



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo de Fin de Máster

Cómo estudiar la Edad Moderna en Educación  
Secundaria a través de metodologías activas. El  
Aprendizaje Basado en Objetos.

How to study the Modern Age in Secondary  
Education through active methodologies. Object-Based  
Learning.

Autora

Natalia Lamana Bello

Directora

Alicia Escanilla Martín

## INDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Introducción a la Educación Patrimonial .....</b>	<b>5</b>
<b>2.2 Plan de Educación Patrimonial en la Educación Secundaria en España... </b>	<b>6</b>
<b>2.3 Las fuentes materiales en la Didáctica de la Historia .....</b>	<b>11</b>
<b>3. La enseñanza de la Edad Moderna durante la Educación Secundaria .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Los libros de texto de 2º ESO .....</b>	<b>13</b>
<b>3.2 Propuestas y experiencias de innovación didácticas .....</b>	<b>17</b>
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>23</b>
<b>5. Bibliografía .....</b>	<b>24</b>

## **RESUMEN**

El patrimonio es un potente recurso en la enseñanza de la asignatura de Historia en el aula. Las metodologías activas, especialmente el Aprendizaje Basado en Objetos, favorecen su puesta en práctica. Sin embargo, su escasa aplicación real en el panorama educativo actual se limita, además, al estudio casi exclusivo de las Sociedades de la Antigüedad, ignorando al resto de etapas históricas. El presente trabajo trata de demostrar, a través de una revisión bibliográfica, el valor educativo del patrimonio y de la enseñanza-aprendizaje de la Edad Moderna mediante el uso de las fuentes materiales.

**PALABRAS CLAVE:** Patrimonio, Educación Secundaria, Metodologías Activas, Aprendizaje Basado en Objetos, Edad Moderna.

## **ABSTRACT**

Heritage is a powerful resource in the teaching of history in the classroom. Active methodologies, especially Object-Based Learning, favour its implementation. However, its scarce real application in the current educational panorama is limited, moreover, to the almost exclusive study of Ancient Societies, ignoring the rest of the historical periods. This paper attempts to demonstrate, through a bibliographical review, the educational value of heritage and the teaching-learning of the Modern Age through the use of material sources.

**KEY WORDS:** Heritage, Secondary Education, Active Methodologies, Object-Based Learning, Modern Age.

## 1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo reflexionar, a través de una revisión bibliográfica, sobre la trayectoria y relevancia que tiene el patrimonio como recurso educativo en España, así como en el uso de las fuentes materiales en la Didáctica de la Historia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante diversas metodologías activas<sup>1</sup>, centrándose en el Aprendizaje Basado en Objetos u *Object-Based Learning* para la enseñanza de la Edad Moderna.

El uso de objetos en la enseñanza de la asignatura de Historia en los centros de Secundaria se centra especialmente en las Sociedades de la Antigüedad, dejando de lado las etapas históricas posteriores. Por ello, para la enseñanza de la Edad Moderna en la ESO el presente trabajo abarca más allá del Aprendizaje Basado en Objetos, analizando el uso de las metodologías activas en varios de los libros de texto de Geografía e Historia de 2016 y exponiendo diversos proyectos y experiencias de innovación didáctica que se centran en este periodo histórico.

La elección del tema en cuestión se debe a que la falta de innovación en la enseñanza de la asignatura de Historia y el uso de la tradición expositiva mediante únicamente el libro de texto en muchos de los centros de ESO despertó mi interés en la realización de un TFM que me acercase a un tema o problema relacionado con la Didáctica de las Ciencias Sociales. Entre todas las posibilidades para trabajar “Enseñar y aprender historia con los objetos” me llamó especialmente la atención puesto que se centraba en una enseñanza activa con recursos y fuentes accesibles al alumnado que, sin embargo, pasan desapercibidos por los docentes y los departamentos de Ciencias Sociales.

---

<sup>1</sup> Se entiende por metodologías activas a aquellas centradas en el papel que el alumno desarrolla en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 Introducción a la Educación Patrimonial**

Se ha escrito mucho sobre el concepto de patrimonio y su carácter. Sin embargo, a pesar de no ser el objetivo del presente trabajo hacer un recorrido por las diversas teorías y reflexiones sobre este término, sí es relevante para comprender el valor educativo del mismo hacer una breve alusión a que se entiende por patrimonio en este contexto.

Son varios los autores de la Didáctica de las Ciencias Sociales, Bardavio Novi, González Marcén, Hernández, Cuenca, Fontal y Estepa entre otros, que a lo largo de las últimas décadas han estudiado en profundidad este concepto y han destacado la idea de que el patrimonio es una construcción social que sirve de puente entre el pasado y el presente en función del valor que le otorguen las personas o los grupos que lo seleccionan, lo valoran y lo deciden conservar y transmitir (González- Monfort, 2019). Es decir, el patrimonio es una selección de los bienes culturales materiales e inmateriales en relación con los vínculos personales y colectivos de propiedad, identidad, valorización y transmisión establecidos con los seres humanos.

Partiendo de esta idea, es innegable el valor educativo y la potencialidad que tiene el patrimonio como recurso. Por un lado, para aprender la conciencia histórica y desarrollar el pensamiento histórico, mientras que, por otro, para elaborar un pensamiento crítico, social y ciudadano que permita evidenciar y cuestionar decisiones e ideas futuras. En otras palabras, el patrimonio sirve para relacionar pasado, presente y futuro, aprendiendo e interpretando el primero de estos tiempos para comprender el presente y enseñar a pensar el futuro para crear un compromiso y acción social (González- Monfort, 2019). Por ello, la Educación Patrimonial, cuyo objetivo es “articular los procesos de enseñanza-aprendizaje y difusión entre la sociedad, el patrimonio y las instituciones patrimoniales en los diversos ámbitos educativos de carácter formal, no formal e informal” (Cuenca, 2014, p.1), tiene un papel fundamental en la sociedad del siglo XXI.

Su origen se remonta en las últimas décadas del siglo XX como una disciplina independiente dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Concretamente, en los inicios se habla más bien de “Didáctica del patrimonio”, mientras que en la actualidad se utiliza de manera más frecuente el término “Educación patrimonial”. Sin embargo, sin entrar en los matices distintivos entre ambos conceptos, como afirma González- Monfort

(2019, p.129), existen más puntos en común que diferencias, especialmente la que concierne al apartado del presente trabajo; el uso del patrimonio como recurso educativo.

## **2.2 Plan de Educación Patrimonial en la Educación Secundaria en España**

España es internacionalmente el tercer país del mundo en cuanto Bienes declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO y nacionalmente cuenta con más de 60.000 bienes declarados de interés cultural conforme a la legislación estatal y autonómica. En otras palabras, es un país con un gran volumen de patrimonio. Por consiguiente, posee una gran cantidad de recursos para desarrollar propuestas educativas (Fontal e Ibañez, 2015). Sin embargo, para que esto se lleve a la práctica y exista una concienciación social y ciudadana del patrimonio es esencial que existan instrumentos e instituciones que favorezcan dicha tarea.

Por un lado, España cuenta con dos instrumentos generados desde el ámbito institucional; el Plan Nacional de Educación<sup>2</sup> y Patrimonio (PNEyP) y el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE) que se sitúan en órganos que coordinan al Estado con las Comunidades autónomas. El primero de ellos desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, mientras que el segundo desde el Ministerio de Ciencia e Innovación (Fontal e Ibañez, 2015). Por otro lado, uno de los vehículos fundamentales para la transmisión de valores acordes a la conservación y uso del patrimonio a nivel social dentro del ámbito de la educación es el currículo escolar.

El patrimonio lleva cerca de veinticinco años presente de manera explícita en el currículo educativo español. Desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, pasando por la Ley Orgánica de Educación en 2006 (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013 hasta la actual Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE) en 2020, el patrimonio, su valor y su estudio ha adquirido progresivamente un lugar mucho más relevante en el currículo español. La evolución de su tratamiento desde el marco normativo ayuda a conocer la importancia de este en la educación formal española y nos permite analizar su situación actual.

---

<sup>2</sup> Los planes nacionales son instrumentos creados en los años 80 del siglo XX para establecer una metodología de actuación unificada sobre conjuntos de bienes culturales que han generado desde entonces numerosos proyectos de conservación, investigación, documentación y difusión de bienes culturales (Fontal e Ibañez, 2015).

Abarcando únicamente la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en primer lugar, la LOGSE establecía entre los objetivos generales de este periodo que el estudiante conociese, respetase y valorase las creencias, actitudes y valores del patrimonio histórico y artístico, así como que apreciase también el patrimonio cultural y lingüístico español (Ibáñez, Fontal y Rivero, 2018). Esta alusión al patrimonio, sin embargo, tenía una connotación estrictamente individualista respecto al pueblo español con matices como *nuestra* tradición y patrimonio cultural.

La LOE, por otro lado, también mantenía el objetivo general de etapa citado anteriormente, pero contemplaba de manera amplia el patrimonio gracias a la introducción de las denominadas *competencias clave*, a pesar de no explicitar todavía una definición de patrimonio. Las competencias clave en la ESO incluían el patrimonio dándole un enfoque más completo en cuanto a sus ámbitos: cultural, histórico, natural, artístico y a su naturaleza, material e inmaterial (Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018) por lo que se encontraba entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de asignaturas como Biología y Geología, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física, Educación para la Ciudadanía, Educación Plástica, Latín y Lengua Castellana y Literatura, haciendo alusión a su carácter multidisciplinar en concordancia con las tendencias internacionales derivadas de los tratados de la UNESCO (Ibáñez, Fontal y Rivero, 2018). Además, en comparación con la LOGSE rompía con la exclusividad del patrimonio como algo propio y sostenía la importancia del patrimonio de *los demás* como configurador de identidades culturales y sociales (Fontal e Ibáñez, 2015). Asimismo, es en este currículo cuando aparece por primera vez el patrimonio arqueológico como tal, presente en la asignatura de Latín. No obstante, por el momento todavía estaba más ligado al concepto de legado que al de fuente histórica y parecía estar circunscrito únicamente a la época romana (Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018).

Este avance en la legislación educativa provocó, según Fontal (2011, como se citó en Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018), que la representación del patrimonio se hiciera más compleja y se ampliaran sus ámbitos de estudio. Por consiguiente, la LOMCE abordaba contenidos explícitos relacionados con el patrimonio artístico, cultural, histórico, geológico, natural, literario, artístico y musical e incluía contenidos de Historia del arte en la asignatura de Historia Contemporánea de primero de Bachillerato (Ibáñez, Fontal y Rivero, 2018). Cabe destacar, a su vez, que es ahora cuando por primera vez el patrimonio aparece mencionado con su valor como fuente para la historia y como

elemento que hay que memorizar (Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018). Sin embargo, a pesar de exponerse de manera teórica en la gran mayoría de asignaturas potenciando su multidisciplinariedad, la realidad es que el patrimonio seguía teniendo peso como elemento artístico y no como elemento histórico. Por ello, exceptuando la asignatura de Historia de España, carecía de lugar en los contenidos, criterios de evaluación ni estándares de aprendizaje de la asignatura de Historia. En lo que respecta al patrimonio arqueológico, el resultado era el mismo. Este queda vinculado como muestra del desarrollo artístico de las Sociedades de la Antigüedad exclusivamente, o como elementos que se deben memorizar (Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018).

La actual ley de educación, LOMLOE, mediante el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022 por el cual se modifica el currículo<sup>3</sup>, siguiendo la tendencia de las leyes anteriores, menciona el carácter multidisciplinar del patrimonio en las diversas asignaturas de la etapa educativa (patrimonio natural, musical, literario, lingüístico, artístico, cultural, histórico etc.). Asignaturas como Cultura Clásica, Cultura y Patrimonio de Aragón y Geografía e Historia establecen conexiones entre sus competencias específicas, puesto que en ellas se fomenta el interés por el patrimonio cultural y arqueológico, su conservación y preservación y puesta en valor. Este nuevo currículo, además, sugiere en su apartado “Diseño de situaciones de aprendizaje” actividades para las propias asignaturas haciendo uso de metodologías activas. Un ejemplo es el caso de Cultura Clásica, donde se propone la investigación sobre el patrimonio local y global, realizando experiencias fuera del ámbito escolar como visitas a museos y a yacimientos arqueológicos.

La asignatura Cultura y Patrimonio de Aragón está incluida en la Comunidad Autónoma de Aragón para realizar una aproximación al estudio de la realidad aragonesa desde una perspectiva multidisciplinar mediante el conocimiento de su patrimonio, entorno natural y sociocultural, costumbres, tradiciones y modalidades lingüísticas para que el alumnado valore y se implique en su conservación. Para esta asignatura el currículo sugiere optar por metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProyectos) puesto que implica situaciones de aprendizaje más allá de los contenidos que permita a los estudiantes experimentar. Además, esta asignatura es idónea para realizar salidas y

---

<sup>3</sup> EL nuevo currículo se implantará en los cursos de primero y tercero de Educación Secundaria a partir del curso académico 2022/2023 y en los cursos segundo y cuarto a partir del curso académico 2023-2024.



participar en la oferta cultural del propio entorno. En último lugar, en la asignatura de Geografía e Historia, destaca su aportación en la Competencia de conciencia y expresiones culturales (CE.GH.7) en la cual se relaciona patrimonio con las identidades de los pueblos pasados y por ello, fomenta el respeto de la diversidad cultural mediante el patrimonio natural y cultural, material e inmaterial, valorando su significado histórico y desarrollando a su vez la expresión y la creatividad. También, en consonancia con el resto de las asignaturas, se menciona que en la medida de lo posible se deben realizar salidas y trabajos de campo, visitas a museos, exposiciones y a centros de interpretación ya sean de carácter urbano o natural que aumente el interés por el patrimonio. Sin embargo, pese a todo, el patrimonio arqueológico sigue quedando vinculado a las Sociedades de la Antigüedad. Un ejemplo de ello se encuentra en los apartados “Conocimientos, destrezas y actitudes” y “Orientaciones para la enseñanza” situados en el bloque “Sociedades y territorios”, que forma parte de uno de los tres saberes básicos de la asignatura de Geografía e Historia. En el primer curso de Secundaria, en el cual se abarca según el currículo desde el origen de la humanidad hasta la civilización romana, se especifica el uso de fuentes históricas y arqueológicas como base para la construcción del conocimiento histórico. Para ello, la normativa aconseja el uso de objetos y artefactos del pasado vistos en exposiciones o recreados a través de talleres de arqueología experimental. Por el contrario, conforme nos acercamos a las etapas históricas posteriores en cursos como 2º de ESO (Edad Media y la Edad Moderna), 3º de ESO (Historia contemporánea universal) y 4º ESO (Historia contemporánea de España y Aragón) la única mención sobre el patrimonio es aquel que se encuentra en el ámbito artístico, ambiental, histórico y cultural y la intención es de respetarlo, difundirlo y conservarlo.

Esto, a pesar de que es óptimo para el estudio de la Prehistoria y Edad Antigua, es limitante para el resto de los periodos que comprenden la asignatura de Historia y que pueden ser trabajados también mediante el uso del patrimonio arqueológico y de fuentes materiales (Ej. Ajuares de enterramientos de la Edad Media, bienes cotidianos de la Edad Moderna, objetos de guerra encontrados en trincheras en la Edad Contemporánea etc.)

En conclusión, tras realizar un breve recorrido por las leyes educativas, se observa que la presencia del patrimonio en el currículo español es considerable. La teoría está clara, pero ¿qué ocurre con la práctica?

Según los resultados del estudio presentado para la Comisión de Elaboración del PNEyP (Fontal, 2013) a pesar de que el 80,8% de los centros habían afirmado trabajar con patrimonio, con especial interés en el patrimonio local, sólo el 18% había realizado hasta el momento un proyecto o actividad de innovación educativa relacionada con el patrimonio cultural. Esto se debe, según los centros, a que los docentes necesitan recursos materiales, formación y recursos humanos para llevar a cabo estas actividades. Sin embargo, el 94% de los centros afirmaba tener contacto con el patrimonio cultural bien sea por visitas al museo o al entorno cultural cercano (Fontal e Ibáñez, 2015). Por otro lado, los estudios centrados en el análisis del tratamiento del patrimonio en los libros de texto<sup>4</sup> indican que su manifestación más usada es la ilustración de los elementos históricos y artísticos predominando sus características y valores estilísticos y monumentales (Fontal e Ibáñez, 2015), acercándolo más a la Historia del arte que a las disciplinas históricas y arqueológicas. Estos datos, en resumen, confirman que a pesar de que existe una normativa amplia sobre el patrimonio, la presencia de actividades en los libros de texto y la práctica docente es por el contrario muy reducida.

Por su parte, el docente es el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado, así como el responsable de transmitir los objetivos, competencias y contenidos establecidos por las leyes educativas, pero este puede seleccionar los métodos, estrategias y recursos que va a utilizar a lo largo del proceso. Por lo que, su escasa utilización del patrimonio como recurso en el aula se debe a otros factores. Entre otras cosas a la limitada consideración que tiene el docente de la idea de patrimonio enfocándolo o bien como patrimonio documental (videos e imágenes), que favorecen en cierta medida al aprendizaje significativo del alumnado puesto que ayuda a la memorización, o bien como patrimonio artístico y cultural mediante elementos inmuebles como son los monumentos o yacimientos (Cuenca, 2003 como se citó en Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018). En el segundo de los casos, es la propia naturaleza de este patrimonio la que fuerza a la realización de actividades fuera del aula, siendo estas únicamente actividades de carácter lúdico basado en la observación (Sánchez, 2012 como se citó en Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018).

---

<sup>4</sup> Libro de texto entendido como uno de los materiales curricular que más se acerca a la realidad del aula española. Son un reflejo de la mentalidad de todos los agentes implicados en su producción (didácticas, comerciales e ideológicas) lo que influye a la hora de incorporar recursos patrimoniales (Meseguer, Caballero, Ferrer y Egea, 2018).

### **2.3 Las fuentes materiales en la Didáctica de la Historia**

La disciplina histórica, a diferencia de otras, plantea un problema principal en su enseñanza y aprendizaje; su objeto de estudio, el pasado. Esto implica dificultades didácticas por la abstracción que supone comprender una realidad pasada para acercarse a ella. Sin embargo, aunque la enseñanza de la Historia a lo largo de los años haya seguido un método tradicional basado en la exposición, el estudio de los contenidos y la acumulación de datos y hechos históricos de una manera positivista, existen alternativas que favorecen esta comprensión. De hecho, esta metodología, con una única perspectiva posible que no da lugar ni al análisis, ni a la interpretación, ni mucho menos al cuestionamiento del alumnado, y cuya finalidad es la memorización para el examen final, ha entrado en crisis dejando paso a las metodologías activas, en las que se ha fomentado la investigación e indagación y el aprendizaje significativo. Entre las diversas alternativas el uso de las fuentes materiales favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.

Los objetos manifiestan los recursos tecnológicos, las formas de vida y los aspectos de las personas y sociedades que los crearon y utilizaron y nos ofrecen un tipo de información histórica diversa y más objetiva que las fuentes escritas debido a la falta de intención de comunicar más allá de su función en el contexto de producción. Además de que hay etapas pasadas las cuales solo conocemos gracias a sus objetos. Es el caso de la Prehistoria y la Protohistoria. Los restos materiales, las chozas y los objetos cotidianos nos permiten conocer la vida de aquellas personas (Santacana y Llonch, 2012). Su estudio puede potenciar el uso de metodologías activas de carácter significativo en las cuales la exploración e investigación del alumnado sea base de su propio proceso de aprendizaje. El alumno parte de un problema o cuestión a partir del cual llega a conclusiones sobre el conocimiento histórico (contextualización temporal, espacial, social y funcional).

La metodología que usa el estudio de los objetos para potenciar el aprendizaje activo del estudiantado se denomina Aprendizaje Basado en Objetos u *Object-Based Learning*. Su trayectoria en España es bastante escasa en comparación con otros países como los anglosajones. Sus orígenes están relacionados con dos tipos de pedagogías de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX; la pedagogía de María Montessori y la de Ovide Decroly. Por un lado, Montessori defendía que el uso de objetos debía ser uno de los elementos centrales para los docentes en el aula puesto que desarrollaba los sentidos a través de un aprendizaje autónomo y lúdico. Por otro, para Decroly el objeto era un

elemento básico para los tres ejercicios de su didáctica; observación, asociación y expresión. El alumnado a través del objeto realiza primero una observación directa, después lo asocia con otros conocimientos y finalmente expresa sus conclusiones (Santacana y Lloch, 2012).

Esta metodología para la disciplina histórica permite utilizar la materialidad de los objetos para superar parte del proceso de abstracción. El estudio a través de los objetos ofrece la experimentación del alumnado a través de los sentidos. Permite un acercamiento al principio pedagógico *hands on, minds on, hearts on* (Vicent y Torruella, 2015). Gracias a la materialidad del objeto se permite un aprendizaje práctico (*hands on*), mediante su observación se desarrollan dos tipos de razonamientos, el razonamiento inductivo, aquel que parte de la pieza para averiguar el contexto del que proviene, y el razonamiento deductivo, aquel que parte del contexto social para comprender la realidad del objeto (Bardavio y González, 2003) (*minds on*) y finalmente se desarrolla el pensamiento histórico a través de la empatía histórica<sup>5</sup> (*hearts on*). Además, mediante la motivación que genera la necesidad de conocer que produce la investigación histórica se fomenta la creatividad y gracias a la empatía cultural se desarrollan criterios de tolerancia hacia otras formas de vida, pasadas o actuales, dándole una visión intercultural fundamental para la comprensión de nuestro mundo actual.

El estudio de los objetos en el aula se da sobre todo en conjunto con las programaciones didácticas o actividades realizadas en los museos, convirtiéndose así el espacio museal en un “espacio educativo de primer orden tras realizar un tránsito desde el papel de simples contenedores hacia la función de investigadores, divulgadores y, sobre todo, educadores” (Hernández de la Cruz, 2016 se citó en Suárez, Gutiérrez, Calaf y San Fabián, 2013). Estas actividades, fuera del aula, es decir, desarrolladas en un ámbito informal pueden estimular el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, para ello, se debe, por un lado, definir y diseñar entornos que faciliten este aprendizaje donde se controle la carga cognitiva seleccionando una pequeña parte del temario que se quiera trabajar (Brouard, 2015). Mientras que, por otro lado, planificar las actividades y las estrategias

---

<sup>5</sup> La empatía histórica o *historical perspectives* forma parte de los denominados *Big six*. Seis conceptos que desarrollan el pensamiento histórico. La empatía histórica consiste en intentar reconstruir la perspectiva y el contexto que hizo actuar de determinada manera a determinados individuos o grupos humanos en un tiempo y lugar específico en la historia. De esta manera se da al alumnado un componente humano a la disciplina generando un cambio en la manera de ver y entender a los seres humanos, puesto que se trata de aprender sobre emociones como el miedo, la ambición, la justicia, la crueldad etc. (Seixas y Morton, 2013).

que se van a seguir para adquirir los objetivos concretos, mediante un aprendizaje profundo, además de generar un seguimiento de la actividad a posteriori. Por el contrario, este aprendizaje sería muy superficial y conllevaría a la infrautilización del patrimonio.

Las instituciones museísticas son conscientes del gran recurso que supone el uso del patrimonio en el ámbito educativo. Por ello, muchos museos han intentado convertirse en complejos culturales que dan participación a sus visitantes, orientando las visitas escolares y poniendo al alcance del profesorado y de los estudiantes los materiales didácticos, dando sensación de que aquello que se atesora pertenece a todos y que, en consecuencia, pueden hacer de su uso para aprender (Hernández de la Cruz, 2016). Todo ello a favor de construir una visión del patrimonio como una herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y no como un contenido que memorizar o que exhibir.

### **3. La enseñanza de la Edad Moderna durante la Educación Secundaria**

La Edad Moderna es un periodo fundamental para la comprensión de la sociedad y el mundo actual. Sin embargo, en España existe un distanciamiento entre los libros de texto y las propuestas ofrecidas en los centros de Educación Secundaria en comparación con la investigación y la innovación en este campo (García, Gómez y Martínez, 2016) Por ello, es motivo del presente apartado analizar las propuestas innovadoras en las que se haga uso de las metodologías activas, tales como como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABProyectos), Aprendizaje Basado en Problemas (ABProblemas), Aprendizaje-Servicio (APS), *flipped classroom*, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TICS para la enseñanza de este periodo a los alumnos de Educación Secundaria.

#### **3.1 Los libros de texto de 2º ESO**

La época modernista se imparte en los centros de Educación Secundaria entre segundo y tercer curso, siendo el primero de estos aquel donde más se abarca este periodo. Los dos libros de texto seleccionados para este análisis son, por un lado, *Geografía e Historia. Historia Moderna. 2ESO* de la editorial SM y por otro, *Historia. Serie Descubre. Saber hacer* de la editorial Santillana.

Ambos, de acuerdo con el currículo escolar para la ESO establecido en la LOMCE, tienen un índice muy extenso que abarca muchos contenidos de esta etapa histórica. Parten desde los orígenes de la Edad Moderna, continúan con el Renacimiento

y la Reforma y la Monarquía Hispánica y finalizan en el siglo del Barroco, puesto que el siglo XVIII se trabaja en el curso siguiente.

Analizando las actividades incluidas, el primer rasgo común que se ha encontrado entre ambos libros es el predominio de las actividades de refuerzo. Estas actividades, acompañadas en la mayoría de los casos por gráficos, imágenes y fragmentos de fuentes históricas secundarias que apoyan el trabajo de la unidad, suelen hacer referencia a la teoría explicada en el apartado correspondiente. Los enunciados de estos ejercicios están compuestos, siguiendo la taxonomía de Bloom<sup>6</sup>, por verbos que conllevan procesos cognitivos inferiores; explicar, interpretar, definir, enumerar, resumir, completar, señalar, relacionar, analizar e investigar, con excepción del verbo descubrir en alguna de dichas actividades.

Otro de los rasgos comunes es la mínima presencia de actividades cooperativas. El libro de Santillana propone al final de cada unidad una actividad denominada “Trabajo cooperativo” en la cual el alumnado se divide en grupos y mediante el uso de las TICs busca información del tema en concreto y desarrollan la expresión escrita u oral mediante informes, redacciones y exposiciones. Entre estas actividades se encuentran la “Valoración de un descubrimiento arqueológico: Machu Pichu” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p. 183), “Una visita virtual a la Galería de los Uffizi” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.205), “Un recorrido por los Reales Sitios” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.229) y “La representación de *El alcalde de Zalamea*” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.257). Por el contrario, el libro de SM plantea dos ejercicios de cooperación. El primero, una actividad similar a la representación de *El alcalde de Zalamea*; la interpretación de la obra *La vida es sueño* repartida en fragmentos entre los grupos formados en clase (Lázaro, 2016, p.67). Mientras que el segundo, una investigación en grupos sobre las cinco preguntas seleccionadas entre toda la clase respecto a que les gustaría saber más sobre el Barroco en Europa (Lázaro, 2016, p.77).

Asimismo, el primero de estos libros tiene un apartado llamado “Piensa” en el cual se plantan cuestiones que permiten al alumno relacionar situaciones de su actualidad

---

<sup>6</sup> La taxonomía de Bloom es una teoría diseñada por el Doctor en Educación Benjamín Bloom a mediados del siglo XX que cuantifica el proceso cognitivo del alumnado en niveles de complejidad según los tipos de verbos utilizados en los objetivos de aprendizaje.

o conocimientos adquiridos previamente (aprendizaje significativo) con contenidos nuevos de la unidad. Ejemplo 1 en contexto con la Imprenta “¿cómo crees que se hacen los libros en la actualidad” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.187) Ejemplo 2 en contexto con el Cinquecento “[Imagen] San Pietro in Montorio, ¿te recuerda a algún edificio griego o romano? ¿Por qué?” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.190). Por otro lado, el libro de SM trabaja el pensamiento crítico del alumnado, haciendo cuestiones que deben investigar por sí mismos relacionadas con su presente. Estas actividades, situadas en el apartado “Y tú qué opinas” de la presentación de cada unidad, proporcionan un aprendizaje significativo y por descubrimiento. Como ejemplos de dichos planteamientos:

Ejemplo 3 “Hoy en día hay un amplio debate sobre como definir el proceso de llegada de los primeros europeos a América. Algunos historiadores sostienen que no es correcto hablar de “descubrimiento” ya que consideran que este término ignora la presencia de los grupos humanos que ya poblaban esas tierras desde hacía muchos siglos. Investiga en internet acerca de esta polémica. ¿Qué otros términos se utilizan para definir este acontecimiento histórico? ¿Con cuál estás más de acuerdo? ¿Por qué?” (Lázaro, 2016, p.7)

Ejemplo 4 “En 1991, la escultura del *David* de Miguel Ángel sufrió el ataque de una persona, que rompió uno de los dedos del pie con un martillo. No es el único caso de vandalismo en las obras de arte. Desgraciadamente, varios cuadros, edificios o grupos escultóricos han sufrido episodios similares. Hoy día también hay noticias de otro tipo de agresión al patrimonio artístico mundial, amenazado por guerras y fanatismos. ¿Qué crees que se pierde cuando el patrimonio artístico es dañado o eliminado?” (Lázaro, 2016, p.27)

Ejemplo 5 “En la actualidad tenemos libertad religiosa. Las personas pueden pertenecer a cualquier religión o no profesar ninguna. Además, nadie puede imponer sus creencias religiosas a los demás. ¿Piensas que durante la Edad Moderna también se gozaba de esta libertad? ¿Por qué? ¿Y en el mundo actual? ¿Todos los países respetan las creencias religiosas de su población?” (Lázaro, 2016, p.47)

En lo que respecta al uso de las TICS ambos libros aportan bastantes actividades al respecto. El libro SM posee la plataforma digital [smsaviadigital.com](http://smsaviadigital.com) donde plantea actividades con recursos online. Entre estas se encuentran el uso de animaciones para saber más sobre el Renacimiento (Lázaro, 2016, p.31), el uso de Google Maps y Street View para localizar obras de arte del Quattrocento por Florencia (Lázaro, 2016, p.33), alguna manifestación artística del Barroco (Lázaro, 2016, p.81) y una visita de la Capilla

Sixtina gracias a la web del Vaticano<sup>7</sup> (Lázaro, 2016, p.41). Por su parte, el libro de Santillana ofrece bastantes actividades en su apartado “Uso de TICS”, aunque estas en su mayoría solo implican la búsqueda de información en Internet para contestar cuestiones del temario. Sin embargo, al final del libro se plantea una actividad denominada “Proyecto TIC” (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.258) en la cual se utilizan recursos web para 1) investigar sobre universidades importantes de la época modernista que existen en la actualidad, la Universidad de Alcalá de Henares y la Universidad de Salamanca y 2) estudio de caso<sup>8</sup> sobre fray Luis de León en la web de la Biblioteca Virtual Miguel Cervantes.

Para finalizar, ambos libros proponen actividades que son un “intento de” empatía histórica. “Intento de” puesto que está demostrado que este tipo de ejercicios son un mero ejercicio de imaginación que se alejan de acercar al alumnado a un verdadero desarrollo de la empatía histórica. En la unidad sobre el “Descubrimiento” de América el libro de SM plantea al alumnado imaginarse formar parte del grupo de indígenas y redactar un breve texto sobre la impresión y los sentimientos causados por el encuentro con los europeos (Lázaro,2016,p.7) mientras que por el contrario la editorial Santillana plantea al alumnado ser un marinero del siglo XVI que tiene que explicar cómo pasaría un día a bordo en una carabela (Caballero Martínez, Fernández de Bartolomé y Zabaleta Estévez, 2016, p.168).

En conclusión, se observa que los libros de texto ofrecen prácticas que fomentan la participación del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, todavía se priorizan aquellas actividades que únicamente sirven de refuerzo a la teoría. Asimismo, no se ha planteado ningún ejercicio de metodologías como el ABProblemas, ABProyectos, APS o *flipped classroom*. Puesto que los libros escogidos son los utilizados actualmente en los centros de Secundaria en concordancia con la ley hasta entonces vigente, LOMCE, cabe preguntarse qué tipo de modificaciones tendrán los libros de texto de acuerdo con el currículo de la actual LOMLOE. Lamentablemente, esta información es inalcanzable para el presente trabajo y habrá que esperar a las ediciones posteriores para comprobar si se han añadido prácticas más innovadoras.

---

<sup>7</sup> [www.e-sm.net/svcs3esoud10\\_01](http://www.e-sm.net/svcs3esoud10_01)

<sup>8</sup> El método de caso o estudios de caso forma parte del conjunto de metodologías activas. En este caso se centra en el análisis que el estudiante realiza sobre un problema real y específico, teniendo que ser capaz de comprender, conocer y analizar el contexto y las variantes que intervienen en el caso.



### 3.2 Propuestas y experiencias de innovación didácticas

Si bien se ha visto que los libros de texto apenas hacen hincapié en las metodologías activas en sus actividades, la realidad es que existen hoy día muchas propuestas innovadoras por parte de los docentes de la ESO en lo que respecta a la enseñanza de la Edad Moderna. Para acotar el marco de investigación se van a tomar cinco ejemplos recogidos en dos compilaciones, *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* y *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, centradas en presentar las investigaciones, experiencias y propuestas de aula que se están llevando a cabo en la actualidad en consonancia con la introducción de los cambios metodológicos, estrategias y técnicas que se están desarrollando en los últimos años para mejorar la adquisición de objetivos, competencias y aprendizaje de los estudiantes en el estudio de la Edad Moderna.

Estas monografías, a pesar de ser muy completas en cuanto a experiencias innovadoras, contemplan muy pocas propuestas con una metodología de Aprendizaje Basado en Objetos. De hecho, de entre estas experiencias son aún menos aquellas que se realizan para alumnos de educación media. Aquellas más interesantes se plantean para los alumnos de educación superior del Grado de Historia o del Máster de Formación para el profesorado ESO y Bachillerato, evidenciando la necesidad de incorporar en mayor medida este tipo de metodología en la enseñanza de la Edad Moderna durante la Educación Secundaria.

Ejemplo de esto son las propuestas “Recursos didácticos con piezas del museo de américa que acercan a la ESO realidades de época moderna” (García González, Gómez Carrasco, Cózar Gutiérrez, y Martínez Gómez, 2020, pp.603-615), cuyo objetivo es presentar una propuesta a los futuros docentes de Secundaria y Bachillerato con nuevos recursos para trabajar con sus alumnos que permitan reflexionar sobre otras culturas en la Edad Moderna a través de dos piezas (tejido inca colonial y vasija silbadora Chimú-Inca) y “Entre llaves y documentos: el uso didáctico de un *Escape room* sobre la Edad Moderna en la formación inicial del profesorado” (García González, Gómez Carrasco, Cózar Gutiérrez, y Martínez Gómez, 2020, pp.319-333), la cual propone gamificar la enseñanza mediante un *Escape room* de contenido histórico. En él se utilizan fuentes escritas, icónicas y objetuales que ayudan a construir imágenes del pasado, a indagar y fomentan el desarrollo de habilidades de observación, comparación y deducción.

- “La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia moderna” (Hernández Salmerón, 2020)

Esta propuesta se ha realizado con alumnos de 2ºESO del IES El Argar en Almería como una experiencia que ha aunado a profesionales de la educación patrimonial y a profesorado de Educación Secundaria para acercar al alumnado a la cultura morisca desde distintas perspectivas mediante distintas estrategias metodológicas que le proporcionen autonomía en la investigación histórica. Entre sus objetivos se encuentra el estudio del siglo XVI mediante piezas de origen morisco, sensibilizar y adoptar una actitud crítica sobre el patrimonio, iniciar al alumnado en la investigación y comprender el papel de los profesionales de las instituciones culturales que trabajan con dicho patrimonio. La experiencia se estableció en distintos espacios de aprendizaje, el aula, la Alcazaba y el Museo de Almería.

En primer lugar, se planteó al alumnado cuestiones sobre el patrimonio y sobre los moriscos para establecer un primer contacto. Estos habían trabajado anteriormente en Edad Media el tema del Islam y Al-Ándalus por lo que se establecía un aprendizaje significativo respecto a los nuevos conocimientos. Como nexo entre ambos periodos, se llevó al grupo a visitar la Alcazaba de Almería para analizar las obras del recinto. Tras la visita, se puso en común todo lo aprendido y se plasmó en un comic a través del programa online *toondoo*. La siguiente sesión se volvió a realizar en este conjunto monumental pero esta vez con un cuaderno elaborado para la actividad que usaron para trabajar durante la visita por las viviendas musulmanas, que además de ser un espacio doméstico eran un espacio museístico puesto que guardaban restos arqueológicos de la época. Esto permitió al alumnado contextualizar los objetos que posteriormente se trabajarían en el Museo Arqueológico. La fase posterior a la visita consistió en la puesta en común y corrección del cuadernillo, además de la búsqueda de información sobre las piezas arqueológicas, siempre guiados por los docentes. Estas piezas dieron la oportunidad de generar preguntas al objeto, reflexionar y formular hipótesis, lo que favoreció la visita al museo.

El Museo Arqueológico de Almería cuenta con una sala andalusí en la que se muestran piezas que coincidían con las tipologías estudiadas por el alumnado. En esta ocasión se trabajó un nuevo cuaderno donde se plasmaban las características y usos del material andalusí cuya corrección se ayudaba del material didáctico realizado previamente en la Alcazaba. Para finalizar la sesión de la visita el alumnado escogió una

pieza favorita y grabó un breve documental explicando todo lo aprendido de la pieza en cuestión. La última sesión del proyecto consistió en la realización de un taller de cerámica en donde los estudiantes diseñaron la pieza que cada uno había escogido.

- “Educación y patrimonio: La Fragata “Mercedes” (Oliver Laso y Ponce Gea, 2016)

Esta propuesta didáctica se sitúa en el curso 3º ESO, en los contenidos del bloque que abarca hasta el siglo XVIII de la Edad Moderna, concretamente en los referidos a la conquista de América. Aunque los acontecimientos relacionados con la Fragata se sitúan entre el siglo XVIII y XIX, la propuesta se enmarca en el periodo modernista puesto que el conjunto de acontecimientos se desarrolla entre ambos siglos. Los objetivos del proyecto son acercarse al ambiente de conflictos entre los siglos XVIII y XIX en los que se encontraba España y relacionarlos con los viajes de América y concienciar sobre el valor del patrimonio.

En primer lugar, el docente dará un contenido introductorio sobre la existencia de la Fragata y su ubicación en el Museo Nacional de Arqueología Subacuática ARQUA en Cartagena. Posteriormente, gracias al apoyo de varias imágenes se realizarán cuestiones sobre el patrimonio y la importancia de ser conservado. En segundo lugar, se visitará el ARQUA donde tras una visita guiada por las fuentes primarias y secundarias el alumnado realizará sus propias investigaciones de manera autónoma guiados por unas preguntas propuestas por el docente. A continuación, se visualizará un video sobre la Batalla del Cabo de Santa María en el cual se muestra el sentido histórico de la Fragata. El trabajo del alumnado en este caso es construir un discurso narrativo sobre el video, junto con la información recibida en el museo, las fuentes históricas ofrecidas y buscadas por ellos mismos. En esta parte de la experiencia didáctica el alumnado se dividirá en grupos de 3 o 4 personas entre las que contrastarán y sintetizarán la información. Como actividad final, tras la creación de una narración grupal, estos grupos se irán uniendo con otros para realizar la misma dinámica de síntesis y contrastación hasta finalmente obtener un único discurso en el aula.

- “*Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades*. Una propuesta de aprendizaje basado en proyectos en torno a la ciencia y la cultura en época moderna” (Álvarez Delgado y Martínez Carrillo, 2020)

Esta experiencia didáctica, realizada en un instituto asturiano, sigue la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje cooperativo y el uso de las TICS, para acercar al alumnado a los instrumentos y avances científicos, tecnológicos y culturales de la Edad Moderna. Su objetivo es que el alumnado aprecie la conexión entre patrimonio material e inmaterial y ciencia y tecnología, valorando el progreso del razonamiento que se experimentó en este periodo. Para ello se recreará un gabinete de curiosidades o cuarto de maravillas de manera grupal en el aula que se materializará a través de una exposición guiada de posters elaborados por los estudiantes, que además dispondrán de códigos QR que proporcionarán el acceso a la información ampliada encontrada en el blog del gabinete. Previamente a este proyecto, el alumnado habrá trabajado en el aula diversas actividades de trabajo cooperativo de las primeras unidades de la Edad Moderna para acostumbrarse a este tipo de dinámicas y obtener un conocimiento transversal para la realización del trabajo.

Para comenzar, el docente muestra imágenes de gabinetes de curiosidades e informa del proyecto a realizar dando las instrucciones y objetivos a seguir. Posteriormente, este facilita una lista de objetos de naturaleza diversa que deben ser clasificados por el grupo. Seguidamente de esta clasificación, se crean grupos de cinco miembros, con un nombre propio y roles que rotan en cada sesión y una selección de objetos ordenada por el grupo según su prioridad. En la siguiente sesión se asignan los objetos según preferencias y se facilita una ficha que sirve como guion para identificar la información importante que será la encontrada en el blog. El docente en todo momento es participe y guía del trabajo del alumno, facilitándole recursos bibliográficos y fuentes para consultar. El gabinete debe estar compuesto por imágenes, dibujos, mapas y fotografías, por lo que esta selección también debe realizarse a través de Internet. Estos materiales son lo que conforman el poster, el cual además tiene el código QR que conduce al blog con el resto de información. Estas dos tareas, el código y el blog, son igual de importantes que la realización del poster, por lo que el docente también debe dar instrucciones sobre la elaboración de estos. Finalmente, los posters se cuelgan en el aula y los integrantes de los grupos exponen durante 5 o 7 minutos.

- “Una forma del uso del ABP y del *Flipped Classroom* en la enseñanza de la Historia moderna a través de la novela picaresca” (Amores Bonilla, 2020)

El presente proyecto es una experiencia multidisciplinar realizada para alumnos de 2º ESO en la asignatura de Historia que pretende trabajar la historicidad y el aprendizaje significativo mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos, el aprendizaje cooperativo, el uso de las TICS y el *flipped classroom* entroncándolo con intereses del alumnado vinculados con el uso de fuentes literarias. Previamente al desarrollo del proyecto se han trabajado contenidos de transición entre la Baja Edad Media y la Edad Moderna para así, posteriormente, poder establecer un aprendizaje significativo tras mecanizar y adquirir dichos conocimientos.

La experiencia se divide en cuatro fases. La primera consiste en la utilización de videos y materiales aportados por el docente mediante la metodología *flipped classroom* para refrescar lo aprendido en la primera evaluación y añadir los nuevos contenidos (estructuras sociales, económicas, políticas, religiosas y mentales del periodo) que permiten al alumnado relacionar lo estudiado con el material literario. Este material corresponde con el género de novela picaresca por lo que es un instrumento interesante para analizar y entender la estructura social, la marginalidad y los elementos cotidianos de los grupos populares del periodo modernista en España. La segunda fase consiste en la división del curso de 20 alumnos aproximadamente en grupos de 4-5 estudiantes para la realización del ABP. En este caso los alumnos, tras leer colectivamente la o las lecturas escogidas por ellos mismos pero sugeridas por el docente, extraen información, la seleccionan, la organizan y la relacionan con los conocimientos históricos que poseen para desarrollar el producto final; el informe historiográfico o narrativo (según el nivel de abstracción del grupo) que corresponde a la tercera fase. Finalmente, la última fase es la exposición del informe al resto de la clase de manera oral, apoyado por materiales realizados mediante el uso de las TICS.

- “Búsqueda, selección y exposición autónoma de información del Antiguo Régimen y el liberalismo. Una experiencia de investigación autónoma con alumnado de secundaria” (Vidal-Abarca García, 2016)

La siguiente experiencia está elaborada con alumnos de 4º ESO durante el curso 2013/2014 en el Instituto Arzobispo Lozano en Murcia. Este proyecto consiste en la investigación autónoma del alumnado sobre la unidad didáctica del Antiguo Régimen y la transición hacia el pensamiento liberal de manera grupal mediante el uso de las TICS y cuyo proyecto final es una exposición apoyada de un material digital. Su objetivo es fomentar el trabajo en equipo, desarrollar habilidades de búsqueda y de selección de información a través de las herramientas que proporcionan las tecnologías e impulsar y motivar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje de manera autónoma y activa generando sus materiales.

Para llevar a cabo la actividad, primeramente, el estudiantado realiza una búsqueda exhaustiva de dichos contenidos, seleccionando y analizando críticamente los resultados, contrastando la información y llegando a conclusiones. Esta búsqueda está acotada por la división del temario en cinco bloques, correspondiendo a cinco grupos generados en el aula. Además, el docente una vez repartidos y comentados los respectivos temas proporciona una serie de recursos digitales para que el alumnado inicie la búsqueda de información. Posteriormente, los alumnos exponen sus trabajos acompañados de algún material de apoyo como un *Power Point*. La exposición debe durar unos 25 minutos y es grabada para en último lugar visualizar y comentar la expresión de cada grupo para mejorar en futuras exposiciones.

#### 4. Conclusiones

Tras abordar la trayectoria y relevancia del uso del patrimonio y de las fuentes materiales en la enseñanza de la materia de Historia en Educación Secundaria es necesario, para concluir, recapitular varios puntos que sintetizan las ideas principales del presente trabajo. En primer lugar, la presencia del patrimonio en el currículo educativo, así como el valor y concienciación social que se le presta en la actualidad es significativa. Sin embargo, su uso práctico en el aula es todavía escaso.

El libro de texto, como principal guía en la gran mayoría de centros educativos, no ayuda en este cometido puesto que, a pesar de incluir actividades con un carácter más participativo y activo en comparación con las décadas anteriores, requiere de una revisión y mejora en la inclusión de ejercicios que usen las principales metodologías activas; el ABProyectos, ABProblemas, APS, *flipped classroom*, el aprendizaje cooperativo, el uso de las TICS y concretamente el Aprendizaje Basado en Objetos. No obstante, en favor del libro de texto, es en última instancia el docente el encargado de seleccionar las estrategias con la que va a trabajar los contenidos curriculares, por lo que es esta figura la que puede favorecer el uso de las metodologías activas en el aula.

En segundo lugar, son cada vez más los docentes que optan por crear propuestas innovadoras por todo el territorio nacional. En lo que respecta a la asignatura de Historia las experiencias didácticas están en a la orden del día, sin embargo, la inclusión de las fuentes materiales y patrimoniales en estas todavía tienen mucho recorrido por hacer en comparación, por un lado, con el resto de las metodologías y, por otro, con la gran trayectoria que tienen otros países como los anglosajones. Asimismo, la tendencia del Aprendizaje Basado en Objetos en la materia abarca mayoritariamente los periodos históricos referidos a la Antigüedad, lo que margina al resto de periodos que, sin duda, pueden enriquecer comprensión gracias al uso de estos recursos.

Estas conclusiones demuestran que, a pesar de que queda mucho por trabajar, el camino por el que está optando la enseñanza en España es el de la renovación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Lo que no debe más que motivar e impulsar a los futuros docentes en continuar con la investigación, creación y proposición de experiencias enriquecedoras para su alumnado para aportar, en último lugar, a la Educación en mayúsculas puesto que es el motor fundamental de nuestra sociedad.

## 5. Bibliografía

- Álvarez Delgado, L. y Martínez Carrillo A.L. (2020). “Cuartos de maravillas y gabinetes de curiosidades”. Una propuesta de aprendizaje basado en proyectos en torno a la ciencia y la cultura en época moderna. En F. García González, C.J Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp.277-287). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Amores Bonilla, P. (2020). Posibilidades concretas de desarrollo de contenidos de Historia Moderna mediante el ABP. En F. García González, C.J Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 527- 540). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Amores Bonilla, P. (2020). Una forma de uso del ABP y del Flipped Classroom en la enseñanza de la Historia moderna a través de la novela picaresca. En F. García González, C.J Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp. 513- 525). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bardavio Novi, A. y González, P. (2003). *Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Horsori.
- Blanco, Á. G. (1997). *Aprender con los objetos*. Museo Arqueológico Nacional.
- Brouard, M. A. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio siglo XXI*, 33, 55-82.
- Caballero Martínez, J.M., Fernández de Bartolomé, M.A. y Zabaleta Estévez, F.J. (2016). *Historia 2ESO. Serie Descubre. Saber hacer*. Editorial Santillana. ISBN 978-84-141-0165-0
- Cuenca López, J. M., Martín Cáceres, M. J., Ibáñez Etxeberria, A. y Fontal Merillas, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas: situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, 40.



- Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Ediciones Trea.
- Fontal Merillas, O. e Ibáñez Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33, 15-32.
- Fontal Merillas, O., Marín Cepeda, S. y Pérez López, S. (2013). Informe sobre el análisis del tratamiento del Patrimonio Cultural en la legislación educativa vigente tanto nacional como autonómica, así como la normativa internacional vigente en territorio español. IPCE.
- García González, F., Gómez Carrasco, C.J., Cózar Gutiérrez, R y Martínez Gómez, P. (2020). *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez Carrasco, C.J., García González, F. y Miralles Martínez, P. (2016). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación*, Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 123-144
- Hannan, L., Chatterjee, H., and Duhs, R. (2013). Object Based Learning: A Powerful Pedagogy for Higher Education: A powerful pedagogy for higher education. En A. Boddington, J. Boys, & C. Speight (Eds.), *Museums and Higher Education Working Together: Challenges and Opportunities* (pp. 159-16).
- Hernández de la Cruz, J. M. (2016). Los bienes museables como recurso didáctico para la enseñanza de la historia y el patrimonio. *Her&Mus*, 17, pp. 189-198.

- Hernández Salmerón, J. (2020). La cultura morisca: nuevos espacios y métodos de aprendizaje para el estudio de la Historia moderna. En F. García González, C.J Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria: Contenidos, métodos y representaciones* (pp.355- 363). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Lázaro Arbués, M. (2016). *Geografía e historia. Historia moderna. 2ESO*. Editorial SM. ISBN 978-84-675-8664-0
- Masachs, R. C. (2009). *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Ediciones Trea.
- Meseguer Gil, A. J., Caballero Moreno, E., Ferrer Arias, L. y Egea Vivancos, A. (2018). ¿Hay hueco para la arqueología en la realidad educativa actual? Tres pilares fundamentales para cambiar un modelo: leyes educativas, libros de texto y profesorado. En A.E. Vivancos y L.A. Ferrer (Eds.), *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio* (pp. 25-44). Ediciones Trea.
- Oliver Laso, J.J. y Ponce Gea, A. (2016) Educación y patrimonio: La Fragata “Mercedes”. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles Martínez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 121-133), Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Orden ECD/1172/2022 [Consejero de Educación, Cultura y Deporte]. Por la cual se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. 2 de agosto de 2022.
- Santacana, J. (2002). La didáctica en los museos a lo largo de la historia. *Museos y centros de interpretación del patrimonio histórico*, pp.1-17.
- Santacana, J. y Molina, N. L. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Ediciones Trea.
- Seixas, P. and Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

- Sheehy, B., Sandstrom, M., and Heeg, J. (2021). Coming Together Through Object Based Learning in a Pandemic, *The Councilor: A Journal of the Social Studies*: Vol. 82, Nº. 1, Article 4.
- Vicent, N. y Torruella, M. F. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33, 83-102.
- Vidal-Abarca García, E. (2016). Búsqueda, selección y exposición autónoma de información del Antiguo Régimen y el Liberalismo. Una experiencia de investigación autónoma con alumnado de secundaria. En C.J. Gómez Carrasco, F. García González y P. Miralles Martínez (Eds.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (pp. 67-76), Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.