



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La didáctica del objeto como medio para el desarrollo del
pensamiento histórico

Object-based learning as a medium for the development of
the historical thinking

Autor

Marco Giovanni Interiano Perdomo

Director

Eloy Bermejo Malumbres



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria,
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y
Deportivas

2023-2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Justificación	2
1.2 Objetivos.....	3
1.3 Metodología	3
2. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO	4
3. DIDÁCTICA DEL OBJETO	6
3.1 ¿Qué puede ser una fuente?	8
3.2 Condiciones para un buen desarrollo de la didáctica del objeto	9
3.3 El uso de la metodología de indagación en la didáctica del objeto	9
3.4 Beneficios de la aplicación de la didáctica del objeto.....	11
3.5 Dificultades de implementación de la didáctica del objeto.....	13
4. CASOS PRÁCTICOS.....	15
5. CONCLUSIONES.....	18
BIBLIOGRAFÍA	20

RESUMEN

Con este trabajo de Fin de Máster pretendo mostrar el estado de las investigaciones sobre la didáctica del objeto y su potencial académico, centrándome en su relación con el pensamiento histórico. Así como también señalar los beneficios y las dificultades de su implementación en las aulas.

Palabras clave: didáctica del objeto, pensamiento histórico, uso de fuentes.

ABSTRACT

With this End of Master Work, I intend to show the research state concerning object-based learning and it's academic potential, focusing on the relationship with the historical thinking. And I also pretend to point out the benefits and difficulties of its development in the classroom.

Key words: object-based learning, historical thinking, use of sources.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación

La actual ley educativa en España es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la asignatura de Geografía e Historia esta prioriza el uso de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, o el debate, con el fin de acercar a los estudiantes a la práctica de un experto, es decir, al uso de herramientas y métodos propios de un historiador o geógrafo.

En esa línea, la LOMLOE (2020) establece que el docente debe adoptar una función de guía para ayudar a los estudiantes a que elaboren sus propias interpretaciones y puedan tener una opinión propia sustentada por argumentos sólidos, de manera que sea cada estudiante quien construya su conocimiento de forma autónoma, para que desarrolle su pensamiento crítico de verdad.

Con ese objetivo en primer plano, establece que es necesario dotarlos de la ayuda apropiada en cada caso, prestando atención también a las necesidades individuales, para fomentar así un clima de inclusión en el aula, con el que mejorar la puesta en práctica de las actividades.

Ya desde finales del siglo XIX se había ido aceptando la idea de que los estudiantes debían acercarse a la historia de un modo crítico, en el que investigar cómo se ha llegado a conocer el pasado y cómo se determina algo como “histórico”, por medio del entendimiento de la forma en que los propios historiadores investigan y escriben la historia. De ese modo, la enseñanza del pensamiento histórico, entendido como la capacidad de razonar como un historiador, ha supuesto una revolución en las aulas, ya que cambia por completo la forma de enseñanza, porque el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, lo que se traduce en que lo aprendido pase a ser más útil y a permanecer más tiempo (Seixas y Morton, 2013).

En el ámbito escolar, muchas veces se tiende a emplear objetos en las lecciones, ya sea por medio de salidas didácticas a museos o bien por medio de imágenes que acompañan el texto en los libros, pero de esa forma se limita el potencial del objeto a meramente ilustrar la lección. Sin embargo, existe una forma alternativa que consiste en que los objetos sean el centro de las lecciones al servir como verdaderas herramientas didácticas y es desde esa noción que nace la didáctica del objeto (Santacana y Llonch, 2012).

La didáctica del objeto se presenta como una forma de trabajo con fuentes primarias, uno de los metaconceptos del pensamiento histórico, el cual tiene que ver sobre todo con que, por medio de la interpretación de una determinada fuente, se pueda extraer cierta explicación (Seixas y Morton, 2013).

A su vez, esta didáctica se enmarca en la llamada educación patrimonial, la cual es muy relevante a la hora de ayudar a conectar pasado y presente mediante los objetos (Fontal, García-Ceballos, Aso y Martínez, 2017).

1.2 Objetivos

Este trabajo tiene dos objetivos principales. El primero de estos es analizar la relevancia y el potencial de la aplicación de la didáctica del objeto en las aulas mostrando las posibilidades que los autores han descrito a lo largo de los años y en diferentes países. El segundo es comprobar por medio de la literatura científica, si hay una relación entre el desarrollo del pensamiento histórico y la ejecución de actividades de análisis de fuentes objetuales.

Además, tiene tres objetivos secundarios, los cuales son resaltar otros aspectos positivos de la didáctica del objeto y sus dificultades de implementación en las aulas, remarcar cómo las metodologías activas pueden ser mucho más beneficiosas para los alumnos que las metodologías pasivas y explorar cómo han resultado algunas propuestas de esta didáctica en las aulas y cómo cambian las metas y los procedimientos según los países.

1.3 Metodología

Para la realización de este trabajo, primero me he preguntado cuál podría ser un tema relacionado con la didáctica del objeto que pudiera estar al alcance de mis conocimientos en el momento del inicio. Es esta la razón por la que decidí apuntar en la dirección del pensamiento histórico. Además de que el desarrollo de este viene a ser una de las prioridades del panorama educativo actual, en lo personal me parece la forma idónea de enseñar historia.

Tras establecer el tema con el acuerdo de mi director, pasé a hacer una revisión de la bibliografía general sobre pensamiento histórico para definir desde dónde empezar. Más adelante continué con la revisión de la bibliografía sobre la didáctica del objeto, que resultó ser menos accesible para mí, pero igualmente útil.

Después de la revisión llegó la hora de establecer los puntos a tratar, que pasarían a ser dos centrales, los de pensamiento histórico y didáctica del objeto, prestando más atención al segundo por la naturaleza del tema. En ese segundo punto consideramos que sería adecuado dedicar un espacio a la metodología de indagación que resulta ser una de las más empleadas en este tipo de actividades y luego señalar los beneficios y dificultades de la puesta en práctica de la didáctica del objeto, además de hacer una comprobación de los resultados de las experiencias realizadas por los docentes en diferentes países.

2. EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Desde hace décadas, numerosos autores se han dedicado a definir, estudiar y explicar la naturaleza del pensamiento histórico para hallar las mejores formas de aplicarlo en el ámbito educativo. La intención es transformar la enseñanza de la historia al pasar de un modelo en el que predomina la memorización a uno en el que impera la enseñanza de habilidades de razonamiento (Wineburg, 2001; Hervás y Miralles, 2004; Carretero y López, 2009; Sáiz, 2013).

Se ha propuesto diferenciar las características de estos modelos estableciendo conceptos de primer y segundo orden. Los primeros se enmarcan dentro del modelo memorístico de enseñanza y serían los conceptos que responden a preguntas como ¿quién? o ¿cuándo?, mientras que los segundos se corresponden con el modelo alternativo, que tiene como fin el desarrollo de ciertas habilidades, competencias y estrategias (Gómez Carrasco, 2014).

Estos conceptos de segundo orden están directamente relacionados con las habilidades del historiador: búsqueda, selección o tratamiento de fuentes de información y la toma de empatía o de perspectiva (Lee, 2005; Barton, 2008; VanSledright, 2014).

Tomando esos conceptos de segundo orden el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que los historiadores experimentan al interpretar las evidencias del pasado y al generar los relatos de la historia. Es de esa noción de trabajo de historiador de la que deriva la forma en la que se enfoca este pensamiento resumido en seis claves, que resultan ser adecuadas para el ámbito educativo en el sentido de que representan problemas a resolver para los estudiantes (Seixas y Morton, 2013).

El *Centre for the Study of Historical Consciousness* (2024) apunta y describe estas seis claves con las que se desarrolla el pensamiento histórico:

1. La relevancia histórica: establecer qué es importante para recordar es un desafío para los historiadores porque esto depende mucho de la perspectiva que se posea.
2. Uso de fuentes primarias: estas constituyen la fuente del conocimiento histórico puesto que, tras su estudio, los historiadores pueden explicar determinado hecho.
3. Identificar el cambio y la continuidad: una noción compleja debido a que requiere comprender que hay momentos en los que parece que no sucede nada, pero se están desarrollando acontecimientos, y que, de la misma forma, hay momentos en los que parece que todo cambia, pero que siguen permaneciendo algunas cosas.
4. Análisis de causa y consecuencia: qué llevo a tal suceso es una pregunta que se formulan los historiadores, y que usualmente es muy compleja porque intervienen múltiples factores.
5. Toma de perspectiva histórica: algo que puede resumirse en entender los aspectos sociales, culturales y emocionales que definieron la vida de las personas del pasado.

6. Entender la dimensión ética: este concepto se basa en la reflexión sobre los hechos del pasado y en el juicio que se les da, con la idea de aprender de los problemas que tuvieron lugar en el pasado.

La comprensión de la historia está directamente relacionada con estos complejos puntos del pensamiento histórico, no solo con la memorización de hechos, conceptos o fechas y la forma en la que se adquiere este tipo de pensamiento es mediante la participación gradual en la práctica del historiador. Es fundamental comenzar a introducir en el aula actividades que conduzcan al desarrollo de las habilidades del historiador (Lee, 2005; Gómez y Miralles, 2014).

La historia debe servir a la sociedad para entender el entorno y valorar el pasado, es decir, para adquirir una conciencia histórica. Para ello, es importante introducir el trabajo con fuentes primarias en las aulas de forma más auténtica, en la que haya un proceso de interpretación de parte del alumnado. En consecuencia, los alumnos experimentan el trabajo de experto, el de historiador, y se familiarizan con las técnicas y métodos de la disciplina, para que puedan entender de verdad el significado detrás de las interpretaciones y comprender de forma general los procesos históricos (Gómez Carrasco, Ortuño y Molina, 2014).

Para comprender la introducción del pensamiento histórico podemos tomar como referencia el cambio educativo que se produjo en Canadá, al pasar de una historia centrada en un gran relato nacional a una historia centrada en el fomento de la investigación crítica y en el análisis del pasado. Eso generó rechazo en algunos sectores de la sociedad, quienes negaban que los estudiantes tuvieran la capacidad de asimilar esas nuevas tendencias dada su inmadurez, o quienes por su rasgo nacionalista temían que la historia nacional perdiese peso (Lévesque, 1971).

En ese momento, Lévesque (1971) consideraba que las escuelas fallaban en la transmisión del pensamiento histórico porque solo priorizaban la parte memorística, es decir, que los estudiantes reprodujesen el relato que se les contaba, sin detenerse mucho a considerar por qué era de esa forma.

Entonces, ¿por qué es necesario un cambio de metodología en el paradigma educativo? Según Lévesque (1971) el desarrollo de habilidades como la recopilación, el análisis y la relación de contenidos son cruciales para el ejercicio de la ciudadanía, para que los alumnos se formen en el razonamiento democrático y para que sean buenos ciudadanos en el futuro.

Al final, es preciso enseñar a los alumnos el proceso por el cual los expertos (historiadores) construyen el conocimiento (Brozo et al, 2013) porque solo de esa forma podrán comprender de verdad los acontecimientos históricos, al acercarse, sumergirse y pensar en cómo sería la situación en primera persona. Este es un fin muy deseado, pero no libre de muchos obstáculos, como se verá más abajo, puesto que no es fácil iniciar a los alumnos en el trabajo disciplinar.

Muchas investigaciones apuntan a la complejidad de la imaginación y a cómo trabajarla en el ámbito educativo, porque se considera que el fomento de esta es vital para el desarrollo del pensamiento histórico. Al final, nuestra imaginación funciona con elementos concretos y no con abstracciones y es por ello que, es tan complicado enseñar ideas abstractas. Los objetos son un gran soporte para la abstracción histórica que nos permiten comprender aspectos que de otro modo serían muy difíciles de asimilar (Santacana y Llonch, 2012).

El fomento de la creatividad (cualidad necesaria en actividades centradas en el desarrollo del pensamiento histórico) es uno de los elementos más importantes de la enseñanza. Pensar en diferentes posibilidades requiere imaginación para considerar multitud de opciones con las que se pretende encontrar soluciones. Esta es una de las claves del pensamiento histórico, puesto que en sí mismo es un tipo de razonamiento problematizado, que aboga por la discusión para encontrar diferentes soluciones (Cooper, 2003).

Al final, la metodología expositiva, que utiliza el libro de texto como principal apoyo no es suficiente para dotar a los alumnos de un aprendizaje integral con el que estén conectados, mientras que el trabajo basado en metodologías activas en el que las fuentes/objetos jueguen un papel central sí que puede ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades y a ser conscientes de su papel dentro de la historia (Kahn, 2017).

La interacción con fuentes objetuales es fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico porque mediante esta se desarrollan las acciones necesarias para alcanzar dicho fin, como el análisis y la relación de contenidos (Arias y Casanova, 2018).

3. DIDÁCTICA DEL OBJETO

Los orígenes recientes de la didáctica del objeto como metodología deben situarse a comienzos del siglo XX en los planteamientos de Montessori y Decroly, quienes creían que introducir un objeto para su estudio en el aula, podía significar el desarrollo de las habilidades de observación e interpretación y las habilidades deductivas de los estudiantes, quienes tendrían un estímulo positivo, que fomentaría el interés y la participación (Santacana y Llonch, 2012).

Maria Montessori (1870-1952) afirmaba que “los objetos enseñan”, siguiendo la idea de que estos debían ser utilizados como elementos principales en las lecciones, no como meros accesorios para ilustrar un tema y ser olvidados sin ningún análisis. Según ella, el estudiante, por medio del análisis o utilización de los objetos llega a experimentar un aprendizaje activo hasta el punto de “reemplazar” a la maestra (Britton, 2000).

El método seguido por María Montessori se puede resumir en dos principios: el de interacción personal (el estudiante interactúa con el objeto y aprende de forma lúdica) y

el del cultivo de los sentidos por medio del objeto (el estudiante agudiza sus sentidos tras familiarizarse con el objeto) (Britton, 2000).

Por su parte, Ovide Decroly (1871-1932) abordaba la idea de que los estudiantes debían estar de cierta forma interesados en el aprendizaje, y que para ello el objeto era un medio ideal. Básicamente, pensaba que la educación se debía ajustar para interesar a los estudiantes en el sentido de que el docente debía buscar el desarrollo de actividades relacionadas con esos intereses del alumnado (Dalhem, 1929).

Ha habido una aceptación gradual de que el objeto es un buen medio para promocionar el diálogo y la discusión en el aula, y para llevar a cabo actividades en las que se destaque que el conocimiento histórico no se construye a base de ideas vacías sino a partir de evidencias sólidas, que son interpretadas desde distintos puntos de vista (Tapia y Arias, 2021).

Justamente el conocimiento que tenemos sobre la historia deriva precisamente de la interpretación de los restos del pasado, y el entendimiento de ese proceso de construcción de conocimiento es vital para la educación de los jóvenes. La construcción de ese conocimiento pasa por el análisis de los objetos/fuentes, siendo este uno de los elementos centrales porque implica comprender cómo se han obtenido ciertas explicaciones o cierta visión de la historia (Lévesque, 1971).

Los objetos pueden tener un valor muy distinto según quien los contemple, por la razón de que su observación depende mucho de cuestiones subjetivas, mas todo tiene un valor importante como fuente histórica, por tanto, es relevante recordar que los objetos son muy útiles como fuentes objetivas de por si (Santacana y Llonch, 2012).

Para tales fines, se han propuesto actividades como el uso de obras escultóricas como fuentes de memoria para que los estudiantes conecten con el pasado y hagan sus propias interpretaciones. Y es que la concepción de que es positivo introducir fuentes primarias en el aula viene dada por la idoneidad de estas como fuente de entrada para el planteamiento de un desafío para la comprensión de un contexto determinado (Kahn, 2017).

Se ha demostrado que la mera actividad de observar un objeto y sacar conclusiones basadas en interpretaciones personales ya es útil para el desarrollo del pensamiento histórico porque se están desarrollando actividades cognitivas de orden superior (Pinto, 2018).

Según Santacana (2018) estas son las formas más habituales de didáctica del objeto:

- 1- La excavación arqueológica.
- 2- La clasificación de restos arqueológicos.
- 3- La restauración de piezas.
- 4- La arqueología experimental.
- 5- El uso de artefactos móviles para enseñar arqueología.

La primera de estas posibilidades es muy habitual en educación primaria y consiste en la recreación de una excavación en el aula, donde se permite a los alumnos encontrar los objetos y documentar lo hallado, la segunda y la tercera se corresponden con el trabajo de laboratorio de un arqueólogo, en el que los alumnos reciben una serie de objetos para o bien agruparlos por características o bien para limpiarlos y mejorar su estado. La cuarta, la arqueología experimental, consiste en la recreación de una determinada acción para que los alumnos experimentan de primera mano cómo podría haber sido el pasado (Santacana, 2018).

La última de las posibilidades que describe y una de las que más recomienda, también es conocida como la “maleta didáctica” y se basa en que se proporciona a los estudiantes una maleta con objetos de diferente índole para que interactúen con estos con un fin concreto. Con esta se consiguen varias cosas como: la motivación entre el alumnado, que se hagan preguntas, que relacionen diferentes conceptos y que razonen sobre el significado de los objetos en general (Santacana 2018).

Antes de profundizar en la propia didáctica del objeto es recomendable revisar qué objetos pueden ser dignos de ser llamados fuentes y de analizarlos históricamente.

3.1 ¿Qué puede ser una fuente?

Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas basándose en los significados que los objetos y las personas tienen según ellas (Blumer, 1969).

Fontal, García-Ceballos, Aso y Martínez (2017) tomaron esa noción para referirse al acto de patrimonialización, que parte de las relaciones entre personas y objetos, con el fin de explicar que con ello se puede comprender y describir lo particular. Es decir, que mediante el estudio de objetos con un determinado significado impuesto por las personas, se podían revisar las historias de sus vidas, teniendo estas un gran valor didáctico relacionado con la creatividad.

De forma más general, cualquier cosa resultada de la acción del ser humano puede ser una fuente, pero hay una diferencia entre dos tipos fundamentales: las reliquias y los testimonios. Las reliquias serían objetos como puntas de flecha o monedas, que requieren de un tratamiento de parte del historiador para que se les dé un sentido, es decir, que la información que se extraiga de estos depende mucho del enfoque. Y los testimonios, por otra parte, como los diarios o las cartas, que ya contienen una información explícita, que, si bien también debe ser tratada, es más “inmediata” (Lévesque, 1971).

Santacana y Llonch (2012) llegan a establecer hasta seis tipos diferentes de objetos:

- 1- La fuente histórica (cartas, diarios, documentos legales...).
- 2- La obra de arte.
- 3- Muebles y herramientas.

- 4- Elementos de la administración municipal que están en desuso (vara de alcalde, medidas y pesas...).
- 5- Máquinas (aquellas descartadas por las sociedades industriales y postindustriales).
- 6- “Colecciones especiales” (colecciones de mariposas, juguetes o grabados...).

3.2 Condiciones para un buen desarrollo de la didáctica del objeto

En primer lugar, para que se desarrolle una sesión de didáctica del objeto hay que tener en cuenta que siempre deben realizarse varias de las siguientes acciones: observar, discutir, comparar, dibujar, fotografiar y si fuera posible, tocar (Santacana y Llonch, 2012).

Para que actividades con fuentes objetuales salgan como es debido, el docente debe estar seguro de cuál es el propósito de la actividad y cómo se va a desarrollar, porque de lo contrario, podría suceder que los objetos pierdan potencial didáctico y pasen a ser meras fuentes de entretenimiento pasajero. La planificación se presenta como una de las claves de esta didáctica, ya que si se parte desde una buena base interrogativa es más probable que se consigan los objetivos planteados (Cooper, 2017; Arias y Casanova, 2018; Santacana, 2018).

Para garantizar la atención del alumnado, y su posterior motivación, es imprescindible, que se produzca un cambio de la concepción del objeto/fuente como mero ilustrador de un relato, a la concepción del objeto/fuente como origen de las interpretaciones que surgen para dar lugar a distintos relatos y a la reflexión. Tener claro el procedimiento y los objetivos en este tipo de actividades es una de las cuestiones que hay que tener más en cuenta (Arias y Casanova, 2018).

Finalmente, hay que destacar que, para que con esta didáctica se obtengan buenos resultados, no puede esperarse que se desarrolle el pensamiento histórico entre el alumnado con alguna que otra sesión al año, sino que estas deben llevarse a cabo de forma sistemática, como sucede con otras metodologías, porque la comprensión y asimilación de los conceptos del pensamiento histórico no se produce de un día para otro (Pinto, 2018).

3.3 El uso de la metodología de indagación en la didáctica del objeto

La aplicación de la didáctica del objeto, por medio del método de indagación puede ser muy útil para el desarrollo del razonamiento, la formación de opiniones sustentadas con argumentos sólidos, el diálogo o para el debate, pero también es apropiada porque ayuda

en gran medida en el aspecto social y emocional del alumnado, desarrollando de igual forma la parte cognitiva (Cooper, 2017).

En aras de que los alumnos comprendan una idea, deben razonar, hacer preguntas sobre los temas, comparar contenidos y analizar diferentes ideas. Esto quiere decir que los alumnos deben tener un papel activo en su aprendizaje para que este sea significativo, para que no quede en el olvido al poco tiempo debido a que solo fue memorizado. La indagación es una buena forma de que los estudiantes tengan ese papel activo y vayan sacando sus propias conclusiones tras haber respondido una serie de preguntas pautadas y en algunos casos elaboradas por sí mismos (Paricio, 2020).

El método de indagación, basado en las preguntas, tiene un potencial generador de interés entre el alumnado, que termina traducándose en una mejora del aprendizaje, es decir, que es una metodología perfecta para encender la chispa del interés por la investigación histórica (Coppersmith y Song, 2017; Santacana, 2018).

También es importante señalar que la riqueza del objeto/fuente depende de la forma en que se interroga, es decir, que el docente debe proporcionar al alumnado las preguntas convenientes para sacarle provecho a la actividad. Entre estas, se diferencian varias fases: la descripción física del objeto, el análisis del contexto y por último la formulación de hipótesis, como por ejemplo cuál podría haber sido la función o establecer una cronología aproximada. (Morales y Egea, 2018).

En una actividad de didáctica del objeto se suele comenzar por realizar un análisis para después relacionar dicho objeto con otro o bien enmarcarlo en un tema en particular. Si bien hay muchas formas de analizar un objeto, las más habituales son el análisis morfológico, el análisis funcional, el análisis técnico, el análisis económico, el análisis sociológico, el análisis estético y el análisis histórico. Una vez terminado el análisis, se pasa al establecimiento de conexiones: búsqueda de objetos similares, de similitudes entre objetos, hipótesis de uso, argumentación sobre lo ideado y por último una conclusión que refleje el trabajo llevado a cabo. (Santacana y Llonch, 2012).

Muchos son los beneficios de introducir actividades enfocadas en acercar al trabajo experto cuanto antes. Las aulas se convierten en espacios de investigación por medio de la puesta en práctica de metodologías como aprendizaje basado en proyectos o bien aprendizaje basado en objetos. Así, los estudiantes comienzan a trabajar con fuentes primarias lo antes posible y se familiarizan con las técnicas y métodos del historiador. (Cooper, 2017; Coppersmith y Song, 2017; Arias y Casanova, 2018).

Sin duda, fomentar el pensamiento histórico no es una tarea fácil, como afirman muchos estudios, y es por esa misma razón que lo ideal es que los estudiantes empiecen a trabajar para desarrollarlo lo antes posible (Fang y Coatoam, 2013).

Un buen método para llevar a cabo una enseñanza centrada en el estudiante es el crear unidades didácticas centradas específicamente en el uso de fuentes primarias y en la práctica del método de indagación, ya que con ello se practican las habilidades necesarias para el desarrollo de las competencias de la materia (Lawrence, Langan y Maurer 2019).

La LOMLOE (2020) sostiene también la misma idea, ya que se centra en que la enseñanza sea lo más centrada en el estudiante mediante la propuesta de metodologías activas, siendo cuestiones como la pregunta guía una de las formas de dotar de cierto sentido de autonomía a los estudiantes.

3.4 Beneficios de la aplicación de la didáctica del objeto

Los objetos físicos son fuentes privilegiadas porque son representativas de la concepción transitoria de las ideas, en el sentido de que representan muy bien la época en la que fueron utilizados, y llevados al aula, el estudio de estos objetos tiene el objetivo de hacer que el aprendizaje sea significativo, al incentivar la reflexión de los alumnos (Lasky, 2009).

El uso de fuentes primarias de forma tradicional en educación es el estadio previo a la práctica de actividades innovadoras en las que las fuentes pueden ser analizadas y descodificadas, con el fin de conseguir el interés de los estudiantes para que sigan investigando además de que, al tratar con fuentes de forma alternativa, los beneficios didácticos son mayores. (Moore, 2017).

También puede ser una buena forma de introducir a los alumnos al análisis de fuentes primarias y de fomentar el respeto y el cuidado del patrimonio. Al tiempo que es ideal para fomentar la curiosidad, a la vez que se incentiva el desarrollo de una conciencia histórica y patrimonial. (Arias y Casanova, 2018; Pinto, 2018).

Es destacable también que la didáctica del objeto pueda ser como un “imán” para que los estudiantes se sientan atraídos al estudio de la historia, en la línea de que es una metodología que dinamiza las clases al implementar estrategias didácticas de indagación y acaba por estimular la imaginación. Por supuesto, que también sirve para establecer conexiones más claras con otros contenidos y como soporte memorístico que facilita el recuerdo (Gómez Carrasco y Prieto, 2016; Medina y Cobá, 2021).

En el caso de la introducción de la arqueología en el aula, disciplina que recurre al análisis de objetos de forma constante, Santacana (2018) asegura que puede ser útil a la hora de fomentar la imaginación y sobre todo para atraer la atención de los jóvenes, ya que, según él, hay un interés general en ellos por la arqueología, que viene dado un poco por las ideas preconcebidas que manejan. Es por eso, que supone un buen punto de entrada para comenzar con el trabajo de fuentes objetuales en el aula, puesto que acaba siendo un gran estímulo para la mente.

Santacana (2018) defiende la integración de la arqueología en los planes educativos por estos motivos, remarcando las posibilidades que abre al trabajo con objetos y el interés que puede generar hacia las ciencias en general.

Muchos alumnos aprenden mejor de forma visual, por lo que las fuentes de este tipo pueden hacer que presenten más interés que el que presentarían con un texto, por ejemplo. Ese interés termina significando una mejora considerable del aprendizaje, y no solo eso, puesto que, de la misma forma, les serviría para un aprendizaje con sentido y como soporte memorístico en menor medida (Marcus y Hall, 2022).

Hay un gran beneficio en la colaboración entre museos y aulas, puesto que, con ello, se da acceso a objetos de estudio claves para el aprendizaje basado en objetos, una metodología muy útil para los estudiantes en una época en la que lo digital está haciendo que quede menos espacio para lo físico, en el sentido de que tener un objeto físico para estudiar supone una gran ventaja en comparación con el caso de solamente contar con fuentes digitales o secundarias. Es importante reconocer la relevancia de la relación cuerpo-mente que se establece al tratar con objetos físicos porque sirve para mejorar la forma de aprender (Lasky, 2009).

Lasky (2009) también apuntaba el componente de interés que puede generarse mediante el trabajo con objetos, pero que estos no solamente sirven como atracción para el estudio, sino que también son buenas muestras de la naturaleza cambiante de la historia. Ella aboga por la colaboración entre museos y aulas, para que ya sea por visitas o por préstamos, los estudiantes tengan acceso a una forma alternativa que puede resultar siendo muy positiva para los alumnos. En el caso de salidas didácticas a museos, afirma que mediante un recorrido por la historia utilizando objetos pueden comprender mejor cómo cada objeto es testimonio de su tiempo, y que con el tiempo se van sucediendo cambios en diferentes ámbitos, que afectan a las ideas de la época.

Con esto, de igual forma, se está confirmando que los objetos son un buen medio para conectar a los alumnos con las personas de la época, al imaginar o reconstruir cómo sería la vida en ese momento, y teniendo que emplear técnicas de empatía histórica. Algo que resulta en el desarrollo del pensamiento histórico, una vez más y volviendo a remarcar la obligación de los docentes de fomentar la imaginación en el alumnado para que eso sea posible (Lasky, 2009).

Esto es similar a lo que se refieren Arias y Casanova (2018) al afirmar que el trabajo con fuentes objetuales permite al alumnado “tocar” el pasado, algo que deriva en que se den las condiciones apropiadas para la generación de un ambiente de diálogo e interacción, en el que el alumnado pueda participar de forma activa y aprender significativamente.

En algunas iniciativas como *New York City as a living Museum* se remarcaba el fomento del sentido comunitario entre los estudiantes, porque se les animaba a que buscaran objetos pertenecientes a sus familias y ciudades para que sacaran conclusiones con estos. Así, se facilitaba que los estudiantes conectasen con su aprendizaje y les resultase interesante, dado que el análisis de esas fuentes primarias hacía que quisieran investigar para conocer más sobre su entorno (Lawrence et al, 2019).

En algunos casos, la implementación de metodología basada en objetos puede ser útil para que los estudiantes construyan interpretaciones alternativas al relato nacional, en la que se pongan en valor las historias locales al estudiar elementos que constituyen las identidades familiares (Medina y Cobá, 2021).

Reconocer la diversidad ayuda a mejorar la convivencia social, y esto es algo que se consigue tras estudiar elementos de diferente origen con diferentes trasfondos. Al final, la puesta en valor de la historia local mediante el pensamiento histórico (enfocado en el uso de fuentes) ayuda a que los estudiantes reflexionen sobre problemas sociales, conozcan cómo se forman las identidades y a que desarrollen una verdadera conciencia histórica (Medina y Cobá, 2021).

La diversidad de los objetos es reflejo de la diversidad del pasado, así que el análisis de estos puede llevar a una mejor comprensión de la heterogeneidad de las situaciones de las personas del pasado, en el sentido de que cada objeto esconde una historia que de ser estudiada efectivamente acaba llevando a entender a la persona. Al final, los objetos nos pueden acercar más al pasado que los propios testimonios de los testigos (Santacana y Llonch, 2012; Fontal, García-Ceballos, Aso y Martínez, 2017).

En definitiva, la aplicación de una metodología en la que el objeto sea la fuente principal acaba desarrollando las destrezas del historiador en los alumnos, si se trabaja de la forma debida (Arias y Casanova, 2018).

El proceso sería el siguiente: se presenta un objeto con potencial didáctico, para trabajar los métodos y técnicas que los historiadores utilizan para analizar la fuente histórica, algo que da lugar a preguntas, que acaban por generar interés en un tema en concreto (Coppersmith y Song, 2017).

Si se trabaja la didáctica del objeto de la forma adecuada, proporcionando el contexto requerido a los estudiantes, puede ser muy útil para promover las habilidades de análisis histórico, para que los alumnos conecten de forma emocional con la Historia y para que piensen de forma creativa (Marcus y Hall, 2022).

Al final, lo que se consigue tras llevar a cabo actividades centradas en educación patrimonial es que se valore el patrimonio y se difunda de forma apropiada (Fontal, García-Ceballos, Aso y Martínez, 2017).

3.5 Dificultades de implementación de la didáctica del objeto

Pese al interés creciente de llevar al aula actividades centradas en el análisis de fuentes todavía hay cierta dificultad que se presenta a la hora de sacar el máximo provecho a esas prácticas, dado que aplicar las bases del pensamiento histórico para que los estudiantes se impliquen con la historia no es sencillo (Coppersmith y Song, 2017).

Entre los problemas más frecuentes para el desarrollo del pensamiento histórico se encuentran la dificultad de establecer una correcta proporción entre “contenido” y razonamiento, y la dificultad de parte del alumnado en tareas de lectura y escritura. Con respecto al primero, puede decirse que hay un problema generalizado a la hora de diseñar actividades teniendo en cuenta que estas no deben ser tan memorísticas como lo son en muchos casos, sino que, para desarrollar el pensamiento histórico de verdad, tienen que ser los alumnos que ejecuten alguna actividad cognitiva de orden superior como relacionar, comparar o interpretar, para dar lugar a una conclusión propia. Y con respecto al segundo de los problemas, tiene que ver con la falta de competencia de comprensión lectora y escritura en el alumnado, que es más general pero que afecta de igual forma al aprendizaje, porque las metodologías activas requieren de buenas habilidades de esa índole (Seixas y Ercikan, 2015).

Cuestionar la validez de una fuente también es un punto complejo, tanto que es una actividad complicada hasta los propios expertos, y si se carece de la información pertinente puede ser casi imposible. Dependiendo del objeto, que puede resultar más o menos conocido, habrá mayor dificultad a la hora de llevar a cabo un análisis, por ejemplo, si se tratase de un objeto de culto, ceremonial o simbólico que ahora es desconocido, habría un obstáculo importante (Cooper, 2017).

Es ahí donde está la dificultad intrínseca de esto, y es que al tratar con objetos de otra era, los alumnos tienen que acercarse a esa época y lidiar con conceptos abstractos, además de tener que conocer un vocabulario específico (Lawrence et al, 2019).

Otro de los limitantes para la aplicación de la didáctica del objeto es la propia edad o etapa educativa, ya que entre más temprana sea llevada a cabo, por ejemplo, en primaria, habrá más inmadurez y falta de conocimiento, aunque esto no debe ser una excusa para no intentar llevar a cabo actividades centradas en el análisis de fuentes objetuales, porque con la práctica, sus opiniones se irán volviendo más válidas (Cooper, 2017).

Esto es resuelto gracias a la explicación del contexto, es decir, tal como dice la LOMLOE (2020), los docentes deben servir como guías a los alumnos, planteando preguntas y conduciendo de cierta forma el razonamiento, para que puedan llegar a sus propias conclusiones.

Luego está la formación del profesorado, un tema que se suele abordar mediante la celebración de congresos y cursos específicos, y es que, en muchos casos, los docentes no son conscientes del todo de los recursos que tienen a su disposición ni de formas alternativas de enseñar historia, más allá de la clase magistral. Pero, ese problema puede ser abordado gracias a la didáctica del objeto, una metodología que, contando con escasos recursos, es de gran ayuda para cambiar radicalmente la metodología expositiva por una activa, en la que los alumnos se hagan preguntas, piensen por sí mismos y elaboren sus teorías e interpretaciones. (Medina y Cobá, 2021).

Helena Pinto (2018) también señala que los objetos han sido usados como meros ilustradores de un contenido y no como fuentes de información provechosas. Ella comenta que la formación del profesorado es muy importante para resolver esto y que no

siempre los docentes tienen la formación suficiente para emprender actividades de didáctica del objeto.

Otro de los condicionantes más habituales y uno de los obstáculos más importantes es el factor del tiempo. Pinto (2018) afirma que para que se desarrolle bien esa didáctica, los estudiantes deben contar con tiempo suficiente y con el apoyo docente correspondiente.

Por otra parte, a veces, los objetos domésticos tienden a ser tildados de “antigüedades” y no se valoran como fuentes valiosas para la creación del conocimiento histórico, pero su uso en el aula es necesario para ampliar la perspectiva del alumnado. Es por esto que la eliminación de algunos estereotipos relacionados con la utilidad de las fuentes es necesaria para una correcta implementación de la didáctica del objeto (Medina y Cobá, 2021).

En lo que se refiere al acceso a los propios objetos también hay algunas dificultades, y es que no siempre se dispone de las fuentes deseadas para determinadas actividades. Hacerse con una moneda romana puede ser complicado, pero hay alternativas como la solicitud de préstamo a algún museo, la compra de una réplica o la compra del original. Existe también la opción de que el objeto sea analizado de forma digital, aunque esto es menos recomendable ya que se pierde el componente de interacción física, uno de los mayores atractivos de esta metodología, pero de igual forma puede llevarse a cabo, utilizando fotos (Moore, 2017).

Arias y Casanova (2018) señalan que el préstamo o colaboración entre museos y aulas es una buena medida, pero que también es interesante que los alumnos traigan al aula objetos pertenecientes a sus familias, para que una vez más, haya mayor implicación en el estudio, más interés, dado que habrá un deseo personal de conocer la historia familiar.

4. CASOS PRÁCTICOS

En Estados Unidos, Barnett (2019) se preguntaba cómo podría proporcionar a los estudiantes una enseñanza ligada a los objetos cuando estos no tienen acceso, ni posibilidad de acudir a un museo. Ella creía que los museos ayudan a conectar con el pasado para comprender mejor la propia cultura y la cultura de otros y fue por eso por lo que buscó la forma de acercar ciertos objetos con potencial de estudio a las escuelas. De ese modo, acordó una colaboración con instituciones estadounidenses como la Librería del Congreso o los Archivos Nacionales, las cuales tienen personal especializado encargado de proponer formas de incorporar objetos a los planes educativos.

Esto se realizó en Arkansas y tenía los siguientes objetivos: eliminar barreras en la enseñanza, captar el interés del estudiantado, y ayudar a los docentes a encontrar recursos para hacer las clases lo mejor posible. Como otras iniciativas estadounidenses, esta estaba muy dirigida a que los estudiantes conectasen con el entorno y llevaran a cabo actividades

educativas destinadas al fomento de la ciudadanía, remarcando el valor del entendimiento del pasado para la preparación del futuro, la comprensión de otras perspectivas y abordando actividades desde un punto de vista multidisciplinar. El procedimiento consistía en que cada institución compartiría cinco objetos (digitales) con sus correspondientes fuentes de apoyo que los contextualizan, y sobre estos, los estudiantes trabajarían a partir de preguntas guiadas (Barnett, 2019).

Al final, mediante el estudio de cuestiones como el papel de los soldados y veteranos, los estudiantes estarían llevado a cabo un servicio comunitario al dar a conocer los resultados de sus trabajos. El programa concluyó de forma satisfactoria puesto que los docentes afirmaron que esa forma de enseñar les había servido mucho, que era muy útil introducir objetos para estudiar en el aula y que continuarían poniendo esa metodología en práctica llevando a cabo más trabajos sobre temas de ciudadanía (Barnett, 2019).

Medina y Cobá (2021) describen cómo se llevó a cabo la iniciativa *El Museo Móvil* en Yucatán, México, la cual tenía el fin de incentivar el pensamiento histórico mediante la didáctica del objeto para que los estudiantes conocieran una historia diferente a la historia nacional, para que fuesen conscientes de que había muchas otras “historias” locales, de las cuales ellos eran parte. Fue un programa en el que participaron más de 2500 personas que consistía en llevar objetos de uso doméstico a las aulas para concienciar sobre la importancia de las historias locales y de las identidades familiares. Al igual que algunas de las iniciativas estadounidenses, esta se enfoca mucho en la ciudadanía crítica, haciendo que los estudiantes se pregunten sobre diferentes colectivos de la sociedad y valoren las diferencias locales, para enriquecer su conocimiento, al incorporar elementos heterogéneos de diferentes zonas de Yucatán.

En Europa, Moore (2017) ha propuesto varias actividades relacionadas con la didáctica del objeto que pueden desarrollarse en las propias aulas. Como por ejemplo el análisis de un sestercio romano como actividad, en la que los alumnos tendrían que averiguar cuándo fue hecha esa moneda. Para ello se les proporcionaría una lámina con la fuente, acompañada de información para que ellos mismos se dieran cuenta del significado y dieran una respuesta. Con esa actividad, señala que el análisis numismático es un trabajo de experto, en el que se requieren el conocimiento de toda una serie de técnicas y métodos y que no se trata de una actividad sencilla, pero que su adaptación al aula es sin duda muy beneficiosa para que los alumnos se familiaricen con el trabajo disciplinar.

Otra alternativa mencionada por Moore (2017) es utilizar fuentes para elaborar un objeto, por ejemplo, una actividad que consiste en la elaboración de un escudo romano tomando en cuenta el proceso de fabricación descrito en los textos de Polibio.

Morales y Egea (2018) apuntan que, en España, a pesar de tener una larga trayectoria con la didáctica del objeto, las experiencias son limitadas, y las describen sobre todo como encaminadas al desarrollo del pensamiento histórico y enfocadas en la comprensión.

Además de iniciativas en educación secundaria, también se han desarrollado muchas en etapas educativas previas, en las que se utilizan tanto la observación y el análisis como la interrogación, con el objetivo de cambiar el paradigma de memorización por el de la

comprensión. En este sentido, ponen el ejemplo de una actividad desarrollada en primaria que consistía en ver la forma de vida de la civilización romana y compararla con la sociedad actual, en la cual las bases del proyecto son las mismas que en la mayoría de las propuestas: observación, descripción, análisis y clasificación de diferentes objetos (Morales y Egea, 2018).

La actividad estaba constituida por la recreación de una excavación en el aula, abarcaba nueve sesiones y doce actividades diferentes, con objetos como cucharas, cuencos, lucernas, muñecas o dados. Se busca una vez más introducir a los estudiantes en prácticas de experto, para que conozcan de primera mano cómo podría haber sido la época romana. Uno de los objetivos de esa actividad era que los alumnos comprendieran que la Historia no es fija, sino que cambia dependiendo de las fuentes (Morales y Egea, 2018).

Arias y Casanova (2018) describen una actividad relacionada con la didáctica del objeto en un aula de educación infantil para ejemplificar cómo esto puede ser de gran ayuda para la formación del alumnado más joven y cómo sí es posible acercarlos a algunos principios del trabajo disciplinar, para que se familiaricen con este.

La actividad consistía en aprendizaje basado en proyectos en el que se daba una simulación de excavación en el aula. El trabajo tenía varias fases: la descripción física de los objetos hallados (forma, aspecto...), la descripción de la posible función, establecer una cronología aproximada y valorar el objeto. La clave es que se hacía una primera prueba del trabajo en el que había mucha ayuda docente y después otra prueba en la que los alumnos trabajarían de forma más autónoma. La dificultad de la actividad era ascendente y se esperaba que, con ella, los alumnos conectasen más con el entorno y fueran conscientes de algunas señas de identidad (Arias y Casanova, 2018).

También como ejemplo de formación para el profesorado, Lawrence, Langan y Maurer (2019) describen una experiencia llamada *New York City as a living Museum* que tenía como objetivo fomentar el uso de fuentes primarias en las aulas y en la que participaron nueve docentes. Esta comenzaba con un curso de tres días para el profesorado con el que se familiarizarían con una serie de objetos locales y fuentes primarias. Era un curso destinado a transmitir buenas prácticas pedagógicas y en dar contexto sobre esos objetos. Después, instituciones como el Museo de Nueva York o la Universidad de Nueva York, entre otras, daban una visita guiada a los docentes en la que les comunicaban cómo elaborar actividades de indagación haciendo uso de objetos.

Los temas abordados eran sobre todo cuestiones relacionadas con el compromiso cívico, como el tratamiento de la inmigración, el sufragio o los derechos civiles, y por supuesto, todo conectado con la ciudad. Al terminar, los docentes declararon que les había sido de gran ayuda, habiendo aprendido tanto los alumnos como ellos mismos (Lawrence, Langan y Maurer, 2019).

Y otra de las actividades que se desarrollaron fue la de *Gallery Walk* en la que los estudiantes paseaban por la clase y se detenían delante de fuentes para hacer preguntas e intentar resolverlas. En esta experiencia, señalaban que los docentes habían encontrado

que esta era una buena forma de “conectar lo pequeño con lo grande” (Lawrence, Langan y Maurer, 2019).

5. CONCLUSIONES

En un momento en que hay una marcada necesidad de cambiar la forma en la que se enseña historia en las aulas, la didáctica del objeto es, a mi parecer, una forma ideal de implementar una metodología activa que permita a los estudiantes desarrollar sus capacidades interpretativas y de razonamiento, para que tengan esa práctica para su futuro. Y es que he podido comprobar que las metodologías activas no solo sirven para el momento, sino que también acaban siendo muy útiles a la hora de que el conocimiento adquirido sea significativo y permanezca durante más tiempo.

La didáctica del objeto es una metodología con mucho potencial educativo, que viene siendo más popular a medida que pasa el tiempo, pero todavía hay muchos factores que condicionan mucho su aplicación de forma efectiva.

No es una tarea fácil llevar a cabo una actividad orientada al desarrollo del pensamiento histórico en tanto que requiere saber muy bien qué va a hacerse y qué se espera conseguir, pues se requiere que los alumnos y el docente tengan claras las pautas de trabajo. Sin embargo, a pesar de que, en muchas ocasiones, se comete el error de tomar una fuente objetiva o de otro tipo como una simple ilustración de un determinado tema, cuando se hace bien una actividad de este tipo, las recompensas son merecedoras del esfuerzo.

La práctica más habitual cuando se realizan actividades de didáctica del objeto es la de emplear conjuntamente el aprendizaje mediante indagación, y tras revisar las razones, estoy convencido de que es la mejor alternativa, porque supone un buen balance entre libertad de acción para el alumnado al enfrentar preguntas relativamente abiertas y una estructura guiada a seguir, lo que lleva a que la actividad sea eficaz y consiga los objetivos didácticos planteados.

Como se ha visto, la didáctica del objeto es una mejora considerable en el ámbito de la enseñanza puesto que supera muchas dificultades propias de la educación tradicional, como la falta de interés, la falta de aprendizaje significativo, y sobre todo la nula o escasa participación de los estudiantes. Sin duda, al derivar de la teoría del uso de fuentes en el aula, supone un avance a la hora de promocionar el pensamiento histórico en el alumnado, haciendo que se pongan en práctica todas las actividades propias del trabajo con fuentes, pero con la diferencia de que hay una mayor interacción con la fuente en específico.

El trabajo con fuentes es de los más empleados en los planes educativos porque es realmente útil, para toda clase de metodologías, además de que, en lo referido a las metodologías activas, que buscan desarrollar el pensamiento histórico es completamente imprescindible.

Cada uno de los metaconceptos del pensamiento histórico mencionados puede trabajarse de formas específicas, pero cabe señalar que el trabajo con fuentes está presente en todos ellos, y que por tanto es el más común en los planes educativos. Por esta razón, encontrar una buena forma de abordar el trabajo con fuentes se ha convertido en una de las prioridades de las leyes educativas y docentes a lo largo del tiempo.

La didáctica del objeto es también de una metodología que puede ser implementada en diferentes niveles educativos, con la condición de que haya un andamiaje correspondiente, algo que es una gran ventaja a la hora de que los alumnos comiencen lo antes posible por acercarse a la forma de trabajo del experto. Porque con una práctica sistemática pueden superarse muchos limitantes.

Así podemos decir que, en cuanto a la consecución de los fines didácticos, es necesario establecer un itinerario claro y preciso, en el que las preguntas y los objetivos sean adecuados, y teniendo en cuenta las características del aula en que la actividad va a ser implementada.

Otro de los aspectos positivos más destacados es que ayuda a trabajar la creatividad en el alumnado, haciendo que sean conscientes de que una misma fuente puede ser vista desde varias perspectivas.

En mi opinión, la didáctica del objeto acaba siendo realmente imprescindible en educación debido a que se desarrollan capacidades que tienen una utilidad en la vida diaria, ligadas al desarrollo del pensamiento histórico como una forma concreta de razonar, que es muy valiosa, y que puede servir en gran medida a los estudiantes en el futuro, como, por ejemplo, cuando tengan que ejercer sus derechos democráticos.

En definitiva, las perspectivas en el campo de la didáctica del objeto son muy esperanzadoras, debido al creciente interés de parte de los docentes de cambiar las formas de enseñanza memorística de la historia por metodologías en las que los alumnos son el centro de su propio aprendizaje.

Me complace comprobar que con cada día que pasa la didáctica del objeto se convierte en una metodología más investigada, y más empleada en muchas partes del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arias, L., y Casanova, E. (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de educación infantil. En Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (Eds), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 121-135). Trea.
- Barnett, C. (2019). Beyond the Walls with Object-Based Learning. *Knowledge Quest*, (47)4, 44-49.
- Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En Levstik, L., y Tyson, C. (Eds). *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaccionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender, el método Montessori*. Paidós.
- Brozo, W., Moorman, G., Meyer, C., y Stewart, T. (2013). Context area reading and disciplinary literacy: a case for the radical center. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56(5), 353-357.
- Carretero, M., y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9, 79-83.
- Centre for the Study of Historical Consciousness (2024). The Historical Thinking Project. Promoting critical historical literacy for the 21st century. Extraído el 10 de julio de 2024, de <http://historicalthinking.ca/>
- Cooper, H. (2017). Supporting creative learning in History. En Cooper, H. (Ed), *Teaching History Creatively* (2nd ed., pp. 21-27). Routledge.
- Cooper, H. (2017). Why must teaching and learning in history be creative? En Cooper, H (Ed), *Teaching History Creatively* (2nd ed., pp. 3-20). Routledge.
- Coppersmith, S., y Song, H. (2017). Integrating Primary Sources, Artifacts, and Museum Visits into the Primary Years Program Inquiry Curriculum in an International Baccalaureate Elementary Setting. *Journal of Social Studies Education Research*, (8)3, 24-49.
- Dalhem, L. (1929). *El método Decroly aplicado a la escuela*. La Lectura.
- Fang, Z., y Coatoam, S. (2013). Disciplinary literacy: what you want to know about it. *Journal of adolescent & adult literacy*, 56(8), 627-632.
- Fontal, O., García-Ceballos, S., Aso, B., y Martínez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Midas*, 8, 1-16.

- Gómez Carrasco, C. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la E.S.O. *ENSAYOS, revista de educación de Albacete*, 29, 131-158.
- Gómez, C., y Miralles, P. (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales*, 52-68.
- Gómez Carrasco, C., Ortuño, J., y Molina, Sebastián. (2014). Aprender a pensar históricamente. “Retos para la historia en el siglo XXI” *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez Carrasco, C., y Prieto Prieto, J. (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 sociales y experimentales*, 31, 5-22.
- Hervás, R., y Miralles, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, 89-99.
- Kahn, B. (2017). Integrating Art and History: A Model for the Middle School Classroom. *Current Issues in Middle Level Education*, (22)1, 10-30.
- Lasky, D. (2009). Learning from Objects: A Failure for 21st Century Urban Arts Education. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, (6)2, 72-76.
- Lawrence, S., Langan, E., y Maurer, J. (2019). Using Primary Sources in Content Areas to Increase Disciplinary Literacy Instruction. *Language and Literacy Spectrum*, (29)1, S/N.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En Donovan, M., y Bransford, J. (Eds). *How students learn: History in the classroom*, National Academy Press, 31-77.
- Lévesque, S. (1971). *Thinking Historically: educating students for the twenty-first century*. UTP.
- Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica Educativa, LOMLOE, nº3 de 2020, BOE 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Marcus, K., y Hall, J. (2022). Teaching History with the Arts: An Experimental Study. *History Teacher*, (55)4, 589-613.
- Medina, V., y Cobá, L. (2021). Los objetos del pasado y la enseñanza de la historia: la experiencia de “El Museo Móvil”. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (33), 127-144.
- Morales, M.J., y Egea, A. (2018). El uso de los objetos arqueológicos en las aulas de educación primaria. Diseño y análisis de una propuesta para un aula de ocho-nueve años.

En Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (Eds), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 137-157). Trea.

Moore, H. (2017). Using artefacts and written sources creatively. En Cooper, H (Ed), *Teaching History Creatively* (2nd ed., pp. 71-86). Routledge.

Paricio, J. (2020). Frente a un currículo centrado en contenidos, un currículo problematizado orientado al desarrollo de una forma de razonar. S/N.

Pinto, H (2018). El uso de objetos arqueológicos en las aulas de Historia de Portugal: una experiencia para alumnos de doce-trece años. En Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (Eds), *Y la arqueología llegó al aula* (pp.159-180). Trea.

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

Santacana, J. (2018). La arqueología y el reto de educar. En Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (Eds), *Y la arqueología llegó al aula* (pp. 9-21). Trea.

Sáiz, J. (2013). El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*, 74, 52-61.

Seixas, P., y Morton, M. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.

Seixas, P., y Ercikan, K. (2015). The new shape of history assessments. En Ercikan, K., y Seixas, P. (Eds), *New directions in assessing historical thinking* (1-13). Routledge.

Tapia, F., y Arias, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, (14)28, 44-56.

VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. Routledge.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of the Teaching the Past*. Temple University Press.