

# *Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria\**

## *Primary sources, objects and artefacts to historical interpretation. Design and assessment of a numismatic workshop in Secondary Education*

**Cosme J. Gómez Carrasco**

**José A. Prieto Prieto**

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

**Resumen:** Este trabajo presenta el diseño y evaluación de una experiencia de innovación para la enseñanza de la historia basada en el uso de un taller de numismática en 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. La experiencia se realizó en tres cursos consecutivos. La valoración de la experiencia se realizó a través de un cuestionario cerrado con una escala de estimación tipo Likert (1-5), donde el alumnado debía valorar tanto la actividad, como el proceso de enseñanza y el aprendizaje adquirido. Los resultados fueron positivos a lo largo de los tres años.

**Palabras clave:** Fuentes primarias; Enseñanza de la historia; Interpretación histórica; Estrategias de indagación; Educación Secundaria.

**Abstract:** This paper presents the design and evaluation of an innovative experience to teach history based on the use of a numismatic workshop in the teaching unit on the Old Regime. We deepen mainly on methodological aspects of the experience, and the use of different sources to develop the interpretation and historical argument in students. The experience was carried out in three consecutive courses. The assessment of the experience was carried out through a closed questionnaire with a Likert scale (1-5), where students should assess both the activity and the process of teaching and learning acquired. The results were positive over the three years.

**Keywords:** Primary sources; History Education; Historical interpretation; Inquiry-based strategies; Secondary Education.

(Fecha de recepción: mayo, 2016, y de aceptación: septiembre, 2016)

DOI: 10.7203/DCES.31.8228

---

\* Este artículo es resultado de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R “La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria”; EDU2014-51720-REDT RED 14 “Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales” y “Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, SS. XVI-XIX” (HAR2013-48901-C6-6-R) financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

## ***1. Introducción. Fuentes primarias, objetos y artefactos para la interpretación de la historia***

Los debates sobre la enseñanza de la historia en las últimas dos décadas han girado en torno a la dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales, entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador, y las competencias educativas (Carretero y López, 2009; Clark, 2011; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez y Miralles, 2016; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Prats y Santacana, 2011a; Sáiz, 2013; VanSledright, 2011). Estos debates, que han surgido en diferentes contextos sociales, territoriales y políticos, tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los estados liberales. Estos dos tipos de lógica, como nos recuerda Carretero, Rosa y González (2006) responden a la racionalidad crítica de la Ilustración (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de educar en los aspectos cognitivos de la disciplina histórica, su racionalidad científica, etc.), y la emotividad identitaria del Romanticismo (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de que el alumnado se impregne de las hazañas patrias y de contenidos que permitan cumplir con objetivos de tipo identitario). El primero de estos elementos se está planteando desde la necesidad

de promover los conceptos de segundo orden y las prácticas del historiador en el aula (Barton, 2008; VanSledright, 2014). El segundo de los elementos está muy relacionado con la construcción de la memoria colectiva. Gracias a nuestra naturaleza humana tenemos conciencia del tiempo, y a menudo utilizamos esa conciencia a través de constructos temporales relacionados con nuestra identidad, origen, memoria, o la relación entre el pasado, presente y futuro (Chapman, 2011a; Ricoeur, 2004; Rüssen, 2005). Estudios a nivel nacional e internacional han demostrado cómo las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la historia en la escuela (López Facal, 2010; Sáiz, 2015; Valls, 2012; Valls y López Facal, 2011; VanSledright, 2008).

Sin embargo en los últimos años varios autores han advertido del escaso valor de un debate “competencias versus contenidos conceptuales” (Cain y Chapman, 2014). Tal y como indica Lee (2011), el conocimiento histórico implica reflexión y juicio crítico, y no puede adquirirse sólo como una práctica repetitiva de habilidades inconexas que carezcan de una correcta argumentación, y que no cuenten con el conocimiento de los principales procesos y conceptos históricos. El alumnado debe tener una comprensión clara de la disciplina histórica y de las ideas clave que hacen posible el conocimiento del pasado, incluyendo cómo los historiadores explican el pasado y construyen sus narrativas históricas (Seixas y Morton, 2013). El alumnado debe estar

predispuesto a realizar los mejores argumentos posibles sobre la base de pruebas y evidencias históricas. Pero además necesitan tener un conocimiento histórico sustantivo coherente que le permita usarlo de forma adecuada, en diferentes escalas, y con una comprensión temporal correcta (Lee, 2011). A pesar de ello, los docentes se encuentran frecuentemente en el aula con un escollo importante: la concepción errónea sobre la interpretación y la argumentación histórica por parte de los estudiantes. Los trabajos de Lee (2001) y Lee y Shelmit (2004) han profundizado sobre las ideas y preconcepciones de los estudiantes sobre esta cuestión y los problemas epistemológicos derivados de ella. Entre ellos cabe destacar esa percepción de la narrativa histórica como un espejo que debe reflejar de forma exacta el pasado. Desde esta perspectiva, los estudiantes creen que las diferentes interpretaciones de este pasado se deben fundamentalmente a problemas de subjetividad por parte del historiador o a problemas de la fuente. De nuevo nos encontramos con los lastres epistemológicos sobre la identificación entre historia y pasado que indicaron desde EE.UU. Wineburg (2001) y VanSledright (2014).

Es evidente que las fuentes históricas no hablan por sí mismas. Las narrativas históricas se construyen con una argumentación basada en la interpretación de esas fuentes a través de pruebas y evidencias (Chapman, 2011b; McGill, 2007). Es importante señalar que el pasado sólo existe en el presente a tra-

vés de dos formas: los restos materiales e inmateriales que nos han llegado de ese pasado; y las interpretaciones que hemos construido del mismo (Chapman, 2011a). Las narrativas históricas surgen de ese diálogo constante entre el historiador y esos restos materiales e inmateriales. Y esas narrativas dependen de muchos factores, como nuestra concepción epistemológica de la historia, las preguntas que le hacemos a las fuentes, la metodología utilizada con esos restos materiales, o nuestra relación emotiva con ese pasado. Para una correcta argumentación histórica el alumnado debe aprender, por tanto, a extraer pruebas y evidencias históricas de esos restos materiales e inmateriales del pasado.

El concepto de fuente material como recurso didáctico para la enseñanza de la historia puede definirse como una combinación de objetos y vestigios del pasado con soporte físico (Prats y Santacana, 2011b). Aunque actualmente se está incorporando el patrimonio cultural e inmaterial como una fuente importante para el conocimiento y reflexión del pasado (Santacana y Llonch, 2016). Ashby (2011) señaló varias cuestiones necesarias para comprender el trabajo con fuentes en el aula. En primer lugar, la fuente histórica es un concepto, no una habilidad o una competencia. Las competencias se adquieren a través de la interrogación de la fuente y el uso de pruebas históricas para la explicación del pasado. En segundo lugar, es necesario distinguir entre fuentes y evidencias. Mientras que el concepto de

fuente histórica se refiere a todos los vestigios materiales e inmateriales que nos han llegado del pasado, el concepto de evidencia histórica hace referencia a la obtención explícita de información de la fuente (Domínguez, 2015). El proyecto CHATA, desarrollado en el Reino Unido, ha proporcionado bastante información sobre las concepciones que el alumnado posee sobre las fuentes y las evidencias (Ashby, 2004).

No cabe duda de que el trabajo con objetos, artefactos y otras fuentes primarias es imprescindible en la enseñanza de la historia en las primeras etapas educativas para el desarrollo de la interpretación histórica. La fascinación que produce en el alumnado el trabajo directo con objetos del pasado puede ser un instrumento muy útil para desarrollar esas competencias históricas anteriormente citadas. En realidad el origen de estas propuestas educativas proviene de los cambios pedagógicos llevados a cabo en Europa y EE.UU. por la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, y que en España tuvo su máximo representante en Ginés de los Ríos y la Institución de Libre Enseñanza. En sus propuestas progresistas basadas en un aprendizaje activo, participativo, centrado en los intereses del niño, y en una enseñanza dinámica, ya apuntaban la necesidad de introducir los restos materiales, objetos y artefactos producidos por las diferentes sociedades a lo largo del tiempo (Santacana y Llonch, 2012).

Santisteban y Pagès (2010) indicaron una serie de razones para el uso de

las fuentes primarias en el aula: éstas ayudan a superar la estructura organizativa de los libros de texto a partir de actividades sobre la historia familiar y local y de procedimientos para relacionar pasado y presente. Además a través de dichas fuentes podemos conocer la historia más próxima y establecer generalizaciones y relaciones con otras realidades y con otras temporalidades. El uso de fuentes primarias en el aula genera un conocimiento histórico concebido como un conocimiento discutible, producido en el tiempo pero nunca cerrado (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Del mismo modo es interesante que las fuentes primarias presenten aspectos de la vida de las personas más allá de los acontecimientos políticos que tradicionalmente han primado en los currículos. Esto puede favorecer la comprensión de los cambios en la vida y facilitar que el alumnado entre con mayor rapidez dentro del contenido problemático que se plantea en la disciplina. Además es interesante que el trabajo con fuentes primarias ponga en tela de juicio el concepto de objetividad de la historia que tradicionalmente proviene del manual o del texto historiográfico, y ayude a comprender cómo se construye la historia y el tiempo histórico (Gómez y Miralles, 2015).

El trabajo con este tipo de recursos permite contemplar aquello que pasó al margen de manipulaciones e interpretaciones ajenas y con la posibilidad de planificar una utilización didáctica articulada, que ponga en contacto directo al alumno con el pasado. Uno de

los principales elementos en el trabajo de fuentes primarias es que faciliten el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia. El trabajo en clase con fuentes objetuales es la base de muchos proyectos de innovación didáctica en la enseñanza de la historia (Prats y Santacana, 2011b). Afortunadamente cada vez son más frecuentes y ricas las experiencias en el aula con objetos y restos materiales del pasado. De hecho Philips (2011) hace una valoración muy positiva de los artículos publicados sobre esta cuestión en la revista *Teaching History* desde la década de 1990, haciendo hincapié en los cambios metodológicos que se han producido gracias a la incorporación de estas propuestas de trabajo. Trabajos como los de Bardavio y González (2003), Corbishley (2011), Egea y Arias (2015), Levstik, Henderson y Schlarb (2008); y Santacana y Masriera (2012) insisten en los aspectos positivos de estas experiencias.

Sobre la base de estas premisas teóricas y metodológicas, se ha diseñado y evaluado el uso de fuentes objetuales para la interpretación y argumentación histórica del alumnado en el aula de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello se planteó un taller de numismática combinado con el uso de otros documentos y fuentes secundarias. Esta experiencia, evaluada en tres años consecutivos, se adaptó a 4.º de la ESO, y se intentó combinar el trabajo de competencias históricas con otras competencias educativas transversales (Prieto y Gómez, 2016).

## **2. Metodología**

### *Objetivos*

El objetivo principal de este estudio es comprobar la importancia del uso de fuentes primarias, objetos y artefactos para mejorar la interpretación histórica del alumnado a través de una experiencia de innovación. Para ello se han propuesto varios objetivos específicos:

- Diseñar una propuesta didáctica con el uso de diversas fuentes primarias y secundarias en 4.º de ESO para desarrollar en el alumnado competencias en la interpretación y argumentación histórica.

- Proponer una unidad didáctica donde se combine el trabajo de competencias históricas con otras competencias educativas a través del trabajo colaborativo.

- Diseñar una matriz de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que el alumnado valore la consecución de los objetivos de la propuesta didáctica y el desarrollo de la actividad.

### *Método, muestra y análisis de datos*

El diseño de la investigación es de tipo longitudinal, basada en la experimentación de una propuesta didáctica para 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo el formato de una investigación-acción y el modelo clásico de profesor-investigador, incorporando el análisis cuantitativo de los resultados (Heiman, 2011). Este planteamiento, como indica Pineda-Alfon-

so (2015) es coherente con una larga tradición de investigación para mejorar la propia práctica en la educación secundaria, y del que tenemos algunas experiencias recientes (McCoy, 2013; Oolbakkink-Marchand, Van der Steen & Nijveld, 2014). La propuesta didáctica se realizó en tres cursos consecutivos (2012/2013, 2013/2014 y 2014/2015), en los que se recogieron los datos a través de una matriz de evaluación que rellenó el alumnado. Fue un muestreo por conglomerados, compuesto por tres grupos de 4.º de ESO que cursaron la asignatura de Ciencias Sociales en el IES Francisco de Goya en los cursos académicos

señalados anteriormente (N = 65). Esta matriz de evaluación se dividió en dos partes. La primera (tabla 1) hace referencia a la evaluación que debía realizar el alumnado sobre la actividad propuesta y el proceso de enseñanza. La segunda parte (tabla 2) hace referencia a la evaluación que debía realizar el alumnado sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje, con especial atención a los elementos procedimentales. El cuestionario responde a una escala de valoración tipo Likert, donde 1=deficiente; 2=Mejorable; 3=Bien; 4=Muy bien; y 5=Excelente.

**Tabla I**  
**Matriz de evaluación sobre la actividad propuesta y el proceso de enseñanza**

<b>Elementos de valoración</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
La actividad es adecuada a los contenidos de la asignatura.					
La actividad me motivó a aprender más sobre la asignatura.					
La actividad facilitaba la participación de los alumnos en clase.					
Los materiales aportados por el profesor me ayudaron a realizar la actividad.					
La evaluación de la actividad fue adecuada.					
El clima de la clase fue correcto.					
La actividad fomentó el trabajo en grupo.					
El profesor me ayudó a realizar correctamente la actividad.					

**Tabla II**

**Matriz de evaluación sobre la consecución de los objetivos de aprendizaje**

<b>Elementos de valoración</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
He aprendido a relacionar documentos y distintas fuentes.					
He aprendido nociones de cronología y a desarrollar la competencia matemática.					
He aprendido a sintetizar y sacar conclusiones a través de fuentes					
He aprendido a valorar las fuentes primarias y los restos materiales para comprender la historia.					
He aprendido a relacionar épocas históricas.					

**3. Diseño y evaluación de la propuesta didáctica**

*Justificación del taller de numismática*

Las monedas como fuentes objetuales son una fuente importante para conocer el pasado pero a su vez son un potente recurso didáctico fácil de utilizar y muy motivador. Según Prats y Santacana (2011b), la moneda es un objeto fácil de obtener y que permite trabajar en clase y analizar aspectos sociales, económicos y políticos de las distintas etapas de la historia. El coleccionismo suele ser un apasionante pasatiempo, sin embargo el estudio de monedas se puede utilizar como un excelente recurso didáctico pues nos va a permitir descubrir y conocer muchísimas cosas sobre el pasado, es decir, de la época o sociedad que las acuñó. La

numismática es la disciplina que estudia las monedas y medallas. Por monedas se entiende las piezas de metal selladas que sirven para transacciones en el comercio, mientras que las medallas son simplemente elementos conmemorativos.

La información que se extrae de las monedas es muy importante y variada ya que reflejan siempre las ideas dominantes en el pueblo gobierno que las acuñó, al mismo tiempo que revelan los cambios o tendencias en el arte, la riqueza económica de la nación o del periodo y los datos principales de su historia. Una moneda está constituida por dos tipos de elementos: materiales y formales. Es decir, la materia de la que está hecha la moneda y la forma exterior que ésta adopta. Los elementos materiales han sido casi siempre metales como el oro, la plata, el vellón,

el cobre, el latón, el hierro, el plomo, el aluminio, etc. Por lo que se refiere a la forma suele ser circular, aun cuando las hay poligonales, cuadradas. Los elementos formales son:

- La gráfila u orla de puntos que sigue concéntrica con el borde o cordón.
- El área o campo, espacio interior limitado por la gráfila.
- Los tipos o figuras en la moneda.
- La leyenda o texto escrito que rodea los tipos.
- La inscripción, letrero que hace las veces de figura.
- El exergo, espacio inferior del campo o ocupado por los tipos.
- El anverso, cara donde se halla el tipo principal.
- El reverso es la cara opuesta.

Según Hernández Cardona (2002) el poder de fascinación que tienen los objetos en los alumnos es mayor que el que ejerce los textos. De esta manera la utilización de la numismática como recurso didáctico fomentará capacidades en los alumnos como la observación, la comparación o la deducción (Prats y Santacana, 2011b). El análisis y trabajo con este tipo de fuentes exige que el profesorado pueda disponer de un espacio suficiente para guardar las colecciones y poder manipular las monedas. Es, por tanto, necesario justificar la necesidad de un laboratorio, rincón o museo de ciencias sociales. La inexistencia habitual de laboratorios de ciencias sociales en los centros de secundaria tiene varias explicaciones aunque la principal es la concepción acientífica que se

tiene de las ciencias sociales (Santacana, 2005). Existe una idea subyacente de que las ciencias sociales no son ciencias y, por tanto, no necesitan de experimentación por parte del alumno para comprender los conceptos teóricos explicados en clase. En los departamentos de Geografía e Historia de los institutos existe una amplia recopilación de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales que no pueden estar transportándose continuamente por los pasillos. La existencia de un laboratorio o rincón de ciencias sociales también permite la apertura al entorno, a través de los objetos y restos materiales. La integración de estos materiales en el aula también implica una mayor motivación del alumno frente a las aulas y paredes vacías.

Por supuesto para llevar a la práctica nuestra actividad es necesario disponer de colecciones de monedas. Dichas colecciones no tienen que ser necesariamente de monedas originales; hay reproducciones de monedas que se venden en colecciones que nos pueden servir perfectamente como material para nuestro laboratorio. En el supuesto de no disponer de colecciones particulares ni de laboratorio con colecciones numismáticas, siempre podremos recurrir a colecciones digitales (Prats y Albert, 2004) dispuestas en la Red. Éstas pueden proporcionar un eficiente y eficaz soporte didáctico (De la Torre, 2005) aunque pierde parte del poder de motivación que tienen los objetos y otras fuentes de soporte material. Partiendo de la fascinación que supone para los



alumnos de 4.º de ESO aproximarse a fuentes objetuales, se diseñó un taller de numismática tomando como eje fundamental piezas numismáticas, originales y reproducciones, de los siglos XVI, XVII y XVIII (maravedí, real y ducado).

#### *Centro, curso en el que se realizó y temporalización*

Esta experiencia de innovación se puso en práctica en el IES “Francisco de Goya” de Molina de Segura (Murcia) durante los cursos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, y fue diseñada para el curso de 4.º de ESO. Se desarrolló en el primer cuatrimestre, concretamente la Unidad 2 “La Edad Moderna: El Antiguo Régimen”. Se diseñaron seis sesiones, dispuestas en dos semanas de trabajo.

#### *Objetivos didácticos, contenidos y competencias*

Se plantearon los siguientes objetivos didácticos relacionados con la enseñanza de la historia:

- Trabajar con fuentes primarias y fuentes secundarias para interpretar y argumentar sobre contenidos históricos.
- Utilizar correctamente las nociones cronológicas básicas (linealidad, simultaneidad...).
- Identificar las principales características económicas, sociales y políticas de los siglos XVI, XVII y

XVIII a través de diversas fuentes de información.

- Valorar el patrimonio material e inmaterial como fuente indispensable del conocimiento histórico

Entre los contenidos históricos que se desarrollaron destacan:

- Uso de fuentes, pruebas y evidencias históricas para la explicación de la historia.
- La moneda y su significado para el conocimiento de la actividad económica y social en el pasado.
- Utilización de las nociones básicas del tiempo histórico: cronología, linealidad y simultaneidad.
- Principales aspectos sociales, económicos y políticos del Antiguo Régimen.
- La Monarquía Española de los siglos XVI, XVII y XVIII: Los Austrias y Borbones.

Este proyecto se planteó de forma que el alumnado pudiera adquirir otras competencias educativas como la competencia matemática (utilizando diversos problemas a través de la equivalencia de las monedas, y posteriormente con la elaboración de un friso cronológico), el tratamiento de la información y la competencia digital (con el uso de diferentes fuentes de información, su cotejo y análisis), la competencia de aprender a aprender (combinando trabajo individual con trabajo cooperativo), la competencia lingüística (con la argumentación, el debate y la síntesis presentada en un trabajo escrito), la competencia cultural y artística (con el trabajo con fuentes objetuales, valoran-

do el papel de los vestigios del pasado para el conocimiento histórico), y la competencia social y ciudadana (no sólo a través del trabajo cooperativo, sino también con el planteamiento del problema de los salarios, las desigualdades sociales, etc.).

### *Secuenciación y fases de la actividad*

La actividad se dividió en tres grandes fases:

Fase de iniciación y de toma de contacto con las fuentes primarias. La actividad se inició montando un taller de numismática: análisis, manipulación y estudio de distintas piezas de los siglos XVI, XVII y XVIII. Por grupos de trabajo (cuatro o cinco alumnos). Trabajamos con maravedís, reales y ducados (vellón, plata y oro), manipulando monedas de los distintos reinados (Carlos I, Felipe II, Felipe III, Felipe IV, Carlos II, Felipe V, Luis I, Fernando VI, Carlos III, Carlos IV y Fernando VII) y analizando sus equivalencias: un ducado equivale a 11 reales, un real a 34 maravedís, un ducado equivale a 375 maravedís. El profesor planteó diversos problemas sobre cambios y valores numismáticos, teniendo en cuenta las equivalencias descritas.

Fase de desarrollo y de interrelación de fuentes. En esta fase trabajamos con otros documentos. Partiendo de un artículo extraído de una importante revista de divulgación (“Más caro que El Escorial”. *La Aventura de la Historia*, 113, marzo de 2008, 96-99) y teniendo en cuenta las equivalencias numismáticas que hemos aprendido en la fase anterior,

resolvimos los problemas planteados en el artículo. Trabajamos la relación de precios de los artículos de primera necesidad con los salarios de la época, valorando el problema inflacionista. No en vano muchas monedas con las que trabajamos aparecen reselladas. A partir de esto fuimos trabajando sobre lo difícil que resultaba sobrevivir en esta época, incidiendo en problemas sociales y de desigualdad. El análisis de los documentos se plantea como una actividad de carácter individual, aunque posteriormente -y aplicando el método cooperativo- los alumnos se reunieron en grupo y expusieron sus resultados y conclusiones. Finalmente se hizo una puesta en común donde el portavoz de cada grupo expuso las conclusiones, siendo las intervenciones moderadas por el profesor.

Fase de síntesis y conclusión. Se realizó un mural o línea del tiempo. Cada grupo en una cartulina realizó un mural con una línea de tiempo. En esta línea los alumnos situaron de forma sucesiva los distintos reyes de la Monarquía Española que estaban representados en las monedas con los años de su reinado; además de la efigie y años de reinado los alumnos hicieron constar una reseña biográfica y aspectos esenciales de su reinado. Este trabajo se completó con una ordenación de más a menos del número de años que reinó cada monarca.

### ***Metodología didáctica, materiales y recursos***

Para llevar a cabo este proyecto utilizamos principalmente estrategias de

indagación. Para ello nos hemos basado en algunos aspectos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el método de proyectos y los estudios de caso. No son tan habituales como se desearía los métodos de indagación para la enseñanza de la historia. Estudios a nivel nacional han mostrado cómo todavía pervive la lección magistral y otras estrategias y técnicas asociadas a métodos expositivos (Gómez, Rodríguez y Simón, 2015; Martínez, Souto y Beltrán, 2006; Merchán, 2007). Santacana (2005) pone énfasis en que la tradición escolar y académica cuyo origen se remonta al nacimiento de los Estado-nación en el siglo XIX ha insistido en que el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales se desarrolle desde una perspectiva principalmente teórica. De hecho las actividades a través del laboratorio/taller se han reservado a las materias denominadas científicas y experimentales (Santacana, 2005). Este autor insiste en que la enseñanza de la historia debe dar un giro para mostrar su contenido como un proceso en construcción. Por ello Prats y Santacana (2011a) indican que este conocimiento debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando estos saberes más allá de la simple erudición y memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales.

La introducción de los métodos propios de las ciencias sociales en el aula no tiene por qué ser diferente al trabajo con procedimientos en otras disciplinas como la biología (Santacana, 2005). Enseñar a historiar, por ejemplo, con-

siste en enseñar a elaborar hipótesis, buscar pruebas, comprobar la diversidad de las pruebas o fuentes y una vez reunidas y clasificadas las fuentes es preciso someterlas al análisis crítico. Estas habilidades se introducen desde edades tempranas en el currículo inglés (Dean, 2008). Enseñar las bases metodológicas de una disciplina no significa pretender que los estudiantes se conviertan en expertos, sino que aprendan a utilizar determinadas formas de pensamiento histórico y geográfico para hacer comprensible su mundo (Gómez y Rodríguez, 2014). Por esta cuestión es tan importante la introducción de métodos de indagación y estudios de caso relacionados con su entorno social. Cuando los alumnos y alumnas aprenden las bases metodológicas y las técnicas de la historia o la geografía, pueden aplicar esos conocimientos a otras situaciones del pasado o del presente y comprenderlas adecuadamente.

En cuanto al agrupamiento de los alumnos, tendremos unas actividades de carácter individual (el primer análisis del artículo sobre El Escorial y el trabajo final que formará parte de la evaluación), otras que se harán en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos (el cotejo de las monedas, la resolución de problemas sobre equivalencias, y la resolución de los problemas planteados en el documento entregado al alumnado). Finalmente habrá varias actividades de gran grupo donde toda la clase será partícipe (a través de debates dirigidos por el docente). A la hora de constituir los grupos hemos tenido

en cuenta la Atención a la Diversidad: los alumnos con ciertos problemas de aprendizaje fueron dispuestos en grupos donde algún compañero ha ayudado, teniendo siempre en cuenta que uno de los mecanismos básicos para atender la diversidad natural es el aprendizaje cooperativo (Quinquer, 2004).

Los materiales utilizados para el trabajo han sido:

- Colecciones de monedas entre los siglos XVI-XVIII.
- Artículo “Más caro que El Escorial”. *La Aventura de la Historia*, 113, marzo de 2008, 96-99.
- Cartulinas para la creación de una línea del tiempo.

#### *Técnicas e instrumentos de evaluación*

A lo largo de los tres años se valoró tanto el aprendizaje de los alumnos como el propio proceso de enseñanza. Para el primer caso se utilizaron diversas técnicas de evaluación (observación directa del profesor; producciones escritas del alumnado que debían entregar en grupo, a través de preguntas sobre el documento y problemas planteados sobre la equivalencia de monedas y la vida cotidiana del Antiguo Régimen; y un trabajo individual final), así como diferentes instrumentos de evaluación (un registro anecdótico para la observación del trabajo en grupo y la participación del alumnado en el proceso; y una rúbrica de evaluación para valorar el grado de consecución de los objetivos planteados sobre el uso de las fuentes

y la adquisición de conocimientos conceptuales sobre la Edad Moderna y la Monarquía Hispánica tanto en los trabajos en grupo como en el trabajo final). Este proceso que combina diferentes instrumentos y técnicas a través de trabajos con diversos agrupamientos ha sido descrito en Prieto, Valera y Gomariz (2011).

#### *Resultados de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Para la valoración del proceso de aprendizaje se diseñó una matriz de evaluación, descrita anteriormente, donde los alumnos contestaron a un cuestionario con una escala de valoración tipo Likert (1-5). El análisis de los resultados obtenidos a lo largo de estos tres años con la valoración del alumnado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje es positivo. Todos los ítems reciben una puntuación superior a 3,5 sobre 5 (excepto tres ítems que se quedan rozando esa cifra). Incluso hay varios ítems que superan el 4 de media a lo largo de los tres años. Si observamos la tabla III (referente a la evaluación de la actividad y el proceso de enseñanza), los ítems mejor valorados son el 3, 4 y 8. Estos ítems hacen referencia a la valoración que hacen los alumnos de los materiales utilizados en la actividad (las monedas y los documentos); la participación del alumnado a lo largo de la unidad didáctica; y el papel del profesor para que la actividad fuera positiva.

**Tabla III****Resultado de la valoración del proceso de enseñanza por los estudiantes**

	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5	ÍTEM 6	ÍTEM 7	ÍTEM 8
MEDIA	3,71	3,59	3,94	4,29	3,65	3,71	3,76	4,24
MÍNIMO	3	2	3	2	3	2	3	2
MÁXIMO	5	5	5	5	4	5	5	5

En cuanto a la evaluación que el alumnado hizo de su aprendizaje, los resultados también son positivos, aunque un poco por debajo de la valoración que hicieron de la actividad y del pro-

ceso de enseñanza. El alumnado valoró principalmente que con esta actividad había aprendido a sintetizar y sacar conclusiones a través de diversas fuentes y a relacionar épocas históricas.

**Tabla IV****Resultado de la valoración de los resultados de aprendizaje por los estudiantes**

	ÍTEM 1	ÍTEM 2	ÍTEM 3	ÍTEM 4	ÍTEM 5
MEDIA	3,24	3,41	3,71	3,47	3,53
MÍNIMO	2	2	3	3	2
MÁXIMO	5	5	5	5	5

**4. Conclusiones**

Como advierten Miralles, Molina y Ortuño (2011), la historia es esencial para la formación de un capital humano de calidad capaz de responder a las necesidades de cada momento. Los conocimientos históricos ayudan al alumnado a entender nuestra sociedad, a desarrollar un razonamiento causal que permita entender qué sucede a su alrededor, y a tener elementos de juicio crítico. No podemos conocer en profundidad nuestra sociedad sin entender la

historia. Pero para hacerla atractiva los profesores debemos introducir en el aula estrategias que despierten el interés de los alumnos. Utilizando fuentes objetuales en el aula –en opinión de los propios alumnos- la historia se convierte en una asignatura mucho más atractiva, dinámica y comprensiva. Como apunta De Haro (2009), no tiene ningún sentido la innovación si con más esfuerzo se va a obtener el mismo resultado que antes o, con el mismo trabajo, resultados de peor calidad. En este caso, los resultados apuntan a que esta

experiencia se mejoró tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

En esta propuesta lo fundamental para nosotros era desarrollar en el alumnado el espíritu crítico, habilidades en la explicación y argumentación histórica y su capacidad de análisis de diversas fuentes: que descubra que en la investigación histórica el método es el principal aval de la rigurosidad de la historia. Prats (2001) propone que el proceso por el que se crea el conocimiento histórico es un excelente ejercicio intelectual que permite al alumnado la formulación de opiniones y análisis sobre las cosas de manera estricta y racional. Es necesario saber informarse con las fuentes correctas, buscar explicaciones a los hechos y fenómenos para comprender la información que éstas nos presentan, saber profundizar en las razones y argumentos que justifiquen estos conocimientos, convicciones, opiniones y creencias, y saber argumentar con razones fuertes y coherentes sus puntos de vista (Prieto, Gómez y Miralles, 2013). Esto, por otro lado, implica cambiar las estrategias metodológicas. Estas estrategias, como apunta Beltrán (2003), están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante.

El alumnado valoró muy positivamente la actividad, su desarrollo y todo el proceso de enseñanza, con especial hincapié en los materiales utilizados (las fuentes objetuales y el documento), la participación del alumnado en la actividad, y el papel del profesor como guía del alumnado. También valoró

positivamente el aprendizaje adquirido para sintetizar y sacar conclusiones a partir de las fuentes, y a relacionar épocas históricas. Sin embargo tuvo más dificultades en aprender a relacionar los documentos con otras fuentes utilizadas en las experiencias. Hay que incidir en estos aspectos desde edades tempranas (tal y como se propone en el currículum inglés) para que el alumnado tenga más familiaridad con el método del historiador y la reconstrucción del pasado.

## 6. Referencias bibliográficas

- ASHBY, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2), 44-55. DOI: 10.1590/0104-4060.404
- ASHBY, R. (2011). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. En I. DAVIES (Ed). *Debates in History Teaching* (137-147). London-New York: Routledge.
- BARDAVIO, A., y GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2003). *Objetos en el tiempo: las fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- BARTON, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. LEVSTIK y C. TYSON (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (31-77). New York: Routledge.

- BELTRÁN, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, 332, 55-73.
- CAIN, T. y CHAPMAN, A. (2014). Dysfunctional dichotomies? Deflating bipolar constructions of curriculum and pedagogy through case studies from music and history, *The Curriculum Journal*, 25 (1), 111-114.
- 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.
- CARRETERO, M.; ROSA, A. y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> F. Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. CARRETERO et al. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (11-36). Buenos Aires: Paidós.
- CHAPMAN, A. (2011a). Historical interpretations. En I. DAVIES (Ed.). *Debates in History Teaching* (96-108). London-New York: Routledge.
- CHAPMAN, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 42, 95-106.
- CORBISHLEY, M. (2011). *Pinning down the past: archaeology, heritage, and education today*. Woodbridge, Suffolk, UK; Rochester, NY: Boydell Press.
- DEAN, J. (2008). *Ensenyar Història a Primària*, Barcelona: Editorial Zenobia.
- DE HARO, J. J. (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185 Extra, 71-92.
- DE LA TORRE, J. L. (2005). Las nuevas tecnologías en las clases de ciencias sociales del siglo XXI. *Quaderns Digitals*, 37. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net/>
- DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- EGEA, A. y ARIAS, L. (2015). La arqueología llega a las aulas. Objetos y otras fuentes primarias para la enseñanza de la historia (153-169). En G. SOLÉ (Org.). *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Universidade do Minho.
- GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 51, 52-68. DOI: 10.7440/res52.2015.04
- GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2016). Historical skills in compulsory education: assessment, inquiry based strategies and students' argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 130-136. DOI: 10.7821/naer.2016.7.172
- GÓMEZ, C. J.; ORTUÑO, J. y MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo

- XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.  
DOI: 10.5965/2175180306112014005
- GÓMEZ, C. J. y RODRÍGUEZ, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 307-325.
- GÓMEZ, C. J.; RODRÍGUEZ, R. A. y SIMÓN, M<sup>a</sup> M. (2015). La metodología didáctica en la clase de historia. Una investigación sobre las percepciones de los futuros maestros. En A. M<sup>a</sup> HERNÁNDEZ et al. (Eds). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (769-780). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- HEIMAN, G. W. (2011). *Basic Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- LEE, P. (2001). History in an information culture. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1 (2).
- LEE, P. (2011). History education and historical literacy. En I. Davies (Ed). *Debates in History Teaching* (63-72). London-New York: Routledge.
- LEE, P. y SHELMILT, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, Toronto: University of Toronto Press
- LEVSTIK, L., HENDERSON, A. G., y SCHLARB, J. S. (2008). Digging for clues: An archaeological exploration of historical cognition. En L. S. LEVSTIK y K. C. BARTON (Eds). *Researching History Education. Theory, Method, and Context* (393-407). New York: Routledge.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). Nacionalismo y europeismo en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío & asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- MCCOY, L. P. (Ed.). (2013). *Studies in Teaching. Action Research Projects*. Winston-Salem, New York: Research Digest. Wake Forest University.
- MEGILL, A. (2007). *Historical Knowledge / Historical Error: A contemporary guide to practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARTÍNEZ, N., SOUTO, X. M. y BELTRÁN, J. (2006). *Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5, 55-71.
- MERCHÁN, F. J. (2007). *El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza*



- za. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MIRALLES, P., MOLINA, S. y ORTUÑO, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la Historia*. Granada: GEU.
- OOLBEKKINK-MARCHAND, H.M., VAN DER STEEN, J. y NIJVELDT, M. (2014). A study of the quality of practitioner research in secondary education: impact on teacher and school development. *Educational Action Research*, 22(1), 122-139, DOI: 10.1080/09650792.2013.854175
- PAGÉS, J. y SANTISTEBAN, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309.
- PECK, C. y SEIXAS, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015-1038.
- PHILIPS, I. (2011). Highlighting evidence. En I. DAVIES (Ed). *Debates in History Teaching* (212-223). London-New York: Routledge.
- PINEDA-ALFONSO, J. A. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 353-367. DOI: 10.6018/rie.33.2.208441.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- PRATS, J. y ALBERT, M. (2004). Enseñar utilizando Internet como recurso. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41, 8-18.
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011a). ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. PRATS (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (13-29). Barcelona: Graó
- PRATS, J. y SANTACANA, J. (2011b) Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- PRIETO, J. A. y GÓMEZ, C. J. (2016). Fuentes primarias y fuentes objetuales en la enseñanza de la Edad Moderna: el uso de la numismática en el aprendizaje de la historia. En F. GARCÍA, C. J. GÓMEZ y R. A. RODRÍGUEZ (Eds). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (193-203). Murcia: Editum.
- PRIETO, J. A., GÓMEZ, C. J. y MIRALLES, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clio*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- PRIETO, J. A., VALERA, F. J. y GOMARIZ, F. (2011). Propuestas de evaluación de la Geografía y de la Historia en el Bachillerato de Investigación. En P. MIRALLES, S. MOLINA y A. SANTISTEBAN (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, vol. I (pp. 403-412). Murcia: AUPDCS.

- RICOEUR, P. (2004). *History, Memory, Forgetting*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- QUINQUER, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, 7-22.
- RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*, Nueva York, Berghahn.
- SÁIZ, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66. DOI: 10.7203/DCES.27.2648.
- SÁIZ, J. (2015). *Educación histórica y narrativa nacional*. Valencia: Tesis Doctoral.
- SANTACANA, J. (2005). Reflexiones en torno al laboratorio escolar en ciencias sociales. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 43, 7-14.
- SANTACANA, J. y LLONCH MOLINA, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- SANTACANA, J. y LLONCH MOLINA, N. (2016). *El patrimonio cultural e inmaterial y su didáctica*. Gijón: Trea.
- SANTACANA, J. y MASRIERA, C. (2012). *Arqueología reconstructiva y el factor didáctico*. Gijón: Trea.
- VALLS, R. (2012). La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 121-143. DOI: 10.7203/DCES.26.1936.
- VALLS, R. y LÓPEZ-FACAL (2011). ¿Un Nuevo paradigma para la enseñanza de la historia? Los problemas reales y las polémicas interesadas al respecto en España y en contexto del mundo occidental. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 75-86.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education. *Review of Research in Education*, 32 (1), 109-146.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.