

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**  
**CURSO ACADÉMICO 2022-2023**



**El objeto doméstico como recurso didáctico  
en la enseñanza de la Historia**

**Titulación de Postgrado:** Máster Universitario en Educación Secundaria y Bachillerato

**Autor/a:** Cristina Ponce de León Meneses de Orozco

**Director/a:** Dr. D Juan Esteban Rodríguez Garrido

**Modalidad:** TFM de Investigación

**Fecha de presentación:** En Madrid, 19 de Junio de 2023

*Para mi abuela, Cristina, y mi madre,  
Elena: mis mayores profesoras y únicas  
certezas.*

## **Resumen/ Abstract**

### **Resumen**

El presente Trabajo Fin de Máster investiga el uso de los objetos domésticos con fines didácticos y educativos. En una primera instancia, se detallan y se analizan los últimos hallazgos desarrollados por la comunidad científica, evaluando la capacidad del objeto en la resolución de las distintas crisis que la propia asignatura de Historia ha ido atravesando en los últimos años. En segundo lugar, se analizan las diferentes virtudes derivadas del estudio del objeto doméstico como “pretexto”, promoviendo habilidades tales como la observación, la interpretación, la indagación y el pensamiento histórico; todo ello mientras se incrementa el interés, la curiosidad y hasta la fascinación del alumnado. Finalmente, este trabajo también provee una serie de propuestas metodológicas con el objeto doméstico como protagonista, demostrando hasta qué punto es capaz de desarrollar toda una serie de contenidos, habilidades y conocimientos, tratando así de responder a los intereses y necesidades del alumnado actual.

### **Palabras clave**

Objeto doméstico, Didáctica del objeto, Investigación, Historia, Habilidades

### **Abstract**

This Final Master’s Thesis explores the use of domestic objects for teaching and educational purposes. First, it discusses the latest findings developed by the scientific community, assessing its capacity to offer a solution to the different crisis that History as a subject has suffered from over the last decades. Second, it analyses the cognitive abilities that can result from teaching with domestic objects, enhancing skills like critical thinking, analysis, observation, interpretation, induction and research amongst others; all whilst promoting fascination and curiosity. Finally, the thesis offers several methodological proposals, always taking the domestic object as a “pretext” enabling a series of historical contents, skills and knowledge, all whilst responding to the students’ current necessities and interests.

### **Keywords**

Domestic Object, Object-based learning, Educational Research, History, Skills

## Índice

1. Introducción y Justificación	6
1.1 Introducción y Justificación	6
1.2 Estructura	6
2. Estado de la Cuestión	8
3. Hipótesis	18
4. Objetivos generales	19
5. Objetivos específicos	20
6. Plan de Trabajo	22
A. Curso y Temporalización	22
B. Objetivos Didácticos	25
7. Metodología	26
I. El objeto doméstico como material didáctico para la historia doméstica y la “Gente sin Historia”, como ejemplo: una Coca-Cola	27
II. El objeto doméstico como material didáctico para la comprensión del III Reich, como ejemplo: dos juegos de mesa	33
III. Los objetos que <i>“no tuvieron nuestros abuelos al nacer”</i> como ejemplo: una tarjeta de crédito	40

IV. Técnicas e instrumentos de evaluación	44
8. Conclusiones	46
9. Referencias bibliográficas, web y visuales	48

# **1. Introducción**

## **1.1 Introducción y Justificación**

Al mirar atrás, el pasado se recuerda y se preserva en el presente a través de dos formas: los restos inmateriales y los restos materiales. El estudio de los segundos, es decir; los vestigios materiales, y en particular de los objetos domésticos, puede llegar a contribuir muy significativamente en la construcción y en la comprensión de imágenes veraces del pasado. Por este motivo, constituyen a día de hoy las bases de muchos proyectos de innovación didáctica para la asignatura de Historia en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria, desarrollándose tanto en España como en el extranjero.

En concreto, en el mundo académico y en la práctica docente de nuestras aulas, se viene debatiendo desde hace tiempo sobre la capacidad de estos objetos para transmitir y agilizar la comprensión de contenidos históricos a la vez que para desarrollar y potenciar habilidades tales como la investigación, la interpretación, la comparación y la deducción; todas ellas tan necesarias para el historiador. Además, se ha comprobado que los objetos tienen un fortísimo poder de fascinación sobre los alumnos, siendo éstos capaces de propiciar un mayor interés y una mayor motivación en los mismos que la que a día de hoy ejercen los textos.

Por ello, el siguiente trabajo de investigación pretende reivindicar el objeto doméstico como elemento de gran valor en la construcción del conocimiento y del pensamiento histórico. Dicha idea es la que subyace a lo largo de todo este proyecto, marcado también por un profundo deseo de contribuir con propuestas capaces de responder a las necesidades del alumnado actual; sus intereses y sus motivaciones.

## **1.2 Estructura**

Con este objetivo en mente, en primer lugar, en el Estado de la Cuestión, la búsqueda e investigación académicas basadas en los orígenes de esta idea permitirá descubrir que el objeto doméstico puede concebirse no sólo como una fuente histórica, sino también como una fórmula capaz de responder a toda una serie de crisis que la enseñanza de la materia ha ido atravesando en los últimos años. Crisis que no sólo han

implicado el cuestionamiento profundo de ciertas metodologías educativas (tales como la memorización) sino también la propia visión de la Historia.

En segundo lugar, se desglosarán y explicarán todo una serie de virtudes didácticas, académicas y emocionales, todas ellas derivadas del uso del objeto doméstico y de su estudio en las aulas.

A continuación, se ofrecerán tres propuestas metodológicas concretas aplicables al curso 4º ESO de la Educación Secundaria Obligatoria y en particular a la asignatura de Historia, todas ellas con el objeto didáctico como protagonista y con una temporalización, secuenciación e instrucción muy definidas. Cabe señalar que aunque cada propuesta apueste por un objeto doméstico de naturaleza distinta, todas ellas se rigen bajo la misma pauta de análisis objetual. Dicha pauta fue elaborada por Santacana y Llonch (2012) y promueve el estudio del objeto cotidiano bajo diferentes ángulos y perspectivas: tanto morfológica, histórica, sociológica, o culturalmente hablando, empujando así a los alumnos a que extraigan un máximo de información mediante la observación, el análisis y la indagación. Por último, todas las propuestas proponen también acabar la dinámica del mismo modo, vinculando el objeto con su contexto histórico y los acontecimientos que le rodearon.

Finalmente, se contribuye con una matriz de evaluación llevada a cabo por Gómez y Prieto (2016) que pretende evaluar el desempeño de los alumnos y el grado de alcance real de la actividad en las aulas. Todo ello con el fin de confirmar y consolidar su implementación en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, mejorando así la calidad de didáctica de la Historia en particular y de las Ciencias Sociales en general.

## 2. Estado de la Cuestión

No es, ni mucho menos, la primera vez que se reivindica y se analiza la pertinencia y eficiencia del objeto doméstico como estrategia para la enseñanza de la Historia desde edades tempranas en España. Particularmente en etapas tales como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato.

De hecho, los planteamientos para la enseñanza de la Historia basada en los objetos tienen una larga tradición y recorrido desde hace décadas, casi siglos, tanto en las Humanidades o en las Ciencias Sociales. Así lo demuestra la comunidad científica educativa, tanto antigua como reciente, nacional e internacionalmente hablando. Tanto es así que el trabajo en clase con fuentes objetuales conforma a día de hoy la base principal de muchos proyectos de innovación didáctica impulsados y llevados a cabo por pedagogos, historiadores y Doctores en la enseñanza de la Historia.

La búsqueda e investigación detrás de los orígenes de esta idea permite un interesante recorrido a través de las iniciativas más recientes así como del cuestionamiento profundo de las metodologías educativas y si cabe, hasta de la propia visión de la Historia.

Sin ir más lejos, en España, y como bien apuntan Santacana y Llonch (2012), Giner de los Ríos y diferentes miembros de la *Institución Libre de Enseñanza* ya reivindicaban, de manera simultánea, y junto con los cambios pedagógicos llevados a cabo por la Escuela Nueva originalmente fundada por Cecil Raddie en Abbotsholme a finales del siglo XIX- y cuyos más importantes representantes fueron surgiendo gradualmente en Reino Unido (con Alexander Neill y Sumerhill), en Italia (con Maria Montessori y sus Escuelas dei Bambini), en Bélgica y Francia mediante las aportaciones de Ovide Decroly y Cèlestine Freinet o por supuesto en España (fundamentalmente en torno a la Institución Libre de Enseñanza y también mediante la Escuela Moderna de Barcelona de Ferrer i Guardia)- *“sobre la importancia de introducir restos materiales, objetos y artefactos producidos por las sociedades a lo largo del tiempo”*. Este reclamo formaba parte de las fuertes propuestas progresistas desarrolladas por dichos miembros que abogaban por *“un aprendizaje mucho más activo, participativo, centrado en los intereses del niño y en una enseñanza dinámica”* Santacana y Llonch (2012).

De alguna manera, uno puede pensar que Giner de los Ríos parecía estar presagiando el problema que tanto acabaría preocupando a la comunidad educativa décadas más



tarde, cuando en la actualidad, tantos educadores examinan y más allá de eso, cuestionan, el método tradicional de enseñanza de la Historia en España.

En este sentido, por un lado, Santiesteban Fernández (2010) critica y reclama que, *“en la actualidad, se debe abandonar la enseñanza de la historia basada en la memorización de fechas, personajes, cuestionarios y que hoy en día se debe privilegiar la enseñanza que conduzca a pensar históricamente”*.

El autor ilustra este último concepto mediante cuatro dimensiones específicas, que él mismo denomina y desglosa como:

- Temporalidad (es decir, la relación entre pasado y futuro)
- Formas de representación de la Historia
- Imaginación y Creatividad
- Interpretación Histórica

Dichas cuatro dimensiones, que conforman el llamado concepto de “pensamiento histórico” son muy importantes, y más adelante se demostrará hasta qué punto el objeto o artefacto como elemento didáctico se integra y responde a la perfección a estos requisitos.

Por otro lado, y en una línea muy similar, Prats y Santacana (2011a) exploran el concepto de la indagación y argumentan que ahora más que nunca, el conocimiento de la Historia *“debe realizarse a través de la indagación, de métodos de análisis social y mostrando saberes más allá de la erudición, memorización de fechas, datos, nombres propios y definiciones conceptuales.”*

Numerosos autores tales como Gómez, Rodríguez y Simón (2015), Martínez, Souto y Beltrán (2006) y Merchán (2007), también confirman que *“estudios a nivel nacional han mostrado cómo todavía pervive la lección magistral y otras estrategias y técnicas asociadas a métodos expositivos”*. Si bien es cierto que este trabajo no pretende criticar o desprestigiar el concepto de clase magistral, sí considera que el trabajo en las aulas y las metodologías empleadas tienen aún margen de mejora, pudiendo enriquecerse de otras estrategias creativas e indagadoras que comprometan al alumno de forma activa y curiosa.

Con esto en mente, volviendo a los métodos que los autores proponen sustituir (tales como la memorización), y como contribución a los conceptos de pensamiento histórico o indagación, Gómez y Prieto (2016) también argumentan que una asignatura como la Historia debe responder a ciertas necesidades del alumno en formación y promover ciertas habilidades.

En sus propias palabras: *“Enseñar a historiar, por ejemplo, consiste 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 histórico”*. Y es que, ambos también sostienen que *“el pasado sólo existe en el presente a través de dos formas: los restos materiales y los restos inmateriales”*. Por ello, podría decirse que para una verdadera comprensión histórica, el alumnado debe conocer, descubrir y familiarizarse con los restos materiales del pasado a fin de poder extraer evidencias y analizarlas críticamente.

En este sentido, Santana (2005) va más allá y explica que 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 científicas y experimentales tales como la asignatura de Biología. En definitiva, apunta que a semejanza del marco de un *“laboratorio o taller”*, como el de la Biología o la Química, *“el alumnado puede aprender a extraer pruebas, y evidencias históricas de los restos materiales del pasado”*. Según él, no sólo les permite desarrollar habilidades historiográficas, sino que les acaba dotando de las herramientas necesarias para hacerles *“comprensible su propio mundo”*. Por último Gómez y Prieto (2016) demuestran que esto sí es posible y viable, señalando, además, que a diferencia del sistema español, estas habilidades sí se llevan introduciendo desde hace ya tiempo y a edades muy tempranas en el currículo inglés (Dean, 2008).

En paralelo, la enseñanza de la Historia en España y en otros países europeos no sólo viene atravesando una crisis de enseñanza a causa del “cómo”, es decir, de las metodologías empleadas o de las habilidades potenciadas. El “qué” también preocupa a los historiadores y educadores desde hace décadas. De hecho, en este contexto, resulta fundamental reconocer e identificar los progresos educativos impulsados por la Historia Social Inglesa así como de la Escuela Francesa de los Annales, particularmente en la década de los años 1970, sobre todo en la tercera y cuarta generación, con importantes publicaciones y obras historiográficas tales como *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI* por Carlo Ginzburg (1976).

Relatos como este, y en contraposición con los escritos de figuras tales como Leopold Von Ranke (gran historiador alemán del siglo XIX y propulsor de los relatos basados en las grandes gestas), permitían por primera vez que se dotase de importancia a un personaje perteneciente a las clases populares, un personaje con rostro humano pero que hasta entonces había sido relegado al anonimato; por no decir desconocimiento.

Esto supuso un antes y un después en la forma de mirar a la historia y a las personas que la conformaban. Y es que mirar a *“la Gente sin Historia”* (Wolf, 1994)

permitió vislumbrar otras realidades, quizás hasta entonces menos valoradas, pero igualmente importantes. En palabras de Gómez y Miralles (2015) a : *“Aprender a apreciar aspectos de la vida más allá de los grandes acontecimientos políticos que tradicionalmente han pasado a los currículos”*.

Como bien señala Dosse (2006), este tipo de nuevos enfoques acabó fomentando, nada más y nada menos que *“el cuestionamiento de las grandes narrativas sobre las que se construyeron las naciones”*, cambiando la mirada a la *“Gente sin Historia”* y cuestionando así, indirecta o directamente, la *“Historia oficial”* (Medina y Cobá, 2021).

Sin embargo, a la hora de sacarlo adelante, este rompedor planteamiento no resultó ser nada evidente para los historiadores de la época. De muchas formas, la historia oficial había privilegiado e ido siempre de la mano de las *“fuentes oficiales tanto por su origen de producción, su depósito, archivos y lugares de memoria”*, como bien explican y Medina y Cobá (2021).

Tanto es así que estas transformadoras figuras tuvieron que encarar un problema troncal y a la vez determinante: la escasez o la dificultad para encontrar fuentes primarias. Fue entonces así como la necesidad y el deseo de conocer y analizar a la *“Gente sin Historia”* condujo y hasta *“obligó a los historiadores a acercarse a otras disciplinas y no sólo eso: sino que otras disciplinas se acercaron a la historia, lo que comenzó a permitir la inter y multidisciplina”* como señalan Medina y Cobá (2021).

Con esto en mente, los autores reivindican préstamos muy importantes de otras áreas de conocimiento tales como la Sociología, la Arqueología, la Antropología y la Psicología así como otras Ciencias Sociales asegurando que sin duda, *“enriquecieron el quehacer de la historia”*.

Por añadidura, en esta misma línea, Burke (1996) recalca que *“las fuentes se diversificaron y se observaron desde diferentes lentes y escalas, dando como resultado nuevos discursos históricos, nuevos resultados, reflexiones novedosas y voz para los agentes que estaban silenciados”*, añadiendo muy significativamente que *“desde aquel momento, cualquier objeto que fuera indicio de la actividad humana se transformó en una huella para reconstruir la historia”*.

Resulta curioso, de hecho, que Medina y Cobá (2021) hagan referencia a las ideas de Orhan Pamuk (2008) quien en su obra *The innocence of objects: The Museum of innocence*, distingue dos tipos de museos que favorecen dichas visiones de la Historia. Por un lado, defiende que existen los que él considera *“grandes museos nacionales”* y por otro, los *“pequeños que suelen ser particulares y repletos de historias locales, fabulosas y noveladas”*. Por ello, para Pamuk, y como así explican Medina y Cobá (2021) *“los primeros retratan grandes historias de tendencia nacional o regional,*

*mientras que los museos pequeños se convierten en proyectos muy cercanos a las comunidades en donde se expresan las historias que identifican a la comunidad, se resguardan objetos de poco valor económico y artístico pero de gran significado para la gente cercana*". Esta observación resulta reveladora, porque pone de manifiesto que las propias instituciones culturales y las pinacotecas también han encarnado y favorecido ciertas visiones de la Historia, relegando otras igualmente importantes, útiles y simbólicas a la hora de comprender mejor el pasado.

De hecho, es precisamente aquí donde este recorrido y esta problemática confluye con toda la idea y las propuestas que predominan este trabajo.

En primer lugar, en palabras de Burke (1996), *"que el objeto doméstico no sólo se puede rescatar como "huella" para entender y reconstruir la historia"* sino que el artefacto también puede- y debe- valorarse como una alternativa metodológica capaz de enfrentar las varias crisis de la enseñanza de la Historia (sustituyendo así a la memorización, o fomentando el pensamiento histórico o la indagación como se ha señalado anteriormente), convirtiéndose también en una solución a la previamente mencionada crisis de la historia de corte oficial, nacionalista, y por ende, sesgada y muy a menudo, limitada. En tercer lugar, y a continuación, se pretende medir hasta qué punto el objeto puede considerarse como vehículo vinculante o soporte didáctico cargado de virtudes para la enseñanza. Para ello, se procederá a examinar qué factores y autores así lo demuestran.

Para empezar, es importante ser consciente de que el trabajo en clase con fuentes objetuales es a día de hoy la base de muchos proyectos ya existentes de innovación didáctica en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, no acaba de validarse, establecerse y consolidarse en las aulas de nuestro país tal y como debería. De hecho, son contados los autores (o docentes) que de verdad lo promueven. Como pioneros en España, destacan Prats y Santacana, quienes ya en 2011 presentaban la ya mencionada propuesta de la *Didáctica de la Geografía y de la Historia* ante el Ministerio de Educación, focalizándose específicamente en el objeto como fuente de conocimiento y como material didáctico, reclamando que había que *"plantear el estudio de los objetos de una forma sistemática y coherente, hasta con el mismo rigor que se suele emplear en el estudio de fuentes históricas"*.

En paralelo, años más tarde, y en base a los estudios dirigidos por los propios Prats y Santacana, las Doctoras Llonch y Parisi publicaban en 2016 un exitoso estudio sobre *"La didáctica de la Historia a través del método de análisis como objeto"* . De nuevo, estas volvían a recalcar la relevancia del objeto en la enseñanza, analizando esta vez

una serie de virtudes didácticas, académicas, psicológicas y hasta emocionales. Pueden denominarse como virtudes emocionales o afectivas porque en palabras de Prats y Santacana (2011): *“los objetos tienen un poder de fascinación que no consiguen lograr los textos, y por ello, son útiles para iniciar a los escolares en el estudio de la historia”*. Este poder “fascinador” aguarda una razón humana, casi biológica ya que desde la infancia, nos encanta relacionarnos, jugar, fantasear con ellos. En este sentido, Fontal (2012) afirma que *“todo ser humano sin excepción se relaciona con objetos; desde pequeños nos gusta tocarlos, olerlos; establecemos relaciones de posesión, etc., y por tanto, aprendemos por experimentación a través de ellos.”* Esto podría explicar por qué, como dicen Medina y Cobá (2021) *“la estrategia basada en el concepto permite relacionar objeto con concepto de forma afectiva, por lo que el objeto se acaba transformando en un elemento referencial del concepto”*.

Asimismo, en este mismo estudio, Medina y Cobá, (2021) ilustran esta capacidad de fascinación puntualizando específicamente que *“el objeto capta la atención del alumno funcionando como un imán”*. Esto último resulta especialmente importante, sobre todo cuando uno de los mayores retos que afronta hoy en día el docente es la captación de atención de sus alumnos y más allá de eso, su “retención” de forma sostenida en el tiempo.

La fascinación generada por el objeto o por los artefactos producidos por las sociedades también sirve de hilo conductor para obedecer a otro principio didáctico muy importante. Y es que según Moles (2015), *“el conocimiento avanza desde lo concreto a lo abstracto, de lo tangible a lo intangible”*. En otras palabras, podría decirse que el objeto no es sólo un vehículo, sino “un elemento de anclaje” como así lo definen Llonch y Parisi (2016) que además permite ir de ideas más complejas a una comprensión más sencilla e intuitiva. Del mismo modo, también puede considerarse como un soporte físico y material que permite comprender y fijar lo aprendido.

Con esto en mente, antes de pasar a una recopilación sintetizada de las principales cualidades halladas por Prats y Santacana (2011) a favor de la enseñanza mediante los objetos, resulta interesante destacar el valor que conceden los autores a la capacidad del artefacto histórico para implicar al propio alumno en su aprendizaje. Gómez y Prieto (2016) apuntan que uno de los principales elementos en el trabajo de fuentes primarias es que *“facilita el protagonismo del estudiante en su propia reconstrucción de la historia”*. Esta implicación personal, este compromiso individual del alumno con su propio estudio es fruto directo del proceso al que conlleva el estudio del objeto en el contexto específico del aula. En este sentido, resulta evidente que mostrarlo ante una clase fomentará varias competencias.

Automáticamente, se favorecerá la observación individual así como grupal, discutiendo y debatiendo por ejemplo, ideas entre los distintos miembros de la clase, y según Gómez y Prieto (2016), *“invitando a un conocimiento histórico concebido como discutible pero nunca cerrado”*. También pudiéndose comparar con otros artefactos así como potenciando habilidades tales como la deducción, todas ellas habilidades bien fundamentales en la asignatura de Historia.

Llonch y Parisi (2016) llegan a una conclusión similar en su estudio, verbalizando dicho proceso de forma aún más técnica: *“ Hemos comprobado que la didáctica del objeto potencia la capacidad de observación y descripción, activa el pensamiento, obliga a relacionar conocimientos, favorece la interpretación crítica entre muchos otros procesos mentales. En definitiva, se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que, por una parte, es activo ya que requiere una participación integral y, por otra parte es meta-cognitivo, pues el conocimiento adquirido es resultado del propio análisis elaborado”*.

Sin duda, esto explica hasta qué punto el método de análisis de objeto es provechoso y eficiente ya que fomenta un rol protagonista en el propio aprendizaje del alumno, donde él mismo se implica, indaga, construye y elabora sus propias ideas y junto a la labor del docente, acaba construyendo sus propios conocimientos.

Por último, pero no por ello menos importante, esta estrategia también demuestra ser capaz de responder a los intereses y necesidades del alumnado actual, marcados por una notable incapacidad para concentrarse de forma activa y sostenida en el tiempo y sobre todo, desbordados por la tecnología y virtualidad. Es importante destacar, de hecho, que Prats y Llonch (2012) hace once años ya señalaban, entre los valores principales a favor de la enseñanza con objetos, que *“estos son un soporte real, lo cual es muy importante en el contexto que nos encontramos, donde la virtualidad empieza a sobresalir por encima de la materialidad”*. Resulta evidente que trece años después de la publicación, la repercusión sea todavía aún mayor debido a los avances y a los vertiginosos progresos derivados de las nuevas tecnologías.

Para acabar, adjunto se incluye una lista enumerada y sintetizada de todas las cualidades relacionadas con el estudio de los objetos en las aulas. Como se apuntaba anteriormente, no sólo permiten y potencian el *“pensamiento histórico”* que Medina y Cobá (2021) demandaban al principio, respondiendo a exigencias didácticas, académicas e intelectuales, sino que también abarcan necesidades psicológicas y emocionales.

Así las definen, textualmente, Santacana y Llonch (2012) como resultado de su estudio:

1. *“Fijan la imagen del concepto: los objetos se pueden observar desde múltiples perspectivas y por ello permite relacionar la imagen del objeto con el concepto que se quiere trabajar. Además, el objeto actúa como un elemento de referencia, permitiendo que el alumno se exprese mejor.*
2. *Atraen la atención del alumnado, pues se sienten atraídos por la posibilidad de trabajar mediante un soporte material. Más aún cuando este soporte no es fácilmente reconocible por los alumnos y permite la introducción de cuestiones enigmáticas acerca del objeto.*
3. *Permiten trabajar el método hipotético-deductivo que permite ir de lo general a lo particular.*
4. *También permiten trabajar el método inductivo, llegar a lo particular a lo general mediante inducciones.*
5. *El uso de objetos provoca situaciones empáticas y fomenta la imaginación.*
6. *Son inclusores de la mente, por tanto, son útiles para que los alumnos vinculen la nueva información ya existente en su estructura cognitiva.*
7. *Activan la mente de tal manera que al recurrir a un objeto se activa una cadena de conceptos relacionados al objeto, lo cual permite establecer una secuencia entre el concepto y el sistema conceptual.”*

De manera complementaria, años antes, Durbin, Morris y Wikinson (1996) también apuntaron que el aprendizaje de la Historia mediante diferentes objetos, contribuía a que:

1. *“Los alumnos aprendan a valorar los objetos que les rodean.*
2. *Estimular la motivación, el interés, la curiosidad, la investigación y el deseo de saber.*

3. *Permite una experiencia sensorial y táctil (pueden ser manejados, medidos, observados según su color, olor, textura, temperatura, etc.) que permite la observación en tres dimensiones.*
  
4. *Proporciona el desarrollo de habilidades del lenguaje a través de ejercicios de descripción que utilizan verbos, adjetivos, vocabulario diverso en cuanto a la forma (¿cómo es?), materiales (¿de qué está hecho?) y función (¿para qué sirve?).”*

Como se puede comprobar, los atributos del objeto no son sólo amplios y polivalentes, sino también extremadamente positivos en varios planos. Se ha visto, además, hasta qué punto son capaces de responder a las varias crisis que atraviesa la enseñanza de la Historia, tanto en el “cómo” y en el “qué” así como a las necesidades más intrínsecas del propio alumnado actual.

Nos referimos aquí a un alumnado que no sólo pertenece a un curso o a un determinado ciclo educativo ya que como alegan Llonch y Parisi (2016), el método de análisis del objeto (que se desarrollará en profundidad en la Metodología), es *“un proceso que puede darse a cualquier edad, ya que responde a la necesidad humana de aprender y entender”*.

De ahí que la propia investigación desarrollada hasta ahora confirme la relevancia, pertinencia y utilidad de la hipótesis que se establece en el próximo punto y no se limite sólo a una ocasión, una temática o a un curso específico. Retomando de nuevo las sugerencias finales de la propuesta de la *Didáctica de la Geografía y de la Historia* ante el Ministerio de Educación de Prats y Santacana (2006), *“hay que plantear el estudio de los objetos de una forma sistemática y coherente con el mismo rigor que se suele emplear en el estudio de las fuentes históricas”*.

Por último, que el Estado de la Cuestión sirva también de prelude para los Objetivos tanto generales como específicos, el Plan de Trabajo y Metodología que prosiguen a continuación, apartados desde donde se comprobará hasta qué punto el docente desempeña un rol fundamental en el descubrimiento, en la elección y en la puesta en valor de objetos que rodean a los alumnos.

A este respecto, como bien señalan Medina y Cobá, (2021): *“pueden ser objetos que quizás hasta ahora hayan sido o bien relegados al olvido siendo estos resignificados únicamente por historiadores. Sin embargo, sólo cuando estos objetos se convierten en objetos didácticos, los alumnos los descubren, los contextualizan y los comprenden estos adquieren otra nueva dimensión”*.



No obstante, los actuales docentes se verán únicamente inclinados a lanzar y poner en marcha dichas iniciativas sólo si ellos mismos son conscientes de sus innumerables cualidades.

Por ello, y retomando a Llonch y Parisi (2016), *“es necesario que desde las facultades de educación se fomenten y pongan en práctica estos métodos en la formación inicial de maestros, pues al experimentar los futuros maestros y maestras estas formas de aprender la historia en primera persona, se está aportando un modelo metodológico a seguir para cuando estos ejerzan su tarea profesional en las aulas”*.

En otras palabras, que la validez del objeto como recurso didáctico puede y debe ser enseñado por los docentes y Doctorados en las propias clases; formaciones y másteres de preparación al profesorado para que los egresados puedan después ponerlo en práctica en sus aulas, expandiendo y consolidando así su uso en el sistema educativo de Secundaria y Bachillerato.

### **3. Hipótesis**

La validez del objeto doméstico como recurso didáctico debido a su utilidad y eficiencia en la construcción de conocimientos en la asignatura de Historia, respondiendo a la programación del currículum de la Educación Secundaria Obligatoria y demostrando a su vez las virtudes académicas, metodológicas, intelectuales y emocionales derivadas de la propia didáctica del objeto.

Todo ello mientras se lleva a cabo un análisis de las últimas teorías y hallazgos desarrollados por autores españoles e internacionales tales como Prats, Santacana, Llonch, Parisi, Dean y Burke; entre otros muchos.

#### **4. Objetivos generales**

- Reivindicar el objeto como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia: demostrando las habilidades analíticas tales como la capacidad de observación, la activación del pensamiento, el método inductivo, la creación de hipótesis y el pensamiento crítico que potencian en el alumno.
- Recopilar, comparar y contrastar los hallazgos más recientes de la comunidad científica en lo que concierne al uso del objeto en el aula.
- Argumentar y demostrar la validez del objeto como vehículo de aprendizaje, su eficiencia y valor. Virtudes como la curiosidad, la fascinación, el aprendizaje y la fijación de ideas son algunos de los aspectos que se demostrarán que tanto potencian y benefician al alumnado.
- Proponerlo como recurso didáctico capaz de responder a las necesidades de los alumnos actuales en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Un alumnado que pueda implicarse en su propio aprendizaje, mantenga la atención y además desarrolle competencias escritas y grupales derivadas de su interpretación crítica así como de su trabajo en equipo.
- Sugerir ideas específicas y metodologías, ligadas a diferentes temas para la implementación de estas iniciativas didácticas así como su desarrollo y secuenciación en el aula. Las propuestas se basan en diferentes actividades que pueden llevarse a cabo con el objeto como pretexto, consolidando ideas y promoviendo que sean capaces de vincular el objeto doméstico en su contexto histórico, ofreciendo así una visión de la Historia completa y enriquecida.

## 5. Objetivos específicos

- Realizar un repaso completo y variado sobre todas las aportaciones que han realizado diferentes miembros de la comunidad educativa a lo largo de los últimos años.
- Entender los orígenes detrás de dicha estrategia, con iniciativas tales como las de la *Institución Libre de Enseñanza* o las de la Escuela de los Annales, recalcando figuras tales como Carlo Ginzburg.
- Transmitir que la enseñanza a través del objeto es capaz de responder a las diferentes crisis que ha atravesado la Historia desde hace años, no sólo en cuanto al “qué”, también en cuanto al “cómo”.
- Examinar las cualidades didácticas, académicas pero sobre todo psicológicas y emocionales que aporta su uso en el aula. En definitiva, ser conscientes de por qué es pertinente, y por qué debe empezar a emplearse de forma rigurosa, coherente y sistemática en el aula.
- Vislumbrar las competencias específicas que esta estrategia puede llegar a desarrollar en el alumnado.
- Reafirmar su viabilidad, su lógica y su factibilidad en las aulas a pesar de que a veces no se disponga del objeto original.
- Comprender de qué forma puede llegar a integrarse con el resto de actividades y de qué forma complementa y enriquece al relato histórico.
- Concienciar a futuros maestros y maestras, así como docentes ya acostumbrados a ciertas metodologías en las aulas, sobre la eficiencia de esta estrategia, creativa, inclusiva, dinámica e indagadora por igual.

- Señalar la importante labor del docente que impulse esta actividad, seleccionando el artefacto y vinculándolo con su contexto histórico y/o conocimientos ya impartidos.
- Lograr que la metodología sugerida a la hora de abordar el objeto sea también capaz de suscitar la fascinación puesto que, como ya se ha desarrollado en el Estado de la Cuestión, en el caso de integrarse bien, los objetos logran tener un mayor alcance y un mayor interés que el que ejercen los textos.
- Estructurar una propuesta clara, variada, trazable y aplicable a las aulas.
- Trazar asimismo una metodología que sepa responder a las habilidades que requiere la materia (deducción, comparación, análisis y desarrollo de pensamiento histórico) y que promueva así un aprendizaje activo, dinámico e integral.
- Promover una metodología que permita vincular el objeto con el contexto histórico de la unidad, con ejemplos aplicables a otras unidades o contenidos de la asignatura y que puedan servir de referencia y ayuda en la construcción de actividades en el aula.
- Fomentar, mediante la metodología a continuación, la implicación del alumno en su aprendizaje, del principio al final del proceso; dotándole de habilidades para mejorar su entendimiento así como proporcionándole autonomía y protagonismo a fin de construir sus propios conocimientos.
- Proporcionar una matriz de evaluación del proceso, dirigida al propio alumnado para que ellos mismos en tanto como estudiantes valoren y evalúen el desarrollo de la actividad a fin de mejorarla o adaptarla en el futuro si fuese necesario

## 6. Plan de Trabajo

### A. Curso y Temporalización

Se plantea esta experiencia de innovación como aplicable al curso de 4° ESO (aunque es perfectamente aplicable a otros) y en particular a la asignatura de Historia y Geografía, respondiendo en este caso al tema *Historia del siglo XX: Los Totalitarismos y la Segunda Guerra Mundial*. Se pretende implementar en un colegio público, concertado o privado español que se rijan bajo el currículo, sistema y contenidos del sistema nacional. En concreto, para llevar a cabo la propuesta se diseñan seis sesiones, concebidas en dos semanas de trabajo, disponiendo de tres clases de una hora por semana.

Se señala desde el principio que el docente debe ser flexible con los tiempos y también muy activo y colaborativo con los alumnos, permitiendo así que algunas secciones se prolonguen más en el tiempo si resultase necesario y ayudándoles en todo momento durante el proceso. Y es que es muy probable que la mayoría de alumnos desconozcan esta metodología ni sean conscientes de su grado de alcance o de su significado para la clase de Historia.

He aquí pues un amago de temporalización, mediante un calendario orientativo de dos semanas y como plan de trabajo (Tabla 1). Se aportarán más detalles más elaborados y específicos en la sección de Metodología.

Clases	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Viernes</i>
<i>Semana I</i>	Reflexión inicial sobre el valor patrimonial de los objetos, su origen y su valor histórico como fuente. Como sugieren Medina y Cobá, (2021), se puede comentar también el porqué de la “falta de aprecio por desconocimiento” de determinados objetos.	Primera toma de contacto con el objeto por parte del alumno.  Tras una observación profunda, se hacen los comentarios/impresiones iniciales.  A continuación, se crean grupos de trabajo (de tres o cuatro alumnos).	Se continúa con el trabajo grupal de observación en torno al objeto.  Posteriormente, se enuncia la segunda parte del trabajo.  Siguiendo la pauta de análisis del objeto (mirar Tabla 2. <i>Pauta para el</i>

		<p>Se empieza en un primer lugar por debatir y a consensuar ideas y teorías.</p>	<p><i>análisis del objeto</i>), de la que todos los grupos dispondrán de un ejemplar, se procederá a realizar un comentario/informe por escrito.</p> <p>En él, cada alumno deberá entregar su propio análisis. Para ello, en todo momento podrán contrastar sus ideas con el resto de miembros del grupo.</p> <p>Esta pauta pretende que el alumno reflexione en profundidad sobre el objeto, cuestionando todas sus dimensiones.</p> <p>Asimismo, debe tratar de vincular los datos obtenidos del objeto junto con los conocimientos históricos previamente aprendidos en clase.</p> <p>Por todo ello, debe asumirse que esta tarea llevará tiempo y generará dudas pues pretende que el alumno reflexione, deduzca, juegue con hipótesis e indague. De ahí que la flexibilidad con los tiempos sea importante.</p>
--	--	--	--

<p><i>Semana II</i></p>	<p>Se continúa el análisis el informe por escrito. De nuevo, debe tenerse en cuenta que puede resultar un trabajo laborioso y poco evidente para ciertos alumnos que no hayan manipulado objetos ni realizado este tipo de actividad nunca antes. Por ello, el docente acabará teniendo un rol muy activo y colaborativo durante todas las sesiones.</p>	<p>Si para entonces los alumnos han acabado con el informe del análisis escrito donde se recoge la pauta de análisis, el docente aborda entonces la narración y explicación de la historia del objeto.</p> <p>Resulta fundamental que el docente vincule forma con fondo, objeto con contexto, aunando así características físicas con su uso o su significado.</p> <p>Además, como sugieren Medina y Cobá (2021) se debe <i>“abordar también qué refleja y qué representa, qué brinda a la crítica social, a la historia o a cualquier otro tema que pueda sumarse”</i>.</p>	<p><u><i>Fase de Síntesis.</i></u></p> <p>En la última fase, se vincula finalmente objeto con contexto histórico, forma y fondo, recogiendo los hallazgos y comentarios pero de forma conjunta, añadiendo pues las contribuciones escritas (y previamente revisadas) por los propios alumnos en sus informes.</p> <p>Se contrastan ideas preconcebidas y se pulen interpretaciones o errores.</p> <p>Por último, se incide en por qué analizarlo y valorarlo ha sido importante, qué ha permitido vislumbrar y de qué forma confirma, (o altera, quizás) los conocimientos históricos previos.</p> <p>Finalmente, se procede también a la auto evaluación (mirar matrices en <i>IV. Técnicas e Instrumentos de evaluación</i>) por parte del alumno a fin de medir la eficacia y el grado de alcance de la actividad.</p>
-------------------------	--	---	---

Tabla 1. *Propuesta de Temporalización en el aula.*



## B. Objetivos didácticos

Como objetivos didácticos, se planten los siguientes, todos ellos presentes en la legislación el currículo de la enseñanza de la Historia en 4°ESO. Su objetivo común consiste en *“favorecer el conocimiento del alumno de lo que le rodea”* (BOE, 2022):

- Potenciar la curiosidad y el interés. Desarrollar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual (y grupal) como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas y como medio de desarrollo personal. (BOE-A-2022-5813).
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de historia y de los demás, así como el patrimonio histórico y cultural de los últimos siglos. (BOE-A-2022-5813).
- Promover que los alumnos valoren el patrimonio material o inmaterial como fuente indispensable del conocimiento histórico. (BOE-A-2022-5813).
- Manejar, trabajar e interpretar fuentes primarias y secundarias. Todo ello a fin de aprender sobre contenidos históricos, siendo capaz de vincularlas con el contexto histórico y entender las principales características sociales, económicas y políticas a través de diferentes fuentes.
- La construcción de vínculos y conexiones entre otras disciplinas. Potenciando un aprendizaje integral tomándole prestadas habilidades y conocimientos de la rama de Ciencias Sociales, teniendo en cuenta otras áreas de estudio tales como la Geografía, la Historia del Arte, la Antropología y la Sociología.

## 7. Metodología

En las siguientes propuestas metodológicas se verá hasta qué punto el objeto puede convertirse en pretexto o vehículo para enseñar una serie de contenidos históricos a la vez que promover una serie de competencias en el aula.

Como bien argumentan Prats y Santacana (2011) en su propuesta ante el Ministerio de Educación, y específicamente en su apartado “El objeto como fuente de conocimiento y como material didáctico”, *“cuando las fuentes primarias son objetos, son estos los medios que nos ayudan a construir imágenes concretas y fieles del pasado. Además, su uso fomenta la observación, la comparación, la deducción y otras habilidades relacionadas con el objeto que se analiza”*.

Con dicho fin, y para lograr las ya mencionadas habilidades académicas y virtudes psicoafectivas que logra el uso del objeto, a continuación se detallan tres propuestas metodológicas que pueden llevarse a cabo en diferentes grupos de 4º ESO.

Cabe destacar que mientras que en las dos primeras será el docente quien deba proceder en la elección de la fuente primaria del pasado (asegurándose un vínculo ligado al tema en cuestión), en la tercera el alumno podrá ir adquiriendo aún más protagonismo en su selección y vinculación.

De hecho, la idea es que como actividad final, y tras lo aprendido con las actividades previamente llevadas a cabo en el aula, el alumno acabe eligiendo él mismo y de forma libre, su propio objeto y que después argumente su relevancia, sus orígenes, sus usos y sus significados históricos de forma oral ante la clase (mediante una presentación por ejemplo), así como por un trabajo por escrito.

Como bien sugieren Llonch y Parisi no hay que olvidar que *“el objeto a analizar puede ser de tipología muy diversa y que de hecho conviene, para aumentar su efecto didáctico, que el alumnado tenga su protagonismo a la hora de elegirlo”*. Asimismo, Prats y Santacana (2011) también insisten en que resulta vital fomentar *“la búsqueda de fuentes objetuales del propio alumnado”*.

En última instancia, cabe destacar que en el cuarto apartado también se proponen técnicas e instrumentos de evaluación a estas actividades para asegurarnos su buen funcionamiento, su eficacia y utilidad para los alumnos. También como forma de hacerles conscientes a ellos mismos del proceso reflexivo e indagador que han llevado a cabo de forma que el docente identifique áreas de mejora.

A continuación se detallan las tres propuestas didácticas, cada una con su objeto como ejemplo y vehículo, así como sus diferentes fases de la actividad, explicados por orden de desarrollo.

## **I. El objeto como material didáctico para la historia doméstica y la “Gente sin Historia”. Como ejemplo: una Coca-Cola.**

Inicialmente, se procederá a la elección por parte del docente de un objeto histórico que sea vinculable a lo aprendido en clase. En este caso, tratándose del *Siglo de las Grandes Guerras: Los Totalitarismos, la Segunda Guerra Mundial y los Años de la Guerra Fría*, se escoge un objeto vinculado a esta etapa histórica, en particular a Alemania durante la Guerra Fría.

Debe tratarse de un objeto doméstico que pertenezca al día a día de las personas de la época ya que como se ha señalado en El Estado de la Cuestión, toda esta propuesta se basa en el estudio de “Gente sin Historia”.

Un nuevo enfoque de esta índole puede arrojar luz sobre otras realidades, quizás hasta la fecha menos conocidas por los alumnos, pero igualmente importantes. En palabras de Gómez y Miralles (2015) debemos empezar a *“apreciar aspectos de la vida más allá de los grandes acontecimientos políticos que tradicionalmente han pasado a los currículos”*.

De hecho, sería muy interesante que los propios alumnos de 4º ESO fuesen conscientes de la diferencia entre estas miradas históricas que tanto han prevalecido en el tiempo, (“La Historia Oficial” por encima de “La Gente sin Historia”) siendo así conscientes de que hay toda una clase de Historia aún por observar y por contar.

A continuación, el docente selecciona y muestra el objeto. En este caso, se escoge una botella de vidrio de Coca-Cola de la época (si se tiene) o bien una fotografía de ésta. De hecho, como bien argumentan Prats y Santacana (2012): *“Si no se dispone de alguno de los elementos necesarios; se puede recurrir a fotografías aunque la didáctica del objeto siempre funcionará mejor cuando se tiene el objeto corpóreo en la mano o en el aula.”*



Fig. 1. Caja de doce botellas de vidrio de Coca-Cola, 1948.

Fuente: Archivo Doug McCoy.

Con la Coca-Cola como objeto protagonista, se sugiere a los alumnos que esta bebida podría ser de uso doméstico y cotidiano por los habitantes alojados en la RDA, pero que, sin embargo, su comercialización y consumo estuvieron restringidos durante muchos años.

La RDA es también conocida como la *República Democrática Alemana*, para entonces bajo el dominio del bloque comunista (en contraposición con la RFA, la *República Federal Alemana*, en aquellos años bajo el poder del bloque occidental). A raíz de esto se procede a una breve aclaración del contexto histórico (que se asume que ya se habrá impartido en clase con anterioridad), señalando que todo esto sucedió durante el periodo de la Guerra Fría (1947-1991), un periodo tenso y convulso marcado por la desconfianza mutua entre los dos bloques que dominaban el mundo; el occidental, liderado por los Estados Unidos, y el oriental, dirigido por la URSS.

Justamente se puede explicar que la división de Alemania en cuatro áreas de ocupación encomendadas a norteamericanos, británicos, franceses y rusos se convirtió también en un motivo de máxima tensión, ya que en 1948, los aliados occidentales unieron los territorios que ocupaban para así todos juntos fundar la *República Federal Alemana*

(RFA). De algún modo, el propio país alemán se convirtió en el símbolo de dicho conflicto.

Acto seguido, tras el anuncio de estas pistas iniciales históricas por parte del docente, se procede a armar los diferentes grupos para empezar el trabajo y se inicia al análisis del objeto grupal (pudiendo los alumnos comentar y solventar dudas junto al resto de miembros del grupo) potenciando simultáneamente, el *Aprendizaje Cooperativo*.

Será después, y aun contando con la ayuda de los miembros de sus grupos para comentar, comparar o contrastar ideas, cuando realicen su trabajo por escrito pero esta vez de forma individual.

Esto permitirá que los alumnos pongan a prueba también su *Competencia Lingüística (CCL)* y desarrollen un trabajo autónomo por sí solos. Mediante esta estrategia, se cumpliría con el aspecto que recalcan Durbin, Morris y Wikinson (1996), en cuanto a que trabajar con el objeto “*proporciona el desarrollo de habilidades del lenguaje a través de ejercicios de descripción que utilizan verbos, adjetivos, vocabulario diverso en cuanto a la forma (¿cómo es?), materiales (¿de qué está hecho?) y función (¿para qué sirve?)*”.

A continuación, la siguiente pauta de análisis elaborada por Santacana y Llonch (2012) puede servir de guía a los alumnos para sus escritos e investigaciones, tratando siempre de responder a todos los apartados, siguiendo así las preguntas que propone. En todo momento resulta importante no revelar más información adicional hasta que los alumnos hayan trabajado en sus informes escritos de forma individual. Esto les permitirá trabajar con independencia, potenciar su curiosidad, pensar críticamente e indagar por ellos mismos antes de que se les proporcione más información al respecto.

Dicha tabla se adjunta a continuación:

#### *Identificación del objeto*

- Nombre del objeto
- Lugar donde se fabricó, donde se halló o dónde está hoy
- Autor o marca de producción, si existiera
- Referencia bibliográfica

### *Análisis morfológico*

- Descripción de la forma del objeto, intentando geometrizarla
- Dimensiones del objeto que se analiza
- Partes o piezas que lo componen, si es posible
- Superficies, colores, etcétera
- Conservación (¿tiene desperfectos? ¿está roto?)

### *Análisis funcional*

- Qué utilidades puede tener el objeto, si es que se conocen
- Describir cómo funciona o para qué podría utilizarse
- Dilucidar, si es posible, la función de cada componente o parte.
- Relacionar la forma con la función
- ¿Su forma facilita su función?

### *Análisis técnico*

- Describir, si es posible, las técnicas con las que se puede fabricar o producir.
- Describir el proceso de producción, si es fácil deducirlo; realizar hipótesis.
- ¿Qué herramientas se pudieron haber utilizado?
- Características los materiales utilizados en cada una de las partes
- Ventajas o inconvenientes de los materiales usados

### *Análisis económico*

- Se trata de una producción propia, doméstica o foránea (manufacturada, industrial, etcétera)
- Estudiar cuánto pudo costar su fabricación (grado de especialización de autores, dificultades técnicas, coste de los materiales, etcétera).
- Estudiar los costes de producción, es decir, los factores que implican importación de productos, transportes especiales, protección de rutas, intermediarios existentes en este comercio, etcétera.
- ¿El objeto se podía producir con otros materiales a más bajos costes?
- ¿Quién o quienes lo comercializaban, si fuera el caso?

### *Análisis sociológico*

- Estudiar qué necesidades puede satisfacer el objeto.
- ¿A qué sectores puede ir dirigido?

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se trata de un elemento de uso general y masivo o de uso muy restringido?</li> <li>• ¿Es un elemento muy común, accesible y barato para la mayoría?</li> <li>• ¿Está específicamente pensado para alguno de los sexos o para algún tramo de edad?</li> </ul>
<p><i>Análisis artístico o estético</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se trata de un objeto que guarda simetría o carece de ella</li> <li>• Propiedad de color, si fuera el caso.</li> <li>• ¿La forma responde a la función?</li> <li>• ¿Simple o complejo?</li> <li>• ¿Responde a criterios estéticos actuales, o no?</li> </ul>
<p><i>Análisis histórico/cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cronología del objeto</li> <li>• En qué contexto surgió</li> <li>• ¿Fue o significó el objeto o este tipo de objetos un gran cambio con respecto a lo existente anteriormente?</li> <li>• ¿El objeto representa una continuidad de algo anteriormente existente? ¿De qué?</li> <li>• ¿Se puede relacionar con alguien o con algún movimiento o periodo?</li> <li>• ¿Cómo evolucionó el objeto posteriormente? ¿Existe hoy algo parecido?</li> </ul>

Tabla 2. *Pauta para el análisis del objeto propuesta por Santacana y Llonch (2012)*

Respecto a esta pauta para el análisis, sus autores defienden que es “*aplicable a todo tipo de objetos ya que se trata de un cuestionario genérico*” y además, sostienen “*que es adaptable según el nivel cognitivo de quien realiza el ejercicio, por lo que puede ser aplicada a todas las edades*”. A la hora de su propuesta y dependiendo del objeto en cuestión, se podría sugerir insistir en algunas secciones más que en otras. Por ejemplo, en este caso específico de la Coca-Cola, se podría insistir más el análisis sociológico, el cultural o el económico por encima del técnico debido a los datos y reflexiones tan importantes que aportan.

Volviendo a la metodología de la actividad y de la Coca-Cola en particular, una vez el alumno hubiese redactado su informe en base a la Tabla 2. *Pauta para el análisis del objeto propuesta por Santana y Llonch (2012)*, se procedería a que el docente explicara el porqué de su elección en el aula, es decir, por qué incumbe a la clase hablar de una Coca-Cola de los años 1950-1990 en la RDA.

Es entonces cuando se puede explicar a la clase que el análisis y estudio de la Coca-Cola resulta muy revelador, ya que permite poner el foco en la división de Alemania a finales de los años 40, cuando la URSS inició el bloqueo de Berlín, teniendo en cuenta que la propia capital alemana también había sido dividida.

Como es bien sabido, el bloqueo de Berlín supuso el cierre de todos los accesos por tierra al Berlín Occidental durante casi un año, restringiendo movimientos de todo tipo durante otros tantos. A dicho bloqueo, y como bien explican los Doctores Cortés y Fernández-Mayoralas (2022), los aliados respondieron con un puente aéreo a fin abastecer a la ciudad.

En este contexto, la Coca-Cola, “icono” por excelencia de la cultura popular americana, no es más que un símbolo de los influjos occidentales que empezaron a llegar finalmente a la RDA, cuando los países miembros del bloque comunista, o del también llamado Pacto de Varsovia, se vieron abocados a aflojar sus medidas después de que años antes, en la Crisis de Berlín de 1961, construyeran el famoso muro.

En otras palabras, que la Coca-Cola se hiciera disponible 20 años más tarde, en los 80, no fue más que una muestra de este proceso de “occidentalización”, cuando el resto de aliados, unidos por la OTAN (en 1949) y el Plan Marshall (en 1948) fueron capaces de recuperar su control e influencia. Podría decirse de hecho que esta nueva fase quedó reflejada hasta en lo que los berlineses del Este podían consumir o no.

Por ende, es en este momento cuando se produce uno de los aspectos más importantes de la actividad; cuando se llega a vincular objeto con contexto histórico, aunando así características físicas con su uso, su historia así como su significado.

Además, como sugieren Medina y Cobá (2021) se debe abordar también *“qué refleja y qué representa, qué brinda a la crítica social, a la historia o a cualquier otro tema que pueda sumarse*. En este caso, algo tan cotidiano como la Coca-Cola ha permitido arrojar luz sobre un hecho actual y aparentemente “insignificante”, como es beber una Coca-Cola en la Alemania comunista, y en particular el Berlín Este la Guerra Fría. Pero su disponibilidad va mucho más allá: significaba un cambio de rumbo histórico, el principio de la occidentalización, y por ende el principio del final de un conflicto que tanto había condicionado al mundo en el siglo XX.

Consecuentemente, el objeto se convierte en un pretexto eficaz que permite explicar toda una serie de acontecimientos y hechos históricos, todo ello mediante un objeto doméstico que alude al día a día de la gente sin voz, pero que revela un capítulo tan significativo de la Historia.



Para acabar, cabe destacar que existe una gran variedad de objetos domésticos de naturaleza histórica a nuestro alcance. De hecho, la mayoría son accesibles y no tienen por qué implicar el traslado de los alumnos a un museo, pinacoteca o institución cultural.

En esta línea de argumentación, Prats y Santacana (2011) proporcionan una colección de fuentes objetuales perfectamente aplicables al aula. Su estudio revela que: *“La colección de objetos a los que podríamos recurrir es casi infinita: un frasco usado de una vacuna, una copa de cristal, un tornillo de acero, envases de bebidas en diversos formatos, una batería o pila eléctrica, un cepillo de dientes, una brújula, un CD, unas gafas, una aspirina, un instrumento de plástico, un anticonceptivo, un GPS, un termómetro, una bombilla eléctrica, el jabón, una lata de conservas, un periódico, una cámara fotográfica, un inyectable, un bolígrafo, etc.”* Además, añaden que *“detrás de cada uno de estos objetos, la mayoría imprescindibles hoy, se halla una pieza antigua, la primera de ellos, y la historia de las circunstancias en las cuales se realizó el invento”* (Baudrillard, 1969).

En consecuencia, la infinidad de posibilidades no sólo demuestra que esta es una metodología de interés para el alumno, beneficiosa y profundamente didáctica, sino que también es asequible y por ende factible en el contexto del aula. La Coca-Cola de la RDA es un claro ejemplo de ello.

## **II. El objeto doméstico como material didáctico para la comprensión del III Reich, como ejemplo: dos juegos de mesa**

Esta segunda propuesta metodológica se basa en el análisis de dos juegos de mesa de ideología nazi, creados y vendidos durante el III Reich y dirigidos a los más pequeños del hogar. Ambos refuerzan la ideología del régimen y fomentan la interiorización del nacionalsocialismo desde una temprana edad.

La presentación de estos dos objetos en el aula se enmarca en el mismo Plan de Trabajo y bajo la misma metodología desarrollada en la Sección I) y en el ejemplo de la Coca-Cola. Pretende pues aplicarse también a alumnos de 4º ESO, dentro de la asignatura de Historia y Geografía, salvo que en este caso responde al tema *Historia del siglo XX: Los Totalitarismos*. En particular, esta iniciativa puede integrarse dentro del estudio de los líderes carismáticos y de su poderosa maquinaria propagandista siendo aplicable a figuras como Stalin y la URSS en Rusia o como en este caso, Hitler y el Nacionalsocialismo en Alemania. Con vistas a su presentación y exposición en el aula,

dado que poseer los objetos originales de forma corpórea en la clase puede resultar complicado, se puede recurrir a fotografías de alta calidad como así recomiendan Prats y Santacana (2012).

Este tipo de fotografías de alta resolución están fácilmente disponibles en archivos de Museos. En concreto, las que se proponen a continuación, provienen del *Museo Internacional de la Segunda Guerra Mundial en Estados Unidos* y de *The Wiener Holocaust Library* en el Reino Unido, que hoy en día cuenta con uno de los mayores archivos para el estudio del Holocausto en el mundo. La idea es que las fotografías que se proyecten en el aula sean de la mejor calidad posible, permitiendo así una observación profunda y un análisis detallado.



Fig 2. Parchís de ideología nazi con esvástica, 1936.

Fuente: Museo Nacional de la Segunda Guerra Mundial, Nueva Orleans.  
Estados Unidos.

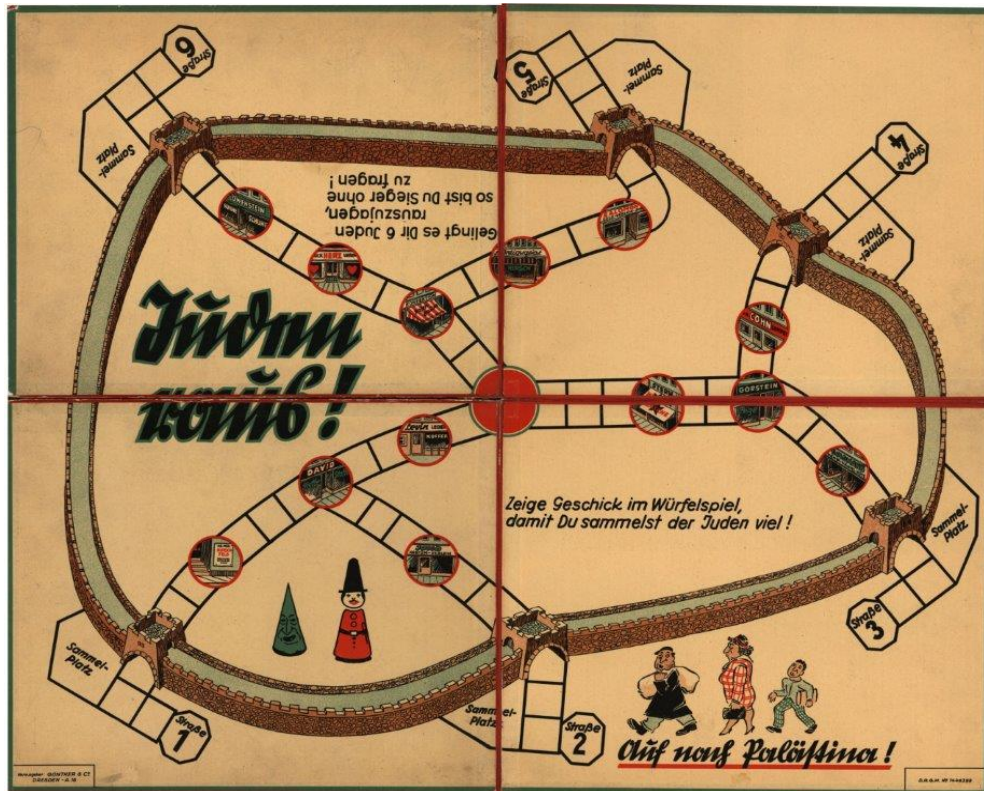


Fig 3. *Juden Raus!* En español: “¡Judíos fuera!”, 1936.

Fuente: The Wiener Holocaust Library, Londres, Reino Unido.

Ante todo, resulta importante empezar señalando a los alumnos, la importancia de los objetos con los que van a trabajar. No sólo pertenecen a la más absoluta cotidianidad de la ya mencionada “Gente sin Historia” o “Gente sin rostro”, y de ahí su profundo valor histórico. También resultan profundamente significativos porque forman parte de nuestra vida desde muy pequeños; y es que desde la fascinación, la diversión, el aprendizaje o el entretenimiento nos relacionamos con ellos. De hecho, pueden llegar a tener un fortísimo componente educativo, llegando como en este caso a materializar y fomentar ciertas ideologías en edades aún delicadas. Así lo confirman los dos juegos que se pretenden analizar, ambos de ideología fascista y en el segundo caso en particular, de naturaleza extremadamente antisemita.

Como introducción histórica al análisis objetual y antes de formar los grupos de trabajo, sería muy recomendable y útil que empezara la sesión (la cual responde a la temporalización de dos semanas de trabajo presentadas en el Plan de Trabajo inicial, al igual que en la Sección I) con una introducción al concepto de propaganda explicando de qué forma el partido lo puso en marcha en tantos sectores de la sociedad.

Como bien explica Postert (2019) *“A pesar de no estar directamente detrás de los esfuerzos del sector de los juguetes, el Tercer Reich usaba esos productos como una parte más del engranaje de su poderosa máquina de propaganda”*. En consecuencia, puede establecerse una estrecha relación entre la creación y el uso de ciertos juegos y la maquinaria propagandista del régimen.

En este sentido, por definición, *“la propaganda tiene como finalidad promover ideas, doctrinas, opiniones o creencias, intentando incidir en la opinión pública”* (Amon et al, 2002). Además, en los regímenes del siglo XX, y en particular en los llamados *totalitarismos*, como es el caso del nacionalsocialismo, la propaganda cobró una dimensión muy específica: la persuasión con un fin movilizador. De hecho, en términos políticos y sociales, el nacionalsocialismo alemán fue concebido por sus dirigentes como movimientos dirigidos no solo con una misión política, sino cultural. La idea era que la propaganda contribuiría a la transformación de la sociedad, convirtiéndola así es una especie de arma ideológica y transformadora.

En palabras de Joseph Goebbels, Ministro del Reich y de la Ilustración Pública y Propaganda de Alemania durante el régimen nazi: *“La propaganda nos ha llevado hasta el poder, nos ha permitido desde entonces conservar el poder; la propaganda nos concederá la posibilidad de conquistar el mundo”* (Sadurní, 2022).



Fig. 4. El Ministro Joseph Goebbels asiste a un mercado navideño infantil.

Fuente: BBC News.

No cabe duda que el control cultural también se consolidaba desde una tempranísima edad, abarcando la creación y producción de juguetes en la infancia. En este sentido, Postert (2019) también hace referencia al Ministro Goebbels y a su visión de los juguetes aclarando que: *"Destacados nazis como Goebbels sabían que la industria de juguetes era importante para la propaganda. De hecho, él iba públicamente a mercados durante la Navidad y daba regalos a los niños"*.

De alguna manera, el Ministro era bien consciente del valor y el impacto que podían tener determinados juegos en mentes aún tan jóvenes maleables.

Para acabar y antes de abordar de lleno el análisis objetual por grupos de trabajo, se propone un breve repaso de los objetivos políticos y de las metas propagandistas de Joseph Goebbels. Hacerlo de este modo puede contribuir significativamente a que los alumnos entiendan los mensajes o intenciones que aguardan ambos juegos de mesa y más allá de eso, contribuir a que sean capaces de asociar los elementos formales con el contexto histórico. En otras palabras: que relacionen el objeto y su forma con su significado y contexto histórico.

A modo de síntesis, dichos objetivos políticos y propagandísticos pueden resumirse en:

1. La Glorificación y exaltación permanente del Führer, el líder, el guía de la nación.
2. Aumentar el odio hacia los países implicados en el Tratado de Versailles por la humillación/pérdida tras la Primera Guerra Mundial.
3. Enfatizar logros culturales y militares propiamente alemanes para potenciar el orgullo nacional.
4. Tener un impacto generacional: desde la infancia y juventud.
5. Promover un intenso antisemitismo ("enemigos del Reich") y convencer sobre la necesidad de una raza aria pura.

Una vez explicados, se puede empezar con el análisis del objeto por grupos, de nuevo marcado por la pauta que ofrece la Tabla 2. *Pauta para el análisis del objeto propuesta por Santacana y Llonch (2012)*.

Disponer de esta tabla resulta muy útil ya que como reivindican los autores, es ajustable a cualquier objeto o soporte, sin importar su forma o naturaleza. No obstante, en este caso en particular sería interesante sugerir a los alumnos que hicieran hincapié en el análisis funcional, sociológico, artístico/estético y por supuesto histórico pues es en todos estos ámbitos donde más información reveladora encontrarán acerca de los objetos, y en definitiva, de su propósito.

De hecho, las preguntas del análisis funcional fuerzan directamente preguntas como “la utilidad del objeto”, “la descripción de su funcionamiento y de las diferentes partes” y obliga a “relacionar la forma con la función”.

A continuación se provee una serie de resultados y respuestas orientativas de lo que los alumnos podrían llegar a deducir en sus análisis:

- En el primer caso, Fig 2. *Parchís de ideología nazi con esvástica* presenta un juego de mesa equivalente a un parchís, salvo que en este caso, es la propia esvástica la que delinea y dirige el camino del juego hacia la zona central de la victoria.

Al respecto de este tipo de juegos tan políticamente simbólicos, Postert (2019) señala: *"Había muchos juegos con símbolos nazis para niños y adultos. En uno de ellos se movían esvásticas de un campo a otro en un tablero. Cada campo representaba un momento importante en la historia del Partido nazi. Cuando se llega al final, en un campo que representaba el año 1934, el jugador había destruido con éxito la democracia alemana"*.

Esto revela dos aspectos, que por un lado, la industria del juego se encargaba de que los más pequeños se familiarizasen con estos símbolos y más allá de eso, que interiorizasen un fuerte sentimiento nacionalsocialista. Además, estos juegos iban dirigidos a todas las edades, generando así un impacto generacional en el día a día de los propios hogares.

- El segundo juego tablero, Fig 3. *Juden Raus!*, en español: *"¡Fuera Judíos!"* se comercializó por primera vez en 1938, siendo producido por la compañía Günther & Co. En palabras de Postert (2019) fue conocido comercializado como un *"juego para toda la familia extraordinariamente divertido y muy actual"*.

Como su propio nombre indica, su propósito era literalmente conseguir el mayor número de expulsiones de personas de religión judía fuera de la ciudad. Postert (2019) señala que: *"Cada jugador debía moverse por los casilleros atacando"*

*comercios de propietarios judíos, así se capturaba al oponente para llevarlo fuera de la urbe. Ganaba quien primero lograra expulsar a seis y en una parte del tablero podía leerse: ¡A Palestina!*"

Sin duda, juegos de mesa tan macabros y racistas como este tipo aún muestran de qué forma se propagaba la ideología antisemita en la sociedad alemana, normalizando y hasta justificando el uso de la violencia en la extinción de la población judía.

De hecho, Según Morris-Friedman y Schädler (2020), "*Los juegos de mesa pueden usarse por los historiadores para obtener conocimiento de los valores de las diferentes culturas (...) la historia del racismo se refleja en el tema de muchos juegos de mesa, algunos de esos usan ideas racistas, otros hacen uso del racismo en sus reglas de juego*". Afirmaciones como esta revelan lo útil e interesante que puede ser llevar al aula y dar a conocer a los alumnos objetos como éstos puesto que así lo son para los propios historiadores.

Por añadidura, la búsqueda del significado de estos juegos, de sus títulos, de sus palabras en los tableros y hasta de sus instrucciones de uso supone para los alumnos una manera de trabajar con fuentes primarias y secundarias, reproduciendo así la verdadera labor del historiador. De hecho, de hacerlo correctamente, cumplirían con éxito los requisitos del "*pensamiento histórico*" que promueve Santiesteban Fernández (2010) y que se plantea en el propio Estado de la Cuestión.

En resumidas cuentas, un análisis formal e histórico de ambos juegos de mesa, teniendo como guía la *Pauta para el análisis del objeto propuesta por Santacana y Llonch (2012)*, permitiría a los alumnos comprobar y consolidar contenidos históricos como:

- Que mediante estrategias propagandistas como esta, Hitler supo tener un impacto generacional, desde la infancia a la juventud, inculcando los valores desde edades muy tempranas y asegurándose que las futuras generaciones estarían formadas de manera acorde a sus ideales, defendiendo así los valores del régimen. Para ello, el Ministerio se aseguraba la transmisión de sus ideas monopolizando medios tales como los materiales educativos, desde libros o material escolar y lúdico como en este caso, mediante juegos de mesa.
- Que este tipo de juegos manejados por niños tan pequeños en edades tan maleables revelan el modo en que se promovían valores fuertemente xenófobos y antisemitas y por ende, cuán profundamente enraizada estaba la ideología

antisemita en la sociedad alemana.

De nuevo, de la misma manera que en el caso de la Coca-Cola de la RDA, se puede comprobar hasta qué punto el objeto histórico, y en este caso dos juegos de mesa de naturaleza doméstica, así como su análisis formal, funcional, estético e histórico, pueden servir como “pretexto” para poder revelar toda una serie de hechos históricos y características estructurales de la Alemania nazi. Asimismo, se confirma la validez de la actividad pues se vuelve a comprobar que el objeto también es capaz de responder a la ya mencionada idea de Prats y Santacana (2011), aquella de que *“los objetos son medios que ayudan a los alumnos a construir imágenes concretas y fieles del pasado”*. Todo ello mientras se pone una actividad dinámica y creativa, fomentando la observación, la interpretación, el análisis y la indagación; habilidades que tanto necesita el historiador y que la propia asignatura de Historia debe promover.

### **III. Los objetos que “no tuvieron nuestros abuelos al nacer” como ejemplo: una tarjeta de crédito**

Tras el tipo de actividades realizadas anteriormente, esta iniciativa pretende ceder el protagonismo al alumno ya que se asume que mediante los ejercicios anteriores ha integrado las habilidades y metodologías necesarias para ya poder dirigir él mismo, y bajo la supervisión y orientación del docente, esta actividad.

La actividad en esta sección se enmarca dentro de una propuesta metodológica llevada a cabo por Prats y Santacana (2011). Ambos autores defienden que la búsqueda de fuentes objetuales *“puede iniciarse en nuestras propias casas y en las de nuestros alumnos”* y que dichos objetos están mucho más a nuestro alcance de lo que creemos. En este sentido, los *“objetos que no tuvieron nuestros abuelos al nacer”* conforma una propuesta que además pretende ser un ejercicio de empatía fácil de los alumnos vis à vis de sus familiares y en particular de sus abuelos y de sus respectivas historias de vida. Para ello, se debe recurrir a un objeto cotidiano.

De hecho, Prats y Santacana (2011) alegan que:



*“Son tan importantes los objetos que se conocen como los que no se conocen. A partir de ellos se producen reflexiones interesantes sobre la vida cotidiana. Hay que pensar en todos los ámbitos de la cotidianidad: cocina (neveras, microondas, tipos de cocina etc.), alimentos (plátanos, piñas tropicales, variedad de pasta, Coca-Cola, etc.), indumentaria (ropa deportiva, prendas interiores, tejidos artificiales, elementos de plástico, etc.), transportes (automóviles, carros, aviones, etc.), materiales de construcción, elementos de comunicación, objetos para las diversiones (desde balones a consolas de juego), etc.”*

A continuación se aporta lo que podría ser un hallazgo o una propuesta de un alumno, algo tan sencillo y cotidiano en nuestras vidas como una tarjeta de crédito.



Fig 5. Tarjeta de crédito Diners Club International, Citibank, años 1990.

Fuente: El Economista

Este objeto, cuyo uso hoy resulta imprescindible para casi cualquier gesto, sólo se dio a conocer en los años 1950, si bien su uso sólo se expandió en los años 1990, cuando las tarjetas de crédito se expandieron de forma global, más allá de los Estados Unidos y del Reino Unido. Es evidente que los abuelos de los alumnos actuales no habrán conocido dicho objeto hasta años más tarde en sus vidas y por ello sería muy interesante que el alumno llevase a cabo una entrevista al familiar, comprendiendo qué se utilizaba anteriormente y por supuesto, qué supuso la evolución. Como bien defienden Prats y Santacana (2012): *“La evolución de los objetos de la vida cotidiana puede ser un elemento fundamental para enseñar Historia”*.

En el caso de la tarjeta de crédito, la evolución histórica y por supuesto económica y social que permite trazar es evidente. Se trata de un objeto físico (hecho mayormente

de plástico) que no sólo resuelve el problema de quedarse sin dinero en efectivo, sino que más allá de eso, permite y promueve una manera de gastar y de consumir en el mundo, estemos donde estemos.

Como sostiene Ian McGregor en su aclamado libro *The History Of The World in 100 Objects* (McGregor 2012) , “*La tarjeta de crédito se ha convertido en el símbolo por excelencia de la globalización, de la economía libre de mercado, y también de la era consumista.*”

Según el historiador, sus orígenes se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial, cuando las restricciones se levantaron a nivel mundial y la economía gradualmente mejoró, propiciando un auge crediticio.

A nivel didáctico, como se ha podido comprobar ya, un objeto cotidiano entraña toda una serie de ideas, conceptos y acontecimientos históricos que pueden conducir al alumno a comprender su presente, y también a conocer mejor su pasado; el de su sociedad y por supuesto el de sus seres más cercanos, como en este caso sus abuelos (pudiendo además establecer un vínculo aún más empático y cercano con ellos).

Se propone pues a continuación una sucesión de los procedimientos a realizar de forma individual. Se calcula pues un periodo de aproximadamente un mes (o cuánto tiempo el docente estime necesario para su consecución) a fin de que los alumnos lleven a cabo esta propuesta significativamente más autónoma a modo de proyecto personal:

1. Selección del objeto cotidiano por parte del alumno.
2. Breve escrito de la investigación a llevar a cabo, el porqué de su elección y los testigos o testimonios del familiar con el que contará para su visión y relato.
3. Validación por parte del profesor.
4. Investigación del objeto en cuestión.
5. Preparación, redacción y realización de la entrevista al familiar.
6. Redacción del informe escrito teniendo en cuenta las preguntas de la ya trabajada *Pauta para el análisis del objeto propuesta por Santacana y Llonch* (2012).

7. Entrega del informe escrito al profesor.
8. Realización de la Auto-evaluación. Mirar Sección III, pág. 43-44.
9. Presentación oral trabajo, aportando fotografías del objeto y de su uso al resto de compañeros en el aula.

Cabe destacar que el hecho de que el alumno recopile, prepare y posteriormente exponga sus hallazgos y conclusiones al resto de la clase es una manera muy beneficiosa de comunicar y transmitir conocimientos al resto de la clase.

Además, idealmente, sería muy enriquecedor que desde el propio Departamento de Historia del colegio se promoviese y se llevase a cabo una exposición colectiva de todos los objetos escogidos y analizados por los alumnos.

Esta idea también la defienden Prats y Santacana (2012) quienes sostienen que *“una buena práctica es que los alumnos expliquen y enseñen la exposición a los adultos y a los demás cursos del colegio o instituto. Naturalmente, esta experiencia con fuentes objetuales sólo sirve para las épocas recientes de la historia, es decir, para la época de padres, abuelos y bisabuelos”*.

Promoviendo esto se le otorga al alumno la oportunidad de no sólo ejercer sus labores de investigación (con entrevistas y testimonios reales como fuentes primarias), sino que se le estaría otorgando la oportunidad de replicar la labor de un comisario de museos que domina sus obras y objetos, historia y contexto, y que además, sabe trasladarlos al resto.

Además, incentivar una actividad así no sólo fomentaría la implicación de los alumnos en su propio aprendizaje, como se ha visto en el Estado de la Cuestión, sino que se fomentaría además el sentido de pertenencia y comunidad con el resto de alumnos, familiares y docentes del centro.

#### IV. Técnicas e instrumentos de evaluación

El objetivo de estas técnicas de evaluación consiste en otorgar al propio alumno la oportunidad de valorar por sí mismo su propio aprendizaje así como el proceso de enseñanza mientras se ha mantenido la metodología del objeto doméstico como protagonista. Esencialmente, consiste en una matriz de evaluación dividida en dos partes que Gómez Carrasco (2016) aplicó con éxito en su estudio llevado a cabo en el Instituto IES Francisco de Goya, también en 4° ESO:

- *“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.*

Además, en todo momento, 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.					

Estas matrices permiten al docente averiguar de primera mano cómo se han desarrollado las actividades vinculadas al objeto, y qué impacto han tenido éstas sobre los conocimientos y objetivos de aprendizaje del alumno. Además, como indica la Tabla II, que el alumno reflexione no sólo acerca de la actividad, sino acerca de la repercusión que la propia dinámica ha tenido sobre él (valorando o cuestionando quizás de qué forma le ha ayudado a comprender ciertas ideas) supone sobre todo una manera de hacerle responsable de su propio aprendizaje y de reflexionar sobre su propio progreso.

Sin duda, esto resuena con las argumentaciones de Llonch y Parisi (2016) quienes alegan que el estudio a través del objeto *“trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que, por una parte, es activo ya que requiere una participación integral y, por otra parte es meta-cognitivo, pues el conocimiento adquirido es resultado del propio análisis elaborado”*. En consecuencia, puede decirse es meta-cognitivo en cuanto a conocimientos y activo en cuanto a participación, implicación y compromiso. Por último, que el docente disponga de estas informaciones por parte de los alumnos así como sus propias valoraciones de la actividad, puede ayudarle a mejorar o adaptar sus propuestas de cara a clases, actividades y generaciones futuras.

## 8. Conclusiones

Los objetos, y sobre todo los objetos domésticos, forman parte de nuestra más absoluta cotidianeidad. Como afirma Fontal (2012): *“todo ser humano sin excepción se relaciona con objetos; desde pequeños nos gusta tocarlos, olerlos; establecemos relaciones de posesión, etc., y por tanto, aprendemos por experimentación a través de ellos.”* Así lo han hecho desde siempre: rodeándonos, entreteniéndonos, siéndonos de utilidad y acompañándonos en el día a día de nuestras vidas. De ahí seguramente su capacidad para revelar tanto de nosotros, de nuestras sociedades, de nuestras culturas y por supuesto de nuestra historia.

Por ello, Burke (1996) ya reclamaba que *“el objeto doméstico no sólo se puede rescatar como “huella” para entender y reconstruir la historia”,* sino que puede sumarse como propuesta metodológica en la enseñanza de la Historia. De hecho, dicha iniciativa ha ido extendiéndose con el tiempo, tanto en España como en el extranjero, con más y más miembros de la comunidad educativa reclamando y reivindicando que el objeto doméstico pueda –y deba- convertirse en una propuesta metodológica aplicada de manera sistemática en las aulas de Secundaria de nuestro país.

Inicialmente, este trabajo de investigación ha analizado las diferentes teorías y perspectivas de numerosos miembros, señalando los diferentes motivos que hacen de los objetos un elemento didáctico de carácter tan valioso en las clases de Historia.

Mediante dichas ideas, se ha demostrado que el estudio del objeto es capaz de enfrentar las varias crisis que la propia asignatura ha atravesado a lo largo de las últimas décadas, sustituyendo así a la memorización, o fomentando el pensamiento histórico o la indagación. Además, el objeto doméstico también ha demostrado ser capaz de ofrecer una alternativa a la crisis histórica de corte nacional y de las grandes gestas, mirando así a *“la Gente sin Historia”* (Wolf, 1994) y aludiendo a la gente sin voz, permitiendo vislumbrar otras realidades, quizás hasta entonces menos valoradas, pero igualmente importantes.

A continuación, a efectos prácticos, se ha comprobado que la apuesta por el objeto doméstico es capaz de generar una serie de actividades dinámicas, activas y creativas en el aula, fomentando también la observación, la interpretación, el análisis, el pensamiento crítico y la indagación; habilidades que tanto necesita desarrollar el propio el historiador.

Por si fuera poco, se ha comprobado que el objeto doméstico suscita también un mayor interés, fomenta una mayor curiosidad y genera una intensa fascinación si lo comparamos con otras fuentes primarias textuales, generando así una mayor curiosidad y provocando situaciones empáticas con sus compañeros y hasta con sus familiares. Por ello, todos estos factores confirman que el objeto doméstico así como el método de análisis del objeto puede plantearse como un soporte didáctico de primer orden en el aula y en las programaciones didácticas. A este respecto, se ha comprobado también que su implementación no tiene por qué ser costosa ni complicada. De hecho, se han propuesto tres propuestas objetuales distintas con el objeto como pretexto, respondiendo al currículo de la asignatura de Historia en 4º ESO. Por último, se ha proporcionado una colección de fuentes objetuales perfectamente aplicables al aula, una recopilación que, según Prats y Santacana (2011), resulta “casi infinita”.

A partir de aquí puede entonces confirmarse la relevancia, pertinencia y utilidad de la hipótesis establecida. Por extensión, sería interesante estudiar la viabilidad del análisis del objeto de cara a otras temáticas y sobre todo con vistas a otros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria en España. Como afirman Parisi y Llonch (2016): *“el método de análisis del objeto es un proceso que puede darse a cualquier edad, ya que responde a la necesidad humana de aprender y entender”*. De ahí que, como ha corroborado este trabajo, su implementación sistemática sea tan importante y viable.

## 9. Referencias bibliográficas

- Burke, P. (1996). Obertura. *La nueva historia, su pasado y su futuro*. En Burke, P. et al. Formas de hacer historia (11-37). Madrid: Alianza.
- Cortés, C.; Fernández-Mayorales, J. (2022). *Geografía e Historia: 4 ESO*. Madrid: Editorial SM.
- Dosse, F. (2006). *Historia en migajas: de Annales a la "nueva historia"*. México: Universidad Iberoamericana.
- Durbin, G., Morris, S y Wilkinson, S (1996). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*. London: English Heritage
- Fontal, O. (2012). *Si som sensibles al patrimoni en tindrem cura cura. Si en tenim cura, l'altra gent en podrà gaudir*. Guix elemens d'acció educativa, 381, 12-15.
- Ginzburg, C. (1999). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Península.
- Gómez Carrasco, C.; Prieto Prieto, J. (2016). *Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en educación secundaria*. Didáctica de las ciencias sociales y experimentales, 31, 5-22.
- Llonch-Molina N.; Parisi-Moreno, V. (2018). *Experiencia didáctica para la enseñanza de la historia contemporánea a través de las fuentes en educación superior*. Panta Rei. Revista digital de ciencias y didáctica de la historia, 12, 161-176.
- MacGregor, N (2012). *The History Of The World in 100 Objects*. London: Penguin.
- Pamuk, O. (2012). *The innocence of objects. The Museum of Innocence*. Istanbul: Abrams/ New York.



- Prats, J. y Santacana, J. (2011a). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía e Historia* (pp.13-29). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011b). Los contenidos en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y de la Historia* (pp. 31-49). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011c). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y de la Historia* (51-66). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011d). Métodos para la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.) *Didáctica de la Geografía y de la Historia* (51-66). Barcelona: Graó.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011e). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Santacana, J. Y Llonch Molina, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea.
- Santacana, J. y Llonch Molina, N. (2015). *El patrimonio cultural e inmaterial y su didáctica*. Gijón: Trea.
- Wolf, E. (1994). *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemon Davis, N. (2013). *El regreso de Martin Guerre*. Madrid: Akal.

## Referencias Web

Postert, A. (2019). Los juguetes que se usaron para propagar la ideología nazi entre los niños de Alemania. *BBC News*.

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-48076622>

Sadurní, J.M. (2022). Goebbels, el temido ministro de Propaganda de Hitler.

*National Geographic*.

[https://historia.nationalgeographic.com.es/a/goebbels-temido-ministro-propaganda-hitler\\_14181](https://historia.nationalgeographic.com.es/a/goebbels-temido-ministro-propaganda-hitler_14181)

Amon, Denise, et al (2014). "Propaganda, publicidad y opinión pública. Dimensiones éticas". *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 18, núm. 2. Buenos Aires: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, pp. 33- 52.

<http://metaforas.uaem.mx/wp-content/uploads/2020/09/Dossier-7-Met%C3%A1foras-al-aire-n%C3%BAm.-5-julio-diciembre-2020-Samantha-Galicia.pdf>

## Referencias visuales

Fig. 1. Caja de doce botellas de vidrio de Coca-Cola, 1948.

Fuente: Archivo Doug McCoy.

<https://www.collectorsweekly.com/articles/an-interview-with-coca-cola-bottle-collector-and-author-doug-mccoy/>

Fig 2. Parchís de ideología nazi con esvástica, 1936.

Fuente: Museo Internacional Nacional de la Segunda Guerra Mundial, Nueva Orleans. Estados Unidos.

<https://heraldodemexico.com.mx/cultura/2021/3/1/juegos-de-mesa-nazi-como-difundia-hitler-su-ideologia-los-ninos-263969.html>

Fig. 3. Juego de niños *Juden Raus!* En español: “¡Judíos fuera!”, 1936.

Fuente: The Wiener Holocaust Library, Londres, Reino Unido.

<https://wienerholocaustlibrary.org/object/obj046/>

Fig. 4. El Ministro Joseph Goebbels asiste a un mercado navideño infantil.

Fuente: BBC News

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-48076622>

Fig. 5. Fig 5. Tarjeta de crédito Diners Club International, Citibank, años 1990.

Fuente: El Economista

<https://www.eleconomista.es/empresas-finanzas/consumo/noticias/7373612/02/16/Como-nacio-la-tarjeta-de-credito-El-dinero-de-plastico-que-surgio-de-un-olvido.html>