriormente y a la capacidad de observación y explicación que los alumnos adquieran gracias a la incorporación de objetos en las explicaciones de la historia (Egea y Arias, 2018).

El Pensamiento histórico es una habilidad que desarrollan los alumnos al momento de aprender la historia y lo que dicen Llonch y Parisi (2016), Bello (2022), Álvarez (2020), Egea y Arias (2015) entre otros es que los objetos, las fuentes o el patrimonio ayudarían a los alumnos a realizar el proceso creativo de interpretar las fuentes y crear narrativas propuesto por el Pensamiento histórico. Este posee seis metaconceptos diferentes, siendo estos: “Relevancia histórica”, ¿Cómo decidimos que es importante aprender del pasado? “cambio y continuidad”, ¿Cómo podemos hacer que tenga sentido el complejo uso de la historia? “Causa y consecuencia”, ¿Por qué suceden los eventos y qué impacto tienen? “Perspectivas histórica” (Multiperspectiva) ¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado? Y la “dimensión ética” (Empatía histórica) ¿Cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente? (Seixas y Morton, 2013).

Sobre la relevancia histórica Llonch y Parisi (2016) discuten sobre la relevancia de las fuentes primarias y como los objetos pueden reflejar la cultura y el desarrollo de las sociedades. Pedro, Cosme y Raimundo (2017) también aportan la idea de la relevancia que pueden llegar a tener una u otra fuente para el trabajo. En los estudios desarrollados por Acosta (2022), Bello, (2022) y Velarde (2022) se plantea la importancia de elegir

fuentes relevantes para el tema o el periodo histórico que se trabaje como vía para la comprensión de la historia.

El cambio y continuidad es un metaconcepto que busca hacer una narración de la historia y no verla como estratos separados de la misma. Hay que unir el presente y el pasado para que esto pueda conseguirse y obtener la narración de la historia ininterrumpida y, en este sentido, los objetos son un elemento fundamental (Borghi y Dondarini, 2021). Para Perafán (2013) a través de los objetos se pueden desarrollar capacidades para comprender la contemporaneidad sin perder el pasado, uniéndolo todo de manera continua. Al respecto, Venayre (2019) opina que los objetos son la conexión entre pasado y presente. En relación con lo anterior, Álvarez (2020) y Altamirano y Cendejas (2022) coinciden en plantear que a través de los objetos se construye y configura el presente.

En relación a la perspectiva histórica Llonch y Parisi (2016), Apaolaza y Echebarria (2019), Álvarez (2020) y Bello (2022) comparten el criterio de que los objetos ayudan a ponerse en el lugar de las personas del pasado gracias a que con ellos pueden entender conceptos y procesos sociales que vivieron. También comprender la razón de las decisiones tomadas ante determinados acontecimientos sin juzgar desde el prisma del presente.

Un elemento unido a la Multiperspectiva es la fiabilidad de las fuentes. Los alumnos deben saber evaluar los contextos en el que las fuentes fueron creadas y tener en cuenta esa perspectiva. (Prats, 2001). Los discentes deben conocer cómo leer para identificar desde qué perspectiva se enfoca, su estructura y procedencia (Báez, 2022 y Venayre, 2019).

Los autores mencionados en este apartado comparten el criterio de que los objetos contribuyen en el conocimiento y comprensión de la historia en los alumnos. Además, también son propicios en el desarrollo de habilidades como, la capacidad de análisis, la crítica, la comprensión lingüística, la reflexión, la lógica, la interpretación y la argumentación. En este sentido, Llonch y Parisi (2016) enfatizan sobre el desarrollo de la memoria. Aunque este aspecto parece haber sido subestimado, es crucial diferenciar entre memorización y desarrollo de la memoria. La memorización implica simplemente recordar datos, mientras que el desarrollo de la memoria se refiere a la capacidad de integrar y utilizar información de manera significativa y en este sentido, los objetos se convierten en un valioso recurso.

ENFOQUES METODOLÓGICOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN DIFERENTES CONTEXTOS SOBRE EL USO DEL OBJETO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

METODOLOGÍA

La mayoría de los autores que se nombran en este apartado dejan ver en sus investigaciones que las propuestas realmente están basadas en la metodología del Aprendizaje Basado en Objetos (ABO).

El Aprendizaje Basado en Objetos se fundamenta en, el uso de objetos físicos como punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje. Es una metodología que se basa en la observación, el análisis e interpretación y contribuye a un aprendizaje más interactivo y dialógico. (Espinosa y Ferrer, 2021).

En el contexto del ABO, es esencial considerar varios elementos claves para que la metodología pueda ser efectiva para los discentes. Lo primero que hay que esclarecer son los conceptos que se buscan desarrollar y los problemas que se espera que los alumnos enfrenten. Además, es importante que el profesor sepa fomentar la cooperación entre los compañeros debido a que esto puede ayudarles a desarrollar pensamientos abstractos sobre objetos concretos. En lo que respecta a la selección de los objetos que se utilizarán en el aula, el docente tiene la responsabilidad de elegir los que considere más óptimos para cumplir con lo que se quiere enseñar. Un elemento crucial es que los objetos deben ser lo suficientemente atractivos e interesantes para los estudiantes, debido a que su relevancia y atractivo influyen directamente en su capacidad para llamar la atención del estudiante. Por ello la selección debe ser cuidadosa debido a que el objeto puede tener un alto nivel de complejidad. También hay que tener presente si el objeto está descontextualizado o ha sido alterado a lo largo del tiempo, ya que este aspecto podría influir en su interpretación y valor educativo. El hecho de haber sido recontextualizado puede ayudar a los estudiantes. (Larson y Valdespino, 2024).

Por otra parte, Apaolaza y Echebarria (2019) proponen, de acuerdo al Curriculum del País Vasco de la ESO, que el uso de objetos debía enfocarse en la competencia ciudadana. Además, afirman que una forma de aplicar los objetos en el aula sería a través del trabajo cooperativo, comparativo y en grupos heterogéneos. Resulta pertinente abordar la investigación desarrollada por Molina y Medina (2023). En ella, se muestran los resultados de un estudio realizado en un instituto de educación secundaria de una población próxima a la ciudad de Murcia. En el estudio, los investigadores abordan el tema de las metodologías activas (basada en el aula invertida y el debate) para el desarrollo de competencias cívicas en educación secundaria y proponen una estrategia que contribuyan a elevar el nivel democrático activo del estudiantado. Los investigadores, aunque no describen el tipo de recursos didácticos utilizados, implementan la metodología a través del uso de fuentes históricas primarias y secundarias e inferimos que se trata de fuentes documentales. En igual sentido el estudio realizado por González y Gárate (2017) sobre el aprendizaje histórico en la Educación Secundaria Obligatoria entre

los jóvenes chilenos y el desarrollo de la conciencia histórica, ofrece resultados positivos en relación a la percepción que el estudiantado tiene sobre la enseñanza de la Historia. Entre los resultados cabe mencionar la importancia que los discentes le conceden al uso de fuentes históricas primarias entre las que destacan documentos y los objetos de los museos y los monumentos históricos.

Otra faceta a destacar es el acceso al objeto, el docente debe decidir cómo se llevará el objeto hasta los estudiantes. Si se llevarán al aula o se organizarán visitas a bibliotecas o museos. Esta decisión depende del contexto educativo y del interés y objetivos que persigue el docente, pero es fundamental para asegurar que los estudiantes puedan tener una interacción significativa. Por último, es crucial diseñar la participación que los estudiantes tienen con el objeto. Esto puede ir desde una recreación en 3D del objeto a la realización de experiencias táctiles. En cualquier caso, el método debe alinearse con el Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb, que sugiere un proceso de concreción de la experiencia, reflexión sobre la observación, abstracción de conceptos y activación de la experimentación. Esto ayuda a los alumnos a lograr un aprendizaje más profundo y significativo. (Larson y Valdespino, 2024).

El patrimonio es un elemento primordial dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diferentes estudios llevados a cabo desde hace ya más de 20 años avalan su impronta en el ámbito educativo. Numerosas son las investigaciones que abordan la importancia de la educación patrimonial en diferentes contextos. En este sentido, consideramos que, aunque en la mayoría de ellas no se aborde la problemática desde el objeto en sí mismo, y sí, desde el patrimonio como concepto amplio y diverso que agrupa diferentes clasificaciones patrimoniales tributan a esta investigación. En este sentido destacamos las aportaciones de Rite, y López (2017) que tratan sobre la educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria, la investigación desarrollada plantea que el patrimonio es un recurso esencial para el desarrollo de emociones y para establecer vínculos afectivos. Además de recurso para la enseñanza de la Historia. Autores como Rivero et al. (2018) en la investigación “La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis” enfatizan en que la arqueología como disciplina parte de los restos arqueológicos del pasado y es por ello que este tipo de patrimonio posee un valor histórico y cultural que debe ser trasmitido ya que nos permite aproximarnos a nuestro legado histórico y cultural, conectarnos con el pasado y empatizar con la historia. De modo evidente, este artículo no aborda la educación patrimonial en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, sus postulados no se circunscriben a un nivel educativo específico. En este sentido, también destacan las aportaciones ofrecidas por Domínguez (2011); Monfort (2008); Cuenca, Estepa y Martín (2011) La arqueología experimental bien puede constituirse en un recurso en la ESO. El Patrimonio debe integrarse en el currículum de la enseñanza reglada, y, en particular, en la enseñanza de las ciencias sociales, para permitir una mejor comprensión de la realidad social y del entorno en que vivimos (Estepa, 2001). Atendiendo a anterior resulta pertinente considerar los criterios de Fontal, Luna e Ibáñez-Etxeberria (2021) al

considerar que el patrimonio es un objeto que debemos conservar y puede convertirse en un elemento que nos permite comprender la historia, ya que nos permite conocer el pasado.

Cuenca, Estepa y Martín, (2017) y, Borghi y Dondarini (2019) consideran enseñar a los profesores de secundarias diferentes técnicas para trabajar con objetos o patrimonio para suplir las carencias que no se adquieren en el grado de Historia al momento de educar con fuentes. Según Calaf (2010) el diseño museográfico para iniciar a los jóvenes al método hipotético-deductivo y enseñar metodologías de investigación es fundamental en la enseñanza de la historia. Para ello, propone integrar el patrimonio de esta manera en la Educación Secundaria, al construir la didáctica del objeto a través de las prácticas contextualizadas. Por su parte, Cuenca (2010) propuso el enfoque holístico para aunar disciplinas y comprensiones de los discentes en las aulas. Para Egea y Arias (2015) existe la necesidad de que el museo se abra a la escuela introduciendo prácticas de aulas arqueológicas a través de la simulación. Esto tiene como fin acercar el Patrimonio a las aulas. Se busca que los alumnos participen de manera directa en la construcción de la ciudadanía en pro de la defensa del Patrimonio.

Investigaciones como la desarrollada por De la Guardia (2022) abordan el tema de las Metodologías activas en la enseñanza de la Historia en Secundaria. En este estudio, la autora plantea que las metodologías activas constituyen el reescribir la enseñanza de la Historia, incorporando planteamientos que sitúen al estudiante como protagonista activo de su aprendizaje. En el caso particular de la enseñanza de la historia, la autora alude los criterios ofrecidos por Asensio y Pol (2002) al plantear que la Historia debe emocionar, apelar al sentimiento y al asombro de lo que se está por conocer. En este sentido, coincidimos con los criterios ofrecidos y consideramos que el uso de fuentes (objetos) es esencial para el logro de los objetivos en la enseñanza de la Historia.

De acuerdo a Santacana y Llonch (2012) para efectuar un correcto análisis de un objeto hay que proceder de cierta manera para no dejarse nada. Primero hay que realizar un análisis morfológico, el segundo ha de ser funcional y el tercero técnico, a esto les puede seguir otros tipos de análisis como el económico, sociológico, estético y por último histórico-cultural. (ANEXO 1). Para Llonch (2017) hay que hacer la historia más accesible y a través de los objetos existe esa posibilidad. En este punto concuerda con los criterios ofrecidos por Prats (2001) al considerar hacer la historia más accesible y atractiva hacia los alumnos generando interés y aplicando objetos y elementos relevantes. González (2006) enfatiza en la necesidad de motivar a los estudiantes, mientras que Álvarez y Herr (2003) afirman que hay que generar curiosidad en los estudiantes a través de los objetos. Calaf (2010) fundamenta que para hacer atractiva la educación hay que hacer partícipe a toda la comunidad. Esepta (2013) estima que el patrimonio puede generar centros de interés en los alumnos. Para Llonch y Parisi (2016) puede hacer más atractiva la historia y hay que hacerlo desde un enfoque inclusivo y motivador. En igual sentido, Gómez y Prieto (2016) reafirman esta idea que también encuentra similitud con lo expresado por Egea (2015) y Arias (2018) al exponer que se puede hacer más atractiva la educación de la historia gracias a una participación directa y activa del alumnado.

En este sentido, Husillos (2022) opina sobre la necesidad de crear un entorno cercano a los alumnos para hacer la historia más próxima y motivadora. Prades Plaza (2016) implementa y evalúa una propuesta educativa para la ESO a través del uso de fuentes orales en la enseñanza de la Historia. La autora considera que este tipo de recurso hace más cercano a los protagonistas del pasado. Aunque en esta investigación se aborda el tratamiento de la historia a través de fuentes orales, consideramos que es pertinente con el estudio que realizamos ya que estimamos que la historia contada por los protagonistas se puede acompañar con fuentes materiales primarias o secundarias que contribuyen a darle más veracidad al hecho y por consiguiente permiten contrastar la información. En la investigación la autora también hace mención de fuentes materiales al plantear que el uso de las fuentes históricas permite una aproximación más significativa al pasado. En correspondencia con lo anterior, Ibañez, Gillate, y Mandariaga (2015). Indagan sobre la utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en educación secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social.

Realmente haciendo la historia más atractiva y participativa lo que estas creando es una metodología interactiva (Apaolaza y Echebarria, 2019). Apoyando esta idea Perafán (2013) que es necesario para crear un alumno reflexivo. Sobre este último aspecto Venayre (2019) refiere que hay que brindar una experiencia interactiva en la enseñanza de la historia. A modo de conclusión y en correspondencia con los criterios planteados en el párrafo anterior, el objeto es un elemento clave en la enseñanza de la Historia. García, y Mayoni. (2013) realizan un examen sobre las potencialidades que ofrece el estudio de los artefactos y las colecciones científicas de los colegios secundarios para la enseñanza de la Historia y la historia de la ciencia. En el resultado científico también se aborda la pertinencia del uso de este tipo de recurso en la práctica educativa. Las autoras proponen y justifican su implementación en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria.

El aprendizaje de la historia a través de los objetos, puede no solo ser beneficioso para la propia disciplina. La utilización de elementos materiales puede tener un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar que enriquece el proceso de comprensión de los conceptos históricos y favorece el desarrollo de habilidades, al integrar multiplicidad de aspectos, componentes y elementos del medio social, natural y científico-tecnológicos. (López y Cuenca, 2014; Pedro, Cosme y Raimundo, 2017 y Álvarez, 2020).

Prats y Santacana (2011) consideran que la clasificación puede ser una buena técnica para la enseñanza con objetos porque les ayuda a buscar y clasificar las fuentes a través de diferentes criterios. El sistema de categorías para evaluar es el criterio defendido por López y Cuenca (2014) al trabajar con fuentes objetuales. En otro sentido, Saíz (2014) opina que es fundamental que en el momento de trabajar con fuentes se puedan usar preguntas abiertas. Para Álvarez (2020) en este proceso es fundamental el desarrollo integral del estudiantado. Criterio que se corresponde con los ofrecidos por López y Cuenca (2014) al considerar que es imprescindible educar con un enfoque conservacionista y, tratar el patrimonio (objetos) desde una perspectiva sistemática, considerándolo, objeto, contenido y recurso de aprendizaje y enseñanza.

Además, en el ámbito metodológico son varias las investigaciones que abordan el tema de la enseñanza de la Historia, pero no desde el uso del objeto en la enseñanza de la disciplina. Autores como Monteagudo-Fernández, Rodríguez, Escribano-Miralles y Rodríguez García, (2020), analizan las percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la historia. En otro sentido Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016) también realizan un estudio de percepción sobre la pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia, un estudio a través de libros de texto. En este sentido, son disimiles los estudios y enfoques investigativos en los que se aborda la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar de su importancia y pertinencia no son investigaciones que tributan directamente a nuestro objeto de estudio pero que consideramos pertinente aludir a algunas de ellas ya que podemos considerarlas como el marco de referencia para abordar el ABO.

En el artículo de Serrano (2014) sobre fuentes históricas y libros de texto en Educación Secundaria Obligatoria para el desarrollo de competencias históricas, se plantea que, en la enseñanza de la Historia, el uso de fuentes históricas, especialmente primarias, es una oportunidad para enseñar habilidades intelectuales asociadas al trabajo del historiador. Entre ellas, el planteamiento de problemas interrogantes sobre el pasado que lleven a buscar o seleccionar fuentes adecuadas y la interpretación de las mismas como evidencias. El autor plantea que el uso de fuentes en las aulas tiene un elevado potencial cognitivo por lo que debería plantearse a lo largo de la educación básica, de primaria a secundaria. Aunque en el trabajo no se aborda directamente el uso de objeto, inferimos que dentro de las fuentes estos están contenidos.

APRENDIZAJE BASADO EN OBJETOS, Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN DIFERENTES CONTEXTOS DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, el aprendizaje a través del objeto se presenta como una estrategia pedagógica innovadora que promueve la interacción activa de los estudiantes con su entorno y, fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, estimula la curiosidad y el pensamiento crítico. A través de propuestas didácticas que integran el uso de objetos en el proceso educativo, se busca crear un ambiente de aprendizaje significativo donde los alumnos puedan construir conocimientos de manera colaborativa y contextualizada. En este sentido, es fundamental analizar las diferentes estrategias que se han implementado a través del uso del objeto en la ESO.

Entre los autores que han desarrollados sendas investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria, destacan los estudios realizados por Kitson, Steward y Husmando (2015). En su libro abordan desde diferentes perspectivas la problemática de la enseñanza de la disciplina y en uno de los capítulos del libro Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Comprender el pasado,

dedican un epígrafe a evidencia y su utilización en las clases de Historia. En el texto aluden a la importancia de recurrir a fuentes de diversa índole como una necesidad en las aulas de la ESO. Su importancia radica en hacer más atractiva y comprensiva la materia en el estudiantado.

Dentro de la investigación patrimonial en la Educación Secundaria Obligatoria contamos con importantes contribuciones que abordan la problemática desde diferentes ámbitos. Al respecto, vale destacar la investigación desarrollada por Álvarez y García (2023). En el estudio desarrollado se realiza una propuesta de innovación educativa en Ciencias Sociales en la que se plantea el uso del Patrimonio local, utilizando fuentes documentales para conectar los saberes históricos escolares. La propuesta se implementó en un grupo del último curso de la enseñanza secundaria con el objetivo de desarrollar competencias de pensamiento histórico a través de fuentes primarias documentales. El autor Fontal (2015) nombra los “ejes” de el “Plan Nacional de Educación y Patrimonio”, entre ellos encontramos que el Patrimonio, debe abordarse desde la interdisciplinariedad, además de enseñar historia, que fomenten la conservación del mismo y que se transmita entre las generaciones, siendo esto un gran avance social para la conservación del legado cultural. Sin embargo, un punto sobre el que nos gustaría incidir es el que propone que el aprendizaje debe ser flexible y aplicable a los contextos en estrecho vínculo con las personas a las que se están educando.

Llonch (2017) realizó una propuesta en diversos grupos de 3º de la ESO a lo largo de dos años. Intentó realizar un trabajo inter y transdisciplinar. Partiendo de fuentes primarias como estampas de los años 30 del siglo XX. Se estuvo con ellas durante las primeras semanas del curso académico introduciendo a los alumnos de manera especial las fuentes objetuales. Tras la finalización de ese periodo a los alumnos se les presentaron objetos del mundo romano, tanto originales como réplicas. El trabajo que realizaron debía ser en grupo y, tras las primeras ocho semanas, los alumnos debían buscar en su entorno algún objeto antiguo. Tras la finalización del primer semestre los alumnos debieron realizar un mapa conceptual entre sus objetos y las estampas iniciales en grupo para comprender la historia del mundo contemporánea.

Se expresó de manera clara como los resultados eran muy positivos habiendo superado la actividad un 86,64% teniendo una nota igual o superior a 7 un 60.85% La mayoría de los estudiantes disfrutaron que se pudiera involucrar a sus familiares y a la conexión de la historia personal con la historia que conocemos. Los estudiantes universitarios, que realizaron en los diferentes cursos las propuestas de manera práctica, valoraron positivamente la metodología y expresaron el deseo de involucrarse en su carrera docente. (Llonch, 2017)

Cuenca, Estepa y Martín (2017) propone salidas de campo y visitas guiadas a los alumnos para que los discentes puedan interactuar directamente con el Patrimonio, sin embargo, incluye que es necesario considerar la búsqueda de información, visualización de vídeos y talleres, aunque sean menos frecuentes. Esta idea es también mencionada por Sánchez (2012) al proponer entre sus actividades salidas escolares realizadas para visitar elementos patrimoniales debido a que estas en el año de elaboración del libro casi no se realizaban, tan solo un 24,6 realizaron visita patrimonial y de esas un 26,66 no estaba

relacionada con el contenido de la materia. Por eso sugiere una mejor colaboración entre museos y docentes para mejorar la calidad educativa de los alumnos.

Galbán (2023), propone varios talleres, como trabajar con papel y pluma en 2º de la ESO para acercar el método de escritura de la Edad Media a los alumnos y puedan conocer el por qué se escribía de tal manera en ese momento histórico. Y en 1º de Bachillerato, propone hacer algo similar, pero con una trinchera de la Primera Guerra Mundial, en el que los alumnos debían vestirse como soldados de la guerra y simular moverse por el campo de batalla entre las trincheras, esto dio a los dicentes una nueva perspectiva y les motivó para estudiar. Además, se utilizaron diferentes objetos que ayudaron a la comprensión de la realidad de la guerra y conocimiento e interpretación del pasado.

El uso de la arqueología experimental por parte de los alumnos es una gran propuesta. Esta actividad proporcionó a los alumnos actividades prácticas como excavaciones simuladas y talleres de cerámica, utilizando objetos materiales arqueológicos para aprender de manera interactiva. Los alumnos encontrarían objetos creados específicamente para la actividad para comprender su relevancia histórica y cultural. Además, el realizarlo en 1º de la ESO les fomentaría una conciencia hacia la conservación especial. (Pérez, 2017)

Para Miguel-Revilla, Sánchez-Agustí y Moro-Bengoechea (2018), el uso de fuentes históricas resulta esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. en este sentido desarrollan un repositorio digital de recursos didácticos para ser utilizados por los docentes de la ESO. Aunque la investigación se centra en un recurso digital, se basa en fuentes primarias de carácter material que bien puede ser utilizado en la praxis docente en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria. En otro sentido, Valle (2011) publica una investigación sobre el uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia para tercero y cuarto de secundaria. El estudio se centra en conocer como las fuentes escritas fomentan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Para ello, la autora recurre a las fuentes de los libros de textos y a objetos materiales.

Otra manera de enseñar historia dentro del ámbito informal es a través de diferentes talleres. Un taller de gastronomía con objetos antiguos y los alimentos que se utilizaban en otros momentos y contextos históricos. Esto sería fundamental para enseñar a los alumnos debido a que se le acercaría a la historia a través de un ámbito que conocen, la comida, y aprenderían las técnicas de concina antiguas. (García, 2022).

Si bien De La Guardia (2022) no propone como metodología activa el uso de objetos históricos para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria, si plantea que se utilicen objetos a través de diferentes talleres. Siendo uno de ellos la elaboración de un “Juego de mesa” con tablero e instrucciones realizado por los alumnos en el que se incluya una narrativa histórica. De este modo, los alumnos pueden aprender mientras lo realizan.

Cuervo (2015) propone en su Trabajo de Final de Máster varios talleres en los que se enseña a los alumnos con objetos actuales. En su propuesta utiliza tierra, agua y carbón para comprender las técnicas de pintura de la prehistoria. Mientras que para la escritura de cuneiforme propone utilizar arcilla y estiletes para que los alumnos experimenten con ese tipo de escritura para aprender a escribir como los egipcios con Jeroglíficos.

Entre las propuestas metodológicas para trabajar el objeto se encuentra las aportaciones de Álvarez (2020), que propone la utilización de diferentes talleres para implementar el objeto y que este sirva para enseñar historia. La mayoría de ellos se acercan más al ámbito informal que al formal. Entre sus propuestas destaca el que nombra “Detective de la historia” en el que se reparten pistas y objetos para que los alumnos indaguen y descubran que ha pasado. Aquí se debe usar una historia real o construir una. Por otro lado, encontramos uno en el que ven la relevancia del dinero en diferentes momentos históricos o utilizan objetos para narrar su historia personal. Sin embargo, propone, como una manera efectiva de acercar los objetos a los alumnos, la visita a museos y sitios patrimoniales debido a que pueden comprender el contexto y la función práctica de los objetos que están observando.

Otra manera de acercar la enseñanza de una forma diferente es lo que propusieron Medina y Cobá (2021). Los investigadores sugieren acercar el museo móvil a los alumnos. Ellas proponen la utilización de los artefactos u objetos cotidianos para el desarrollo de la identidad cultural, abogan por incluir las diferentes voces de la historia a la hora de enseñar. La idea es llevar los objetos a los centros y las comunidades para enseñar la ya mencionada historia y valores cívicos.

Desde UNIZAR destaca la investigación realizada por Pascau-Pascual (2021). En este Trabajo de Fin de Máster el autor, aborda el tema de las fuentes escritas como recurso didáctico en la educación secundaria. En el estudio se realiza un estado de la cuestión, pero también se incluye un apartado en el que se plantea que la metodología más utilizada para trabajar las fuentes escritas en secundaria es a través del aprendizaje basado en problemas.

Sobre fuentes primarias y objetos y su utilización en la enseñanza de la Historia, los investigadores Gómez-Carrasco y Prieto (2016). Desarrollaron y evaluaron una propuesta a través de un taller de numismática para abordar la unidad didáctica sobre el Antiguo Régimen. Se incide principalmente en los aspectos metodológicos de la experiencia, y en el uso de diferentes fuentes, para desarrollar la interpretación y argumentación histórica en el alumnado. En esta propuesta lo fundamental resultó ser el desarrollo en el alumnado de la habilidad en la explicación y argumentación histórica y la capacidad de análisis de diversas fuentes. Como resultado de la implementación de la propuesta se pudo comprobar que, el alumnado valoró de manera positiva la actividad, su desarrollo y todo el proceso de enseñanza, con especial hincapié en los documentos y objetos utilizados.

De igual modo, también resulta interesante la propuesta desarrollada por Delgado y Estepa (2016). En el estudio se aborda la ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia y se realiza análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en la ESO. En el desarrollo de la propuesta se utilizaron diferentes fuentes entre las que destacan las notas de prensa, cartillas de racionamiento y documento de propaganda de la autarquía. Los resultados del estudio permiten concluir que la propuesta contribuye al desarrollo de una ciudadanía democrática y se trabaja la memoria histórica desde el método histórico.

Fuera del contexto educativo formal, en España encontramos algunas propuestas y talleres ofrecidos para alumnos de la ESO por diferentes museos. El Museo de Historia de Madrid tiene diferentes programas educativos que permiten a los estudiantes explorar la historia a través de objetos, documentos y exposiciones interactivas. (Museo de Historia de Madrid s.f). El Museo Nacional de Antropología tiene talleres de actividades en los que los participantes están en contacto con objetos de diferentes culturas de diversas partes del globo para que los que participen en ellos puedan aprender. (Museo Nacional de Antropología, s.f.) El Museo del Traje tiene talleres para todos los niveles del sistema educativo español. Por su aporte a este estudio, nos resulta pertinente mencionar los talleres que realizan para la ESO, Bachillerato y FP, estos están hechos para potenciar la cultura y consolidar la visita a los museos como un enfoque valioso dentro de la educación formal, además de poder utilizar diferentes objetos en los talleres para aprender historia con las indumentarias.

Otros ejemplos de talleres realizados por museos son los del Museo Arqueológico Nacional (MAN) quien cuenta con una gran cantidad de recursos y que además de las visitas al museo, que pueden ser guiadas o no, cuenta con visitas-taller en el que el alumno podrá tocar y experimentar con replicas de los objetos para poder comprender mejor la historia (Museo Arqueológico Nacional, s.f.) La Fundación “La Caixa” organiza grandes exposiciones gracias a su obra social y en ellas los alumnos que visitan los centros pueden realizar talleres similares a los del Museo Arqueológico Nacional. (Fundación “La Caixa”, s.f.).

El Museo de Evolución Humana de Castilla y León desarrolla varios talleres como el “Taller lo que nos cuentan los huesos”; “Parchipitecus” y “Taller reporteros científicos”, estos son talleres que ayudan a comprender la evolución humana y la prehistoria de manera algo más amena que si fuera en un aula. Además de poder llegar a ver diferentes objetos con los que los alumnos entran en contacto (Museo de la Evolución Humana, s.f.)

En el ámbito mexicano encontramos tres grandes museos de la ciudad de Monterrey, entre los que destacan el Museo de Historia Mexicana, el Museo del Noreste y el Museo del Palacio. Estos cuentan una gran variedad de talleres, además de exposiciones temporales. Los talleres están destinados a un público joven por lo que lo más ideal sería aplicarlo en las edades más elevadas de la Educación básica mexicana, 12-14 años. Con ellos pueden entrar en contacto con diferentes etapas de la historia de México (3 museos, 2021.). En el desarrollo de estos talleres se utilizan objetos museables.

Las propuestas realizadas por los diversos autores en como se debe usar el objeto para la enseñanza de la historia son muy acertadas, y están bien adaptadas a los diferentes entornos y contextos sociológicos en el que se llevaron a cabo. Llonch demuestra con su propuesta de trabajo que los objetos pueden ser una herramienta poderosa para conectar la historia con la vida personal de los estudiantes y esto es algo que se debería fomentar.

Por otro lado, los talleres que proponen museos como el MAN son un complemento excelente a este tipo de metodologías debido a que permiten a los discentes interactuar con réplicas de los objetos directamente, hacer la historia tangible, y que exista la posibilidad de “tocar” la historia, enriquece mucho el aprendizaje y debería ser

incorporada de manera más sistemática en el ámbito formal. Este es un pensamiento que apoyamos especialmente porque para los docentes puede llegar a ser un desafío encontrar los objetos adecuados y se deben refugiar en múltiples veces en estas propuestas de los museos.

CONCLUSIONES

El uso del objeto como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la Educación Secundaria Obligatoria, No solo enriquece el aprendizaje, sino que transforma la manera en que los estudiantes interactúan con el pasado. La cultura material permite a los alumnos tener un pensamiento histórico más profundo y significativo y que vaya más allá de la memorización de fechas o hechos, algo por lo que se tilda de manera negativa la enseñanza de la historia. Además, se fomenta un pensamiento crítico que requiere el desarrollo de habilidades creativas para interpretar de manera correcta la historia a través de los exponentes de la cultura material.

Esa capacidad de análisis crítica que se obtiene con la cultura material fortalece las habilidades analíticas de los estudiantes. Estos ven como los contenidos de la historia no son elementos cerrados, sino que exigen de su interpretación. Una interpretación crítica que se manifiesta en la capacidad de los estudiantes de conectar conceptos abstractos con realidades concretas de acuerdo a su nivel cognitivo.

El cuestionamiento de la historia oficial es otro aspecto crucial, se considera que los alumnos gracias a la cultura material pueden ver e interpretar la historia desde su propia experiencia, formular sus contenidos y desarrollar la formulación de hipótesis y la indagación. Esto no solo implica informarse correctamente, sino que los alumnos deben hacer observación correctas y comparaciones que les permiten llegar a deducciones y por consiguiente comprender los hechos y sucesos ocurridos.

Gracias a los objetos los alumnos también adquieren una conciencia ciudadana crítica lo que les ayuda en la concepción social de la historia y comprensión del presente. Además, les permite entender la multiculturalidad, la idea de identidad colectiva y aspectos relativos a la problemática de género.

El análisis de las propuestas metodológicas y didácticas, así como de los referentes teóricos en relación con la utilización del objeto para enseñar Historia en la Educación Secundaria, nos corrobora que el interés por lograr una enseñanza y un aprendizaje de la Historia alejados de la mera retención de conceptos es una preocupación constante en el ámbito educativo. No obstante, consideramos que las investigaciones realizadas hasta la actualidad no son suficientes, la mayoría de los estudios se centran en proponer estrategias generales que, en algunos casos, no se adecuan a determinados contextos y niveles educativos.

A modo de conclusión, podemos plantear que la inclusión de objetos en el aula requiere de una metodología, activa, reflexiva, inductiva y sobre todo que sea atractiva para los alumnos. Esto resulta ser una tarea compleja pero no imposible que los docentes deben afrontar y lograr a través de la implementación de metodologías y estrategias didácticas en las que se trabaje con fuentes que permitan comprender la historia y desarrollar empatía por la disciplina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Torres, O. A. (2022) El uso de fuentes primarias para el desarrollo de un pensamiento histórico; retos, estrategias y contribuciones. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.
- Aguirre Lora, M.E. (2022) Cartografía histórica y toponimia en el caso de las Californias, siglos XVI y XVII. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.
- Altamirano Chávez, E.L. y Cendejas Arreola, M.E. (2022) Aprender y Enseñar Historia con el patrimonio cultural. Experiencia de formación continua mediada por tecnologías digitales para docentes de Educación Básica. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.
- Alvarado, A. E., y Herr, P. R. (2003). Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects: Hands-On Instructional Strategies That Promote Active Learning in Grades 3-8. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA62435163>
- Álvarez, P. S., y García-Morís, R. (2023). Trabajar patrimonio local a partir de fuentes históricas documentales. Propuesta didáctica para el noroeste español a partir de las percepciones del alumnado. *Maskana*, 14(2), 9-17.
- Álvarez Sepúlveda, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (Número especial 2), 442-459
- Apaoalaza, D. y Echebarria, B. (2019). Haciendo Historia: fuentes primarias y metodologías activas para trabajar el pensamiento histórico en Secundaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Asensio, M. y Pol, E. (2002). *Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo-receptivo de los estudios de público*. Nuevos escenarios en Educación. AIQUE.

Báez Rodríguez, J.A. (2022) Pensamiento histórico, Punto de partida para el trabajo con fuentes históricas desde la historiografía. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento*.

Bello Cortés, G. (2022) El desarrollo de habilidades históricas como visión central en didáctica de la historia con el uso de fuentes primarias. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento*.

Blanco, M. (2021). *El patrimonio arqueológico, artístico y documental como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en la educación secundaria*. [Trabajo Final de Máster, Universidad de Burgos]

Blasco Clemente M.T. (2022). *El patrimonio arqueológico local como recurso didáctico para la enseñanza de la historia en Educación Secundaria*. [Trabajo Final de Máster, UNIZAR.]

Borgui, B. y Dondarini, P. (2021) Manifiesto por la Didáctica de la Historia. *Centro Internacionales di Didattica della Storia e del Patrimonio - DiPaSt Alma Mater Studiorum* Università di Bologna.

Bowers, F. B., y Gehring, T. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: 18th century Swiss educator and correctional reformer. *Journal of Correctional Education* (1974-), 55(4), 306-319.

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender. el método Montessori: Guia De Actividades Educativas Desde los 2 A los 6 Años*. PAIDÓS Educación.

Cases Monterde, M. (2020). La enseñanza de la Prehistoria a través del Aprendizaje Basado en Objetos [Trabajo de fin de máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Universidad de Zaragoza Zaguan.

Castillo Ruiz, I.F., Rodríguez González, J.R. y Román Gutiérrez, A. (2022) Las fuentes para el estudio y enseñanza del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas. una aproximación entre la problematización y la metodología de la enseñanza/educación histórica y la educación patrimonial. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento*.

Calaf, R. (2010). "Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en didáctica de las ciencias sociales." *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 2010, 9, 17-28 Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324127609003>

Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J., y Martín Cáceres, M.J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*. Vol. 375, págs. 136-159, DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338

De la Guardia Montesdeoca, G. (2022). Acción e Interacción: metodologías activas en la enseñanza de la Historia en Secundaria. *Clio. History and History Teaching*, 48, pp. 320-339. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486854 - <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/clio> - recibido 24/3/2022, aceptado 4/11/2022.

Delgado-Algarra, E. J., y Estepa-Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de investigación educativa*, 34(2), 521-534.

Domínguez, P. Á. (2011). La recuperación del patrimonio histórico-educativo Museos de pedagogía, enseñanza y educación y posibilidades didácticas. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (05), 21-32.

Durbin, G., Morris, S. y Wilkinson, S. (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage.

Echebarria Arquero, B. y Elorza Insausti, M. (2023). Imagina el pasado. La enseñanza de la historia a través de fuentes iconográficas. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 15, 128-138. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27491>

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia. En Glória Solé *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência Patrimonial*. (pp. 153-169) Centro de Investigação em Educação (Cied), Instituto de Educação, Universidade do Minho

Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2018). Aprendizaje Basado en Objetos en Educación Secundaria: Primeros resultados de una experiencia didácticas. En López Torres, E., García Ruíz, C.R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.) *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 941-954). LOS AUTORES.

Espinosa, F. T., y Ferrer, L. A. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-

experimental. *Multidisciplinary Journal Of Education*, 14(28), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7783030.pdf>.

Estepa Gímenez, J. (2013) *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Universidad de Huelva.

Fundación “La Caixa” (31 de agosto de 2024). Actividades y recursos <https://fundacionlacaixa.org/es/educaixa-actividades-recursos>

Fontal, O; Luna, U y Ibáñez-Etxeberria, Á. (2021) Educación patrimonial. Clave de futuro para la gestión del patrimonio. *PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*. nº 29. 197-216.

García Sánchez, G.A. (2022) Patrimonio culinario, un recurso para la enseñanza de la historia, En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento*.

García, S. V., y Mayoni, M. G. (2013). *Las colecciones de enseñanza científica como fuentes para la Historia de la ciencia*. *Revista Electrónica De Fuentes Y Archivos*, 4, 110 125. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/refa/article/view/34031>

García Andrés, J. y Andrés López, G. (2014). “*Burgos de puerta a puerta*”. *Una investigación sobre patrimonio monumental y documental mediante realidad aumentada: ventajas y limitaciones*. Documents - Universidad de Burgos. <https://investigacion.ubu.es/documentos/5f6d39ab29995209af05c830>

Galbán Malagón, C.J (2023). La Historia como práctica en Secundaria y Bachillerato. El pasado en las aulas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(2), 72-87.

González Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 7, 23-36. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/11162/99441/1/Didactica%20del%20patrimonio%20cultural.pdf>

Gómez Carrasco, C.J. y Prieto, J.A. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales/Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (31.2016/2) 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.31.8228>

Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). “Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo xxi”. *Revista Tempo e Argumento*, 6, (11), pp. 5-27.

Gómez C. J. y Gallego, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.

González Calderón, F., y Gárate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. Diálogo andino, (53), 73-85.

Guijarro Mora, V. (2018). *Artefactos y acción educativa. La cultura del objeto científico en la enseñanza secundaria en España (1845-1930)*. Dykinson.

Hernández I Cardona y Trepaut I Carbonell (1992). Procedimientos en Historia *Cuadernos de Pedagogía* No. 193 Madrid, p.p. 60-64

Hernández Cardona, F.H. (2019). Didáctica de la historia de la guerra civil española. *Revista Internacional de la Guerra Civil (1936-1939)*, 9 (2019), 197-217.

Henríquez, R., y Pagés, J. (2004). *La investigación en didáctica de la historia*. Redalyc.org. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600704>

Ibañez-Etxeberria, A; Gllate, I; y Mandariaga, J.M (2015). Utilización de la historia Oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 7, n.16, p. 204- 229. set./dez. 2015. <http://dx.doi.org/10.5965/21751803071652015204>

Kitson, A., Steward, S., y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato: Comprender el pasado*. Ediciones Morata.

Larson, C. y Valdespino, A. Object-Based Learning | Academic Technologies. (2024, 19 mayo). <https://academictechnologies.it.miami.edu/explore-technologies/technology-summaries/object-based-learning/index.html#:~:text=What%20is%20it%3F,are%20central%20to%20this%20approach.>

Llonch Molina, N. y Parisi Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una “vasalla”. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-124. ISSNe: 2386-8864 DOI: 10.6018/pantarei/2016/7

Llonch Molina, N. (2017). Propuesta de modelo de enseñanza-aprendizaje de la historia en formación de maestros/as a través de la didáctica del objeto, *Revista de docencia Universitaria Vol 15 (1)*. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5994>

López Cruz, I., y Cuenca López, JM. (2011). El patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales de ESO: evaluación y nuevas perspectivas. *Universidad de Huelva*, 159-168. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/10272/10073/2/El_patrimonio_en_los_libros.pdf

López, J. M. C., Cáceres, M. J. M., y Giménez, J. E. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial: análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54.

Macías Martínez, A. y Marcelino Pérez, E. (2022) Línea del tiempo fotográfica: La Fotografía familiar como herramienta para entender la historia indemidata. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento*.

Medina Suárez, V. y Coba Noh, L.(2021). Los objetos del pasado y la enseñanza de la historia. La experiencia de “El Museo Móvil”. *Clio y Asociados. La historia enseñada*, 33-2021, 127-144. Doi: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/111/1112732009/index.html>

Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M., y Moro-Bengoechea, J. M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (64), 51-67.

Molina Puche, S., y Medina Sánchez, R. (2023). La historia como herramienta competencial para la formación cívica en educación secundaria obligatoria. *Investigación En La Escuela*, (106), 117–130. Recuperado a partir de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/19964>

Montoya Martínez, F.J. y Egea Vivancos, A. (2021). La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades. *Investigación en la Escuela*, 103, 139-152. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2021.i103.10>

Monteagudo-Fernández, J., Rodríguez Pérez, R. A. Escribano-Miralles, A., y Rodríguez García, A. M. (2020). Percepciones de los estudiantes de Educación Secundaria sobre la enseñanza de la historia, a través del uso de las TIC y recursos digitales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.417611>

Monfort, N. G. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 23-36.

Menand, L. (2023). John Dewey. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/dewey/>

Museo Arqueológico Nacional, (s.f.) MAN.
<https://www.man.es/man/educacion/programa.html>

Museo de la Evolución Humana (s.f.) Justa de Castilla y León.
<https://www.museoevolucionhumana.com/es/material-escolar>

Museo de Historia de Madrid (s.f.). Cultura, Ocio y Deportes de la Comunidad de Madrid.
<https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Cultura-ocio-y-deporte/Gestiones-y-tramites/Museo-de-Historia-de-Madrid/?vgnextfmt=default&vgnextoid=ab18a1ead63ab010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD&vgnextchannel=c772f073808fe410VgnVCM2000000c205a0aRCRD>

Museo del Taje. (s.f.) Ministerio de Cultura.
<https://www.cultura.gob.es/mtraje/educacion/programa-escolar.html>

Museo Nacional de Antropología. (s.f.) Ministerio de Cultura.
<https://www.cultura.gob.es/mnantropologia/en/actividades/agenda.html>

Pascau ,H. M.(2021). Las fuentes escritas, un recurso didáctico en Educación Secundaria. [Trabajo Final de Máster, UNIZAR]

Pedro Miralles M., Cosme Gómez C. y Raimundo Rodríguez P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000400009>

Perafán Cabrera ,A. (2013). “Reflexiones en torno a la didáctica de la historia”. *Revista Guillermo de Ockham* 11(2). pp. 149-160.

Perbech Gil, P. (2022). La didáctica del objeto aplicada a la enseñanza de la memoria histórica: La reconstrucción de un pasado traumático [Trabajo de fin de máster, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Universidad de Zaragoza

Pérez Moreno, J.F. (2017). La arqueología y el patrimonio como recurso didáctico: una propuesta didáctica para ciencias sociales de 1º de la ESO [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Universidad Internacional de La Rioja

Prades Plaza, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación Secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales Y Sociales*, (30), 85–101. <https://doi.org/10.7203/dces.30.4478>

Prats, J. (2001) Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Junta de Extremadura.

Prats, J. y Santacana, J. (2011) Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia. Prats, J. (coord.), *GEOGRAFÍA E HISTORIA Investigación, innovación y buenas prácticas*, 11-37. GRAÓ.

Recursos educativos - 3 Museos. (2021, 1 noviembre). 3 Museos. <https://www.3museos.com/recursos-educativos/>

Rite, M. T., y López, J. M. C. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. Pulso: revista de educación, (40), 159-174.

Rivera Soto, S.R., Salinas Luna, A.B. y Gómez Ruiz, S.A. (2022) "Historia ambulante. voz y memoria", un proyecto de educación histórica en contextos de educación no formal. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.

Rivero Gracia, P., Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M., y García Ceballos, S. (2018). La educación patrimonial y el patrimonio arqueológico para la enseñanza de la Historia: el caso de Bílbilis. Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Sánchez Hidalgo, C.,I. (2012) *El patrimonio como recurso didáctico en la Educación Secundaria y Bachillerato*. © Región de Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística

Santacana, J., y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. TREA.

Sáiz 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*, Nº 29-1, 83-99. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Seixas, P. y Morton, T. (2013) *The Big Six*. Nelson Education.

Ossandón Núñez, Y., y Castillo Ochoa, P. (2006). Propuesta para el diseño de objetos de aprendizaje. *Revista de la Facultad de Ingeniería - Universidad de Tarapacá*, 14(1), 36-48.

Ugalde Ruiz, R. (2022) Nuevas miradas de la conquista de México. Alcances y limitaciones del procesamiento de fuentes históricas en preparatoria. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.

Valle Taiman, A. (2011). El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la Historia. Análisis de textos escolares para tercero y cuarto de secundaria. *Educación*, 20(38), 81-106. <https://doi.org/10.18800/educacion.201101.005>

Velarde Martínez, L.F. (2022) Cine y educación histórica en la era de la democratización del video. una invitación a repensar el papel del docente y los alumnos en la clase de historia. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.

Venayre, S. (2019). La vuelta por el siglo XIX. Una historia del mundo a través de los objetos. *Secuencia*, 104. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i104.1709>

Villa Ogando, A. (2022) Imágenes de la Historia. En Camargo Arteaga, S.A., Báez Rodríguez, J.A. y Juárez Pérez, A.N. (Coord.), *Memoria del tercer encuentro internacional de educación e histórica e historia de la educación. La educación histórica como campo de conocimiento. Tomo II.* (pp. 99-106). SERIE DE MEMORIAS ACADÉMICAS INEHRM.

ANEXOS

ANEXO 1

IDENTIFICACIÓN DEL OBJETO <ul style="list-style-type: none">• Nombre del objeto.• Lugar donde se fabricó, donde se halló o donde está hoy.• Autor o marca de producción, si existiera.• Número de identificación, si lo tuviera• Referencia bibliográfica, web, filmografía, etcétera
ANÁLISIS MORFOLÓGICO <ul style="list-style-type: none">• Descripción de la forma del objeto, intentando geometrizarla.• Dimensiones del objeto que se analiza.• Partes o piezas que lo componen, si ello es posible.• Materiales que intervienen en la composición del objeto.• Superficies, colores, etcétera.• Conservación o estado actual (¿está roto o entero?, ¿tiene desperfectos?).• Dibujo, croquis, esquema compositivo o fotografía.
ANÁLISIS FUNCIONAL <ul style="list-style-type: none">• Qué utilidades puede tener el objeto, si es que se conocen.• Describir cómo funciona o para qué podía utilizarse.• Dilucidar, si es posible, la función de cada componente o parte.• Relacionar la forma con la función.• ¿Su forma facilita su función?• En el caso de que utilice energía para funcionar, hay que decir cuál.• ¿Presentaba riesgos su uso o funcionamiento?
ANÁLISIS TÉCNICO <ul style="list-style-type: none">• Describir, si es posible, las técnicas con las que se pudo fabricar o producir.• Describir el proceso de producción, si es fácil deducirlo; realizar hipótesis.• ¿Qué herramientas se pudieron haber utilizado?• Características de los materiales utilizados en cada una de las partes.• Ventajas o inconvenientes de los materiales usados.
ANÁLISIS ECONÓMICO <ul style="list-style-type: none">• Se trata de una producción propia, doméstica o foránea (manufacturada, industrial, etcétera).• Estudiar cuánto pudo costar su fabricación (grado de especialización de los autores, dificultades técnicas, coste de los materiales, etcétera).• Estudiar los costes de producción, es decir, los factores que implican importación de productos, transportes especiales, protección de rutas, intermediarios existentes en este comercio, etcétera.• ¿El objeto se podía producir con otros materiales a más bajos costes?• ¿Quién o quiénes lo comercializaban, si fuera el caso?
ANÁLISIS SOCIOLOGICO <ul style="list-style-type: none">• Estudiar qué necesidades puede satisfacer el objeto.• ¿A qué sectores puede ir dirigido?• ¿Se trata de un elemento de uso general y masivo o de uso muy restringido?

- ¿Es un elemento muy común, accesible y barato para la mayoría?
- ¿Está específicamente pensado para alguno de los dos sexos o para algún tramo de edad?

ANÁLISIS ESTÉTICO O ARTÍSTICO

- Se trata de un objeto que guarda simetría o carece de ella.
- Propiedades de color, si fuera el caso.
- ¿La forma responde a la función?
- ¿Simple o complejo?
- ¿Responde a criterios estéticos actuales o no?

ANÁLISIS HISTÓRICO/CULTURAL

- Cronología absoluta o relativa del objeto.
- En qué contexto surgió.
- ¿Fue o significó el objeto o este tipo de objetos un gran cambio con respecto a lo existente anteriormente?
- ¿El objeto representa una continuidad de algo anteriormente existente? ¿De qué?
- ¿Se puede relacionar con alguien o con algún movimiento o periodo?
- ¿Cómo evolucionó el objeto posteriormente? ¿Existe hoy algo parecido?

I. Tabla del correcto Análisis del Objeto (Santacana y Llonch 2012)

ANEXO II.

<i>Pregunta</i>	<i>Objeto 1</i>	<i>Objeto 2</i>	<i>Objeto 3</i>	<i>Objeto 4</i>
¿Qué forma tiene?				
¿De qué material está hecho?				
¿Está decorado? ¿Qué decoración tiene?				
¿Quién lo pudo elaborar? (oficio, sexo, edad, etc.)				
¿Cómo se elaboró? (herramientas, técnicas, tiempo, etc.)				
¿Para qué se utilizaba? ¿Cómo pudo funcionar?				
¿Cuándo pudo realizarse? (en qué época)				
¿A quién pudo pertenecer? (oficio, sexo, edad, etc.)				
¿Qué valor tenía? ¿Qué significaba para ellos?				
¿Qué valor tiene? ¿Qué significa para nosotros?				
Conclusiones de la investigación Recuerda que la caja contiene objetos que pertenecieron a la misma persona, por lo que todos son de la misma época y aparecieron todos en el mismo lugar ¿Qué conclusiones puedes sacar una vez analizados todos los objetos?				

Ilustración 2 Tabla 1. Preguntas incluidas en la ficha de trabajo (Egea y Arias, 2018)