



ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO



TESIS DE INVESTIGACIÓN

LA DIDÁCTICA DEL OBJETO COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN
SECUNDARIA

PRESENTA

HERRERA ARENAS DOLORES YAMILET

ASESOR

DR. HERRERA HERRERA ARTURO

TULANTONGO, TEXCOCO

JULIO, 2023



ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO

Tulantongo, Texcoco, México a 03 de Julio de 2023.

ASUNTO: Se Autoriza
Documento de Titulación

C. DOLORES YAMILET HERRERA ARENAS P R E S E N T E.

Por este conducto, la Dirección de la Escuela Normal de Texcoco, a través de la Comisión de Titulación, se permite anunciar que ha sido **AUTORIZADO** su Trabajo de Titulación en la modalidad de **TESIS DE INVESTIGACIÓN**, con el título:

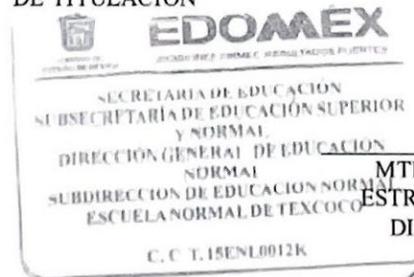
LA DIDÁCTICA DEL OBJETO COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Implicando así, continuar con los trámites necesarios de su Examen Profesional para obtener el grado de Licenciada en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria.

Lo que se comunica, para su conocimiento y fines legales conducentes.

ATENTAMENTE

DRA. JUANA ROQUE PÉREZ
PRESIDENTA DE LA COMISIÓN
DE TITULACIÓN



VO. BO

MTRA. DELFINA SANTOS
ESTRADA MONTES DE OCA
DIRECTORA ESCOLAR



DOCTOR ARTURO HERRERA HERRERA

ASESOR DE TESIS

AGRADECIMIENTOS

A PAPÁ

En tu honor, que tu sabiduría me guíe hasta el fin de los tiempos.

A MAMÁ

Gracias por tu amor incondicional y apoyarme en todo momento.

Irvin, gracias por compartir y apoyar este largo proceso de formación profesional.

Hermana y sobrinos, gracias por confiar en mi cuando ni yo sabía que podía hacerlo.

A toda mi familia, amigos y profesores que confiaron en verme en este lugar; a todos gracias por la fortaleza, los consejos, la compañía y las enseñanzas.

A mi Normal, por las gratas experiencias en este segundo hogar.

...Caminante, no hay camino,

se hace camino al andar.

Al andar se hace el camino,

y al volver la vista atrás

se ve la senda que nunca

se ha de volver a pisar.

INDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
Planteamiento del problema	5
Antecedentes del problema	5
Planteamiento del problema.....	15
Objetivo general.....	18
Objetivos particulares	18
Preguntas de la investigación.....	18
Preguntas colaterales.....	19
Planteamiento hipotético	19
Justificación.....	19
Marco teórico.....	25
1.Fuentes históricas	25
2.Didáctica del objeto	27
3. Aprendizaje y Enseñanza de la Historia.....	37
3.1 Constructivismo.....	37
3.2 Aprendizaje significativo	40
Marco metodológico.....	45
Método de la investigación	46
Población y muestra	55
Instrumentos y técnicas de información	59
Entrada al campo	61
Servicio Social y jornadas de prácticas.	61
RESULTADOS OBTENIDOS	75
Actividad 1.....	80
Actividad 2. Pierna de Antonio López de Santa Anna.....	81
Actividad 3 Ferrocarril Porfiriato	82
Actividad 4 Arte costumbrista	82
Actividad 5 Mural “La Constitución de 1917”	83
Movimiento 68.....	87
Se aprender desde y para la vida	88

CONCLUSIONES	90
Anexos.....	95
1. Colección de evidencias	95
Anexos 2.....	100
Test para determinar el Canal de aprendizaje de preferencia.	100
REFERENCIAS.....	101

Contenido de figuras

FIGURA 1	33
FIGURA 2	42
FIGURA 3	60
FIGURA 4	72
FIGURA 5	73
FIGURA 6	76
FIGURA 7	81
<i>FIGURA 8</i>	81
FIGURA 9	82
FIGURA 10.....	83
FIGURA 11	83
FIGURA 12.....	84
FIGURA 13.....	84
FIGURA 14.....	85
FIGURA 15.....	85
FIGURA 16.....	87

Contenido de tablas

TABLA 1	26
TABLA 2	29
TABLA 3	48
TABLA 4	52
TABLA 5	53
TABLA 6	58
TABLA 7	78

INTRODUCCIÓN

El profesor de historia en educación secundaria cuenta con diferentes estrategias para llevar satisfactoriamente el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus alumnos, aunque los docentes tratamos de apoyar nuestra clase en alguna de estas estrategias para enfocarnos en el camino y la meta, suele quedar en el olvido pensar los medios o recursos para impactar en la enseñanza que el profesor brinda a los alumnos. En Historia, suele concebirse una clase aburrida e incorrecta si se trata de la memorización o acumulación de información, pero olvidamos pensar en que ese no es el punto de origen de algunos problemas en enseñanza y aprendizaje de la Historia sino los diversos recursos utilizados para posibilitar otras formas de enseñar y de aprender.

A partir de la Nueva Escuela de los Annales es plausible considerar que la disciplina histórica puede auxiliar a su didáctica en la medida que el docente quiera aventurarse a cambiar lo tradicional usando elementos de la disciplina. Con esto no quiero decir que exista una nueva forma de enseñanza porque nos vemos limitados a los parámetros que el currículum establece en cuanto a contenidos y probablemente en estrategias, pero lo que si podemos hacer es jugar las piezas respecto a los recursos o materiales con los que se imparte una clase. En el caso de la Historia y de su enseñanza el uso de las fuentes de información que amplía el catálogo de las herramientas del docente.

Por lo que mi interés se enfoca en conocer una estrategia que lo posibilite como es la didáctica del objeto que da prioridad y suma relevancia en los objetos, además que al tener cargas de significados e información se convierten en fuentes de información así que cabe aclarar que en mi investigación toda fuente es entendida como una categoría a la que me refiero como *informante didáctico*. Así, esta investigación aborda la reflexión sobre el uso de los objetos para el aprendizaje significativo relacionando la información con el contexto del alumno.

Han existido trabajos sobre la aplicación de la didáctica del objeto desde la museografía como el caso de Joan Santacana (2012) y los resultados que arrojan

son positivos y asertivos, pero mi interés se enfoca en conocer el uso de la estrategia e identificar los retos que se presentan en un contexto educativo inmerso en otros más como el social o económico.

Este contexto, lo describe Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010)

Aprovecho compartir con compañeros la oportunidad de formar parte de la nueva generación de docentes que pensamos en nuevas alternativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura pues atravesamos un cambio de época que, descrito por el investigador Raúl en una de sus entrevistas, se trata de un cambio que se refleja en aspectos de tecnología, en un nuevo lenguaje digital, en información, innovación e investigación. Por lo que la pandemia de 2019 es la punta del iceberg de los retos que la sociedad enfrenta, especialmente en el ámbito educativo ya que las clases se dieron a distancia con el uso de plataformas.

Ante tales condiciones sociales, es importante enseñar a los alumnos a manipular asertivamente las fuentes de información que llegan a sus manos porque son parte de las sociedades de la información. La didáctica del objeto se utiliza principalmente para motivar y apertura una secuencia, pero también para trabajar el aprendizaje significativo en el aula, abre el camino a un pensamiento crítico en su cotidianidad. Pero para confiar en dicha estrategia se debe reflexionar sobre los pros y los contras de su aplicación, pues por alguna razón durante la formación docente no nos sugieren usarla como es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas o el Aprendizaje situado.

Juan Ignacio Pozo (2006) habla de los tiempos de crisis que vive la educación como parte de la sociedad del conocimiento.

En estos últimos años las formas de aprender y enseñar, al menos en los espacios educativos más formalizados, han cambiado más profunda o radicalmente en la teoría que en la práctica en lo que se dice que en lo que se hace realmente. [esto porque al querer] cambiar las mentalidades de

profesores ya alumnos sobre el aprendizaje y las formas de promoverlo, en suma, de enseñar, requiere conocer los cambios que se están produciendo en la cultura del aprendizaje. (p.4)

La estrategia de la didáctica del objeto suele abordarse cuando se trata de patrimonio cultural, pero su aportación no debiera ser limitada a este ámbito porque en nuestro entorno hay un sinfín de objetos que nos darán información, ya sean objetos privados o públicos, pero de los que hay que aprender a sacarles provecho, incluso si no están en un museo.

Esta tesis es el resultado de una investigación sobre una categoría que se tiene iniciativa en este trabajo: el uso de *informantes didácticos*: informantes en la medida que por sí solos contienen información o significados, y didácticos porque su gestión es posible para la enseñanza de la Historia. Se trata de una reflexión sobre los retos del uso de la didáctica del objeto, aunque en diferentes estudios indican que su uso optimiza el aprendizaje significativo en alumnos de secundaria.

Para responder a la pregunta central del trabajo ¿Cómo se desarrolla el aprendizaje significativo mediante la didáctica del objeto? El presente escrito está dividido en cuatro capítulos: en el primero explico la problemática que me llevó a interesarme por el tema de esta investigación, así como los objetivos generales y específicos, la hipótesis; el segundo capítulo en el que desarrollo el sustento teórico centrado en tres componentes: aprendizaje significativo, didáctica del objeto y fuentes de información; el tercer capítulo presenta la metodología de investigación cualitativa basada en el enfoque etnográfico que guiaron mi trabajo; y por último el cuarto capítulo sobre los resultados obtenidos en entrevistas y diagnósticos a los alumnos y a profesores con respecto a su experiencia con la didáctica del objeto.

CAPITULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema

En mi formación como docente de Historia aprendí a trabajar estrategias de enseñanza con mis alumnos y si bien desarrollaban el pensamiento crítico del alumno, hubo una que revisamos someramente pero que me pareció adecuado en clases. Comencé a leer sobre la didáctica del objeto, pero siempre estaba dirigido al patrimonio o a los museos. En mi caso, desconozco la forma de manipular los objetos en mis clases de Historia, si bien leí teoría al respecto, pero no había implementado la estrategia en mis secuencias didácticas.

Reflexionando sobre mi experiencia como alumna, me traslado a los problemas que tuve en mi época de estudiante en secundaria para hallarle agrado a la asignatura de Historia porque mi profesora trabajaba con resúmenes, una libreta ordenada y un examen de 50 reactivos para la evaluación final en la memorizaba las fechas, nombres y lugares importantes. En esos años desconocía lo que los planes y programas señalaban y pensaba que no había otra forma de abordar a la Historia.

En nivel media superior fue similar la situación porque nos dedicábamos a leer y a contestar exámenes. A pesar de la falta de interés no significaba que no me gustara la Historia, solamente no era posible percibirla interesante en la escuela porque yo relacionaba a la Historia con los museos, vestigios arqueológicos o las maravillas del mundo; pero también me cuestionaba por las transformaciones de las cosas o de las situaciones, pero pocas veces trabajé en desarrollar mi pensamiento crítico.

El libro *de Rico* (2008) cuya perspectiva es desde lo artístico y cultural, describe de forma similar la problemática de la enseñanza tradicional, no solo en Historia sino en otra asignatura de las ciencias sociales, que se trata de una realidad que podemos encontrar aún en las aulas.

En lo que denominamos enseñanza tradicional, la transmisión de los conocimientos del profesor era objetivo casi único. Se consideraba a los aprendices como meros receptores pasivos de la información. La memorización del contenido, narrado por el profesor, era el objetivo principal de la enseñanza, que ocupaba, sin duda, el primer lugar. El aprendizaje y la enseñanza se consideraban, pues, procesos individuales: un profesor individual situado frente a un auditorio, compuesto por un conjunto de estudiantes aislados. El examen consistía en una evaluación de conocimientos básicos supuestamente adquiridos en clase o en el libro de texto. (p.107)

Cuando ingresé a la Escuela Normal de Texcoco pensaba en el tipo de profesora que quería ser aspiraba a cambiar el molde tradicional y un intento fue con la estrategia didáctica del objeto, pero me di cuenta de que desconocía su función y su aplicación así que decidí investigar más al respecto.

Al iniciar mis jornadas de intervención en las escuelas secundarias observé que mis alumnos eran agentes pasivos en la asignatura pues se dedicaban a tomar apuntes derivado a que el profesor usaba el libro de textos como guía de su clase, de éste dependían los contenidos, los recursos y la didáctica de la clase. En mi tema de tesis me enfoco en los recursos, idea sustentada en lo que plantea Victoria Lemer Sigal (1997) con respecto a los materiales que se usan en el aula ya que dependen del perfil del docente y del contexto y suele reducirse a libros de texto como guía.

Porque a pesar de que la Historia se cuenta de diferentes formas según la ubicación espacial y temporal, termina siendo un “complejo producto cultural influido por los nuevos enfoques didácticos, los cambios culturales y los flujos comunicacionales, las políticas estatales de dotación de libros a las escuelas, las lógicas del mercado y el consumo, entre otros” (Fernández, 2017). Lo visto en clase se convierte en información ajena a su realidad. Quiero recalcar que la investigación de Victoria Lemer (2017) es del 1997 pero es una

situación respecto al uso del libro como recurso para el aprendizaje que sigue vigente.

En la práctica no es el profesor el que diseña el currículo (Cintas Serrano, 2000), sino que deja esa tarea a las editoriales, de cuya concreción curricular se sirven para ejercer su labor en el aula. De este modo, el libro es una guía que dirige el curso de la enseñanza en buena parte de las aulas. A pesar de las reformas educativas que han tenido lugar en los últimos años, esta práctica sigue siendo generalizada en nuestras aulas. (p. 203)

Victoria Lemer (2017) Rescata lo positivo y lo negativo del libro de texto el cual es que “la dinámica de seguir el libro en su sentido más estricto haría [del alumno] un sujeto aislado, ya que no necesitaría de la relación con sus compañeros para resolver los problemas que le surgieran” (p.34).

El problema no está en cómo se enseña Historia, sino que inicia pensando *con qué* se enseña. ¿Qué recursos son plausibles para propiciar el aprendizaje del alumno? Un aprendizaje que no se base en recursos para ejemplificar o ilustrar, sino que sea significativo y útil para el estudiante apelando a lo que la SEP dice en el documento de Aprendizajes Clave (2017) sobre los recursos y su importancia para alcanzar los fines educativos: “El currículo no sólo debe concretar los fines de la educación (los para qué), en contenidos (los qué) sino que debe pautar con claridad los medios para alcanzar estos fines (es decir, *con qué*)” (p.34).

Ergo, el aprendizaje significativo del alumno se puede auxiliar del método de investigación histórica en el que encontramos *con qué* los cuales son las fuentes de información. Pensando en que el problema de mi investigación se centra en los retos para adquirir aprendizaje significativo con el uso de los elementos o recursos implementados para abordar los contenidos históricos en la clase, lo que se lleva a cabo con la gestión de las fuentes de información histórica.

Eduardo Alejandro Peña (2022) retoma de Pozo esta intención de gestionar la información:

Pozo (2006) menciona qué, como docentes, tenemos que enseñar a los estudiantes a buscar información por diferentes medios, a discriminar esta misma a partir de la útil con respecto de la inútil, a ordenarla y utilizarla para que puedan afrontar distintos retos y mejorar la enseñanza de la historia a favor de un mejor aprendizaje, más práctico, más útil y por lo tanto más eficiente, que logre desarrollar una mejor conciencia histórica, aunque ello implique cambiar la naturaleza del docente. (p.45)

Mi trabajo en esta investigación no se centra en indagar sobre percepciones de los alumnos sobre la asignatura, pero existen diversos trabajos de investigación que, si lo indagan, las cuales me llevan a pensar en la didáctica del objeto como una alternativa. Como parte de estas investigaciones esta un reporte de práctica de Eduardo Alejandro Peña Domínguez (2022) que señala factores que influyen en los retos de la didáctica de la historia:

1. Consideran que existe una mala utilización de elementos didácticos por parte de los profesores.
2. Señalan que les cuesta trabajo entender, relacionar y establecer hechos históricos ya que las explicaciones son confusas.
3. Evidencian una carencia creativa por parte del profesorado para diseñar actividades y proyectos ya que lo que realizan es considerado aburrido.
4. Mencionan que sería interesante innovar, que existieran mejores actividades, más creativas, lúdicas y significativas. (p.45)

Actualmente existen investigaciones sobre el uso del objeto para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, aunque muchos están enfocados en los museos; los objetos informan, como lo dice Ángela García Blanco “Todos los objetos tienen un contenido simbólico y, por ello, son capaces de informar sobre el sistema de valores y creencias de una sociedad” (García, 1997). Es decir que el objeto en si representa la carga cultural no solo de su uso sino del significado de “su escenario de acción”. Ángela García (2017) dice que “Si los objetos informan, podemos

aprender de ellos. Estamos tan familiarizados con los objetos que nos rodean, que los vemos y utilizamos casi sin darnos cuenta de cómo son” (p.7). y probablemente los re- pensamos cuando están en una vitrina de un museo, pero ¿sólo así nos es funcional un objeto para enseñar?

Pensar en las fuentes de información como objetos en la enseñanza y aprendizaje de la Historia requiere de la revisión de los planes y programas con los que trabajé en mis jornadas de prácticas pues son los ejes rectores de lo que se debía enseñar. El primer programa que revisé es el PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011 GUÍA PARA EL MAESTRO. HISTORIA porque es el documento que mi titular me sugirió usar para planear mis clases y que además se acopla a mis estilos de enseñanza; después paso al documento de APRENDIZAJES CLAVE. PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL y finalmente reviso la política de La Nueva Escuela Mexicana.

El programa de 2011 de Historia no menciona una didáctica del objeto, pero como Ángela García (1997) dice que el objeto puede ser una fuente de información. El programa de Historia si marca como uno de sus propósitos de la enseñanza y aprendizaje de la Historia en la educación básica que los alumnos “Desarrollen habilidades para el manejo de información histórica para conocer y explicar hechos y procesos históricos” (SEP, 2011, p. 13). En educación secundaria resalta el siguiente propósito: “Analicen e interpreten de manera crítica fuentes de información histórica para expresar sus conocimientos del pasado y comprender la sociedad en un periodo determinado” (SEP, 2011, p. 14). Si bien, el documento menciona el uso de fuentes de información como parte de sus propósitos, idea que cuestiono pues gestionar fuentes dota al alumno de habilidades para su aprender a aprender.

Los planes y programas de estudio de 2011 se centran “en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños y así relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y un mundo global e interdependiente” (SEP, 2011). A partir de la articulación del currículo de preescolar, primaria y secundaria.

Especialmente la que se presenta en primaria y secundaria de la siguiente forma en Historia en cuanto al manejo de información y el uso de fuentes históricas. En primero y segundo grado de primaria y los programas (2011 indican que se desarrollan nociones de tiempo y deben aprender a:

que los objetos y los espacios que les rodea ofrecen información sobre la vida de las personas y su pasado. En tercero [se generan] habilidades para el manejo de información histórica. [Lo que respecta a cuarto y quinto se desarrolla el tiempo histórico con] el manejo de fuentes de información. [...] Asimismo saben que los objetos, las imágenes o los relatos son fuentes que brindan información sobre cómo vivía la gente en el pasado. [En sexto grado hay una ubicación temporal y ejercitan la simultaneidad]. (p. 17)

De esta forma se desarrolla el pensamiento histórico para pasar al proceso de enseñanza aprendizaje en educación secundaria con nociones que aunadas a lo que consiste ser adolescente, se debe orillar a que comprendan el mundo social, de lo cual es importante considerar aquello que limita “el desarrollo de una conciencia social, de su identidad y de los valores culturales [...] La clase de Historia debe convertirse en un ámbito que lleve a los alumnos a reflexionar sobre su realidad y acerca de sociedades distintas a la suya” (SEP, 2011, p. 18). La realidad en las escuelas secundarias es que no todos los alumnos llevan esta articulación y la mayoría vive retos en su aprendizaje.

En cuanto al papel del docente con relación a las fuentes de información Planes y programas 2011 (2011) plantea tomar en cuenta

[la implementación de] diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender [lo cual puede ser el uso de la didáctica del objeto]. Despertar el interés de los alumnos por la historia mediante actividades de aprendizaje lúdicas y significativas que representen retos o la solución de problemas” (p. 19).

Como docentes en formación si revisamos el Aprendizaje Basado en Problema, como una sugerencia de estrategia, pero desde mi punto de vista, la didáctica del objeto es menos compleja y aun así no es una estrategia básica que nos enseñen pues desconozco qué límites, problemas y retos se experimentan al aplicarla.

Insisto que para que la enseñanza de la Historia sea significativa también es importante considerar los recursos con los que se apoya el docente, el Plan 2011 (2011) los separa en la siguiente mención: líneas de tiempo y esquemas cronológicos, objetos que son:

replicas u objetos del pasado que permiten a los alumnos acercarse a la historia de una forma más realista. Al tocarlos, representarlos, deducir cuál era su uso, indagar sobre el material con que fueron hechos o la relevancia que tenían, los alumnos pueden comprender las condiciones de vida y el avance tecnológico en diferentes periodos históricos. [...] imágenes, fuentes escritas, fuentes orales, mapas, gráficas, esquemas, tecnologías de la información y la comunicación, museos, sitios y monumentos históricos. (p. 20)

Estos recursos suelen usarse más como introducción en el Panorama del periodo e incluso como motivacionales y deben ser considerados en el momento de diseñar una actividad “¿qué recursos son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones que se van a proponer? ¿Qué actividades resultan más significativas al incorporar las tecnologías de la información?” (SEP, 2011, p. 57). Para esto hay otras herramientas de trabajo, pero específicamente en el aspecto digital, como lo son los Objetos de aprendizaje (ODA) cuyo propósito es [apoyar el desarrollo de las clases, sesiones o secuencias de aprendizaje, total o parcialmente] son entendidas como recurso o material didáctico.

La asignatura de Historia forma parte del Campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, por lo que se “promueve el desarrollo de habilidades de razonamiento crítico y analítico” (SEP, 2011, p. 81). Si bien, la secundaria es el último nivel de educación básica para Plan 2011 requiere que al

culminarla se consolide “el sentido de pertenencia y compromiso con nuestra identidad nacional y cultural” (SEP, 2011, p. 81).

No basta solamente con traerles Situaciones problemas al aula, sino buscar la alternativa más cercana a tomar consciencia de lo que ocurre y de lo que hay en su entorno. Que no consideren que lo que es relacionado a ellos no puede ser estudiado, todo lo contrario, ellos mismos pueden llevar el proceso de análisis, como el historiador lo hace con su método de investigación.

“Aprendizajes Clave para la Educación Integral [cuyo documento] es la concreción del planteamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica [acorde a la Ley General de Educación* (SEP, 2017, p. 3). organiza en tres componentes curriculares a la Educación básica para aprender a aprender: Los Campos de Formación Académica en el que se encuentra la asignatura de historia en Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social; el segundo campo es Áreas de Desarrollo Personal y social y por último Ámbitos de Autonomía Curricular. Los principios pedagógicos que sugiere considerar al momento de dar clase son los siguientes 14 (SEP, 2017):

- 1.El estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso,
2. Tomar en cuenta los saberes previos del alumno,
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje,
4. Conocer los intereses de los alumnos,
5. Estimular motivación intrínseca,
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento,
7. Propiciar el aprendizaje situado,
8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje,
9. Modelar el aprendizaje,
10. Valorar el aprendizaje informal,
11. Promover la interdisciplina,
12. Favorecer la cultura del aprendizaje,
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje y
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje (p. 116)

El uso de la didáctica del objeto, tema de esta investigación, considero que toma en cuenta la mayoría de estos principios pues lo que se debe aprender en cuanto a contenidos abordados bajo un enfoque de competencias para la vida. Fue una respuesta a las exigencias de los cambios sociales a partir de 1993 y pensar

en encajar al mundo global o sea para preparar a futuros trabajadores de empresas, entonces las competencias son el fin.

Esta estrategia también corresponde a las competencias planteadas por los especialistas educativos que se dieron a la tarea de representar y clarificar en un esquema sus tres dimensiones; una tira representa los conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios y prácticos); otro son las habilidades (cognitivas y metacognitivas, sociales y emocionales y las habilidades físicas y prácticas) y el tercero son las actitudes y valores (adaptabilidad, mente abierta y curiosidad, confianza, responsabilidad y gratitud y la integridad, justicias, igualdad y equidad). Esta trenza representa que cada dimensión es inseparable, pero si individual (SEP, 2017, p.103).

Estas competencias se desarrollan gracias al proceso en el que se trabajan conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores. Lo cual resulta un contraste al Plan 2011 porque se convierte en una respuesta a las narrativas economicistas. Se ve reflejado en los que hemos revisado en cuanto al medallón de campos formativos y en las competencias que no tienen características humanistas que mencionen el bienestar social o bienestar el educando.

Aprendizajes Clave reconoce que el conocimiento es multifacético para lograr la formación integral de una persona, entendiendo integral para la vida pero que en dicha formación impacta el papel del profesor, quien debe trascender los obstáculos a partir de las herramientas que le permitan corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Si bien, no todo es responsabilidad del docente para obtener siempre óptimos resultados, pero Aprendizajes Clave (2017) considera que pese a eso “deben generar de manera permanente experiencias exitosas que contribuyan a superar las situaciones difíciles, así como propiciar ambientes de aprendizaje cuyo objetivo sea identificar y fomentar los intereses personales y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes” (p.112).

Con la cita anterior habría que pensar si una experiencia no satisfactoria totalmente con los errores y dificultades ¿puede ser concebida como una

oportunidad de mejora? ¿puede ser posible darle sentido de reto o barrera a enfrentar y de la cual se puede aprender para un adecuado ambiente de aprendizaje. Tal vez esperar que toda experiencia deba ser exitosa permanentemente es un tanto utópico pues está sujeta al contexto de la situación.

Con lo que respecta a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), desde el nuevo paradigma humanista presenta sus principios, del cual puede estar relacionado con las fuentes de información. El primero es el fomento a la identidad mexicana y revaloriza la cultura, valores etc. De lo cual pueden ser:

rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. (NEM, 2019)

Lo que significa que para conseguirlo se puede trabajar con objetos de esta cultura, de la vida cotidiana de los alumnos y todo aquello que los contextualiza sólo que desde los significados que materializan los alumnos en cada objeto.

La participación en la transformación de la sociedad es el cuarto principio de la NEM (2019) y puntualiza que la formación de ciudadanos deberá “educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación, la creación de iniciativas de producción que mejoren la calidad de vida y el bienestar de todos” (p. 6).

Pensando en los tres documentos sobre la educación que se revisaron considero que han ido evolucionando en el aspecto del sentido y el objetivo educativo pues es importante desarrollar la parte cognitiva del alumno, pero también habría que fortalecer el desarrollo integral y así pensar más en el placer de aprender, de conocer, de saber y no solamente conocer. La NEM es la política más apegada a esta idea.

Queda pensar en lo que nosotros como docentes tomamos en cuenta de los principios pedagógicos para cumplir los fines educativos. Enfrentamos retos que no son curriculares, pero si carecemos de recursos como materiales, el tiempo, la economía o la disposición emocional para considerar todo postulado de nuestros planes y programas.

Los tres documentos no tienen como única finalidad educativa el abordar todos los contenidos, lo que significa que tampoco están cerrados a solamente darle importancia a las habilidades cognitivas. Esta postura es lo que le permite al docente sugerir estrategias que realmente se acoplen y respondan al ser de los alumnos y que puedan vivenciar su proceso de aprendizaje.

Existen estudios sobre el aprovechamiento de las fuentes de información para la enseñanza de la Historia como el texto de Jorge Sáiz Serrano (2014) quien concluye de un estudio en España que al no “[presentar en la enseñanza de la Historia] secuencias didácticas para un uso heurístico y creativo de las fuentes [...]” (p. 3). Utilizar fuentes son una oportunidad que se ha perdido para enseñar competencias de pensamiento histórico. Además, Jorge Sáiz (2014) propone “una serie de destrezas básicas de utilización de fuentes históricas como conocimiento estratégico” (p.3).

Para Jorge Sáiz (2014) el trabajo de fuentes de información desarrolla las habilidades del planteamiento del problema, análisis de fuentes históricas para construir pruebas del pasado y el desarrollo de respuestas interpretativas (p.3).

Planteamiento del problema

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en educación secundaria está basado en los planes y programas de educación básica en México que, a mi experiencia, establecen los contenidos a abordar en el aula pero que posibilita usar diferentes *informantes didácticos* rescatados del entorno de los alumnos, de tal manera que lo que aprenda sea funcional fuera del aula.

En la actualidad el aprendizaje funcional no debe ser memorización de datos, puede ser en el desarrollo de habilidades de pensamiento que usen en su día. Si bien, los planes de estudio determinan que enseñar, uno de mis problemas es que en mi experiencia en prácticas docentes identifique mi estilo de enseñanza con el Plan 2011, es un problema porque esto me alejo de conocer la Nueva Escuela Mexicana y para cuando yo ingrese al sistema magisterial, tendré más dificultades, dudas y carencias.

La enseñanza de la Historia permite crear un ambiente de trabajo como el de las ciencias naturales y poder transformar un salón de clases en un laboratorio de análisis social en el que se puedan poner en práctica las constantes y nociones de la Historia como la temporalidad, espacialidad, relación pasado- presente, causalidad, el sujeto de la Historia, empatía, cambio y continuidad, así como el manejo de las fuentes de información para pensar cualquier fenómeno o hecho ocurrido.

Durante mis jornadas de prácticas de observación en la escuela secundaria donde realicé mi servicio social y en donde desarrollé la presente investigación está ubicada en el municipio de Chicoloapan en el Estado de México, trabajé con alumnos de tercer grado del grupo “D” a quienes les apliqué un diagnóstico de estilos de aprendizaje, predominando los kinestésicos, seguido de los visuales y una minoría auditivos. Con mi diario de observación reafirme la información porque el grupo presentaba problemas para atender a sus profesores más de 15 o 20 minutos en explicaciones largas.

Siendo mi grupo base trabajé con ellos las jornadas de prácticas de intervención basándome en los planes y programas de 2011 a sugerencia de mi titular, que a mi consideración ya se presenta un problema con esto porque nos encontramos en el año 2023 y nos están preparando con la Nueva Escuela Mexicana, entonces ¿por qué algunos profesores consideran mejor opción el plan de hace 10 años? Incluso como docentes en formación recibimos cursos sobre los nuevos planes y programas para ingresar al sistema educativo con estos saberes

que sustentarán nuestra labor como profesores, pero en mi escuela de prácticas existe la libertad de elegir el plan.

Nuestra ausencia a las escuelas de prácticas los viernes para cubrir actividades en la Escuela Normal termina siendo otro factor negativo en las jornadas de prácticas en la medida que es un día de clase menos para nosotros frente a grupo, si bien se dejaba actividad y el docente titular nos apoyaba en dirigirla, pero perdíamos continuidad con el ritmo de trabajo de la semana. En mi caso, debía aprovechar los días con ellos y avanzar a la explicación de los contenidos y los viernes asignar una actividad relacionada la didáctica del objeto o en su defecto alguna otra.

Ausentarnos los viernes también implicaba perder las sesiones de Consejo Técnico Escolar y perdíamos la continuidad de los acuerdos escolares. Era por medio de las profesoras titulares, que sabíamos las actividades programadas en la institución para adecuar nuestras planeaciones.

La didáctica del objeto en cierta medida se ve limitada cuando su enfoque es museográfico y responde a los intereses del patrimonio cultural, si bien Santacana y Nayra (2012) mencionan “Si la escuela quiere enseñar historia a través de sus fuentes, no puede renunciar al uso de los objetos de los museos” (p.13). pero esta afirmación discrimina otros objetos que no necesariamente están en un museo porque ya tienen un significado y una carga valorativa determinada por alguna autoridad o algún canon cultural, estético, etc. Lo que predispone al alumno y probablemente al docente para no confiar en tomar en cuenta cualquier objeto.

Los docentes debemos reflexionar sobre nuestra práctica como parte de las soluciones a los problemas actuales en el marco educativo que desde el punto de vista de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas (2010) “El acto de educar implica interacciones muy complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales y axiológico-valores” (p.2).

Objetivo general

Teresa González-Ramírez, dice que los objetivos en una investigación es el “enunciado claro y preciso, donde recogemos la finalidad que se persigue con nuestra investigación, es decir, plasmar qué queremos lograr alcanzar o conseguir con nuestro estudio. Por medio del objetivo de investigación conseguimos dar respuesta al problema planteado” (p.2).

El objetivo general de este estudio es:

Identificar los retos de la didáctica del objeto a partir de la manipulación de informantes didácticos para desarrollar el aprendizaje significativo en la asignatura de Historia en la Educación Secundaria a partir de la didáctica del objeto manipulando *informantes didácticos*.

Objetivos particulares

- Identificar elementos de la didáctica del objeto que desarrollan el aprendizaje significativo.
- Identificar formas en que se usan didácticamente los objetos informantes en clases de compañeros docentes en formación.
- Reconocer características del aprendizaje significativo.
- Identificar las estrategias de aprendizaje a partir de las fuentes de información.
- Analizar la estrategia de didáctica del objeto en alumnos de tercero de secundaria.

Preguntas de la investigación

Una pregunta de investigación para Eduardo Restrepo (2016) ayuda a dar prioridad a las ideas e intenciones. En este trabajo la pregunta central es:

¿Cómo la didáctica del objeto desarrolla el aprendizaje significativo?

Preguntas colaterales

- ¿Cuáles son los elementos de la didáctica del objeto que permiten el aprendizaje significativo?
- ¿Cómo se trabaja la manipulación de fuentes de información con la didáctica del objeto?
- ¿Cómo se desarrolla la didáctica del objeto en la práctica docente?
- ¿Cuáles son las características de la estrategia de didáctica del objeto?
- ¿Cuál es la experiencia de los alumnos al trabajar la didáctica del objeto para abordar los contenidos?

Planteamiento hipotético

Utilizar la didáctica del objeto presenta retos en la práctica docente al concebir a los objetos como informantes didácticos, de tal modo que cualquier objeto de nuestro entorno sean funcionales en el desarrollo del aprendizaje significativo.

Justificación

Dedicar mi trabajo de investigación a la enseñanza de la Historia parte desde mi postura como futuro docente para ofrecer un panorama sobre la aplicación de la didáctica del objeto que optimice el aprendizaje significativo en alumnos de educación secundaria. Con la intención de atender los retos actuales que los alumnos atraviesan en un cambio de época que requiere de herramientas que la asignatura de Historia les brinda para formarse como ciudadanos competentes en una sociedad de la información y la comunicación.

El cambio de época al que me refiero es mencionado en los Planes y Programas de Aprendizajes Clave para la Educación Integral y por Marco Raúl Mejía en una de sus entrevistas (2016) donde habla que la educación debe atender la dificultad de la comprensión de los cambios que ha traído la crisis del proyecto educativo capitalista aunado a que la globalización cada vez aumenta las conexiones entre las diversidades. Este cambio de época se trata, para el pedagogo

Raúl, de seis tipos de transformaciones: en conocimiento, tecnología, lenguaje (lenguaje digital), información, innovación e investigación.

Se trata de un contexto en que emerge una nueva concepción: las sociedades de la información y comunicación. Es justo lo que analiza Marco Raúl Mejía pues debe existir un freno ante el mal uso y abuso de la información que recibimos y se puede hacer desde las aulas. En el caso de la asignatura de Historia el manejo de información viene desde el trabajo de una de las constantes de la Historia: el manejo de fuentes de información.

Es relevante mencionar que el uso de fuentes en la clase es gracias a la concepción de la Historia como ciencia que tiene un método de investigación y del cual se puede fragmentar el trabajo para lograr el pensamiento histórico que los planes y programas esperan que los alumnos desarrollen, pero también gestionar fuentes en el aula tiene un impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

El cambio de época del cual ya hablaba se nota en mi escuela secundaria de prácticas en el que surgen escenarios de conflicto en cuanto al exceso de información que manejan los alumnos, lo cual no significa que hagan uso correcto de esta. Por eso es importante pensar e investigar sobre la didáctica de la Historia para las apropiadas transposiciones en la clase de Historia forma en que los alumnos desarrollan habilidades y competencias históricas en el salón de clases porque posibilita un aprendizaje significativo en los alumnos de secundaria.

Partiendo de la idea del investigador Joaquín Prats (2021) que enuncia sobre la “presencia de la Historia en la educación [que forma parte de] la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales” entiendo que algunos elementos de la metodología de la investigación histórica son funcionales para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia porque:

facilita la comprensión del presente, prepara a los alumnos para la vida adulta, despierta el interés por el pasado, potencializa en los niños y adolescentes un sentido de identidad, ayuda a los alumnos en la

comprensión de sus propias raíces culturales, contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo de hoy, contribuir a desarrollar las facultades de la mente mediante un estudio disciplinado, introducir a los alumnos en el conocimiento y dominio de una metodología rigurosa propia de los historiadores. (p. 14)

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia en la actualidad trata de una ciencia que trabaja con base en el método histórico el cual permite transformar las clases y el proceso cognitivo en la asignatura; situación que está sujeta a consideración, según mi experiencia, y a investigaciones como la de los investigadores Deilyn Lahera y Francisco Alberto (Lahera y Pérez, 2021) *La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar* en la que hablan sobre el desinterés de los estudiantes y de la necesidad de la implementación de nuevas estrategias metodológicas, más motivadoras y acordes a los tiempos en que vivimos.

En el siglo XIX, surge una tendencia: la erudición académica profesionalizada. Es el historicismo fundado por Leopoldo Von Ranke y el carácter científico y profesional, que significaba que ya contaba con una metodología para hacer historia, se pasa de la narración o la crónica a una investigación histórica. Algunos términos que permiten comprender las características de esta nueva escuela son: objetividad, método, profesionalismo. Se da en la Historia con la Escuela Histórica Alemana a principios del siglo XIX además la función de la Historia era legitimar combinada con el nacionalismo.

La Historia como ciencia permite usar su método de investigación. De esta manera mi tema encaja con la importancia del uso de las fuentes históricas pues Estas fuentes son seleccionadas, organizadas, y analizadas minuciosamente de acuerdo con el método "heurístico". Se preparaba el terreno para involucrar a la enseñanza de la Historia:

La Historia que se escribía básicamente para ser utilizada en la enseñanza, dará un salto desde la narrativa a la "objetividad" de los documentos de

archivo, documentos oficiales que se guardaban en las nuevas instituciones creadas como archivos nacionales, bibliotecas, etc. La fuente, la pieza de archivo, era el garante de la legitimidad. (p.12)

Por eso es posible pensar en la optimización del aprendizaje significativo en clases de Historia desde su método como disciplina. Pero de esta metodología solo me enfoco en las fuentes de información, que como ya expliqué, son *informantes didácticos*.

Se requiere de la disposición del estudiante para instruirse y de la intervención del docente en esa dirección. Lahera y Pérez (2021) mencionan mejorar la didáctica en la enseñanza de la historia y los métodos empleados en el aula, es hoy un reto, por lo que se requiere cambiar la mirada y realizar propuestas que promuevan la vinculación del contenido teórico con la praxis (p.1).

No se trata de querer formar historiadores porque el trabajo desde la docencia aspira a comprender “[cómo elementos de la Historia] conforman un mundo rico en posibilidades formativas, que pueden tomar forma conceptual variada, plenamente coherente con los límites y contenidos de las Ciencias Sociales en el contexto de la educación.]...” (2017, p12). pueden proporcionar a la educación los futuros ciudadanos. Lo que conlleva al aprovechamiento de herramientas para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno. En palabras del documento Aprendizajes Clave (2017):

La historia en la educación básica es una fuente de conocimiento y de formación para que los alumnos aprendan a aprender y a convivir con los saberes que proporciona a partir del pensamiento crítico, el análisis de fuentes y de promover valores que fortalezcan su identidad. (p. 383)

Aunque esta investigación no se enfoca en los planes y programas de educación básica en México de los años 2011, 2017 y próximo a implementarse del 2022, vislumbra que las autoridades educativas se preocupan por el desarrollo de sus futuros ciudadanos y nos sugieren herramientas y caminos a los docentes, pero

en algún punto de la praxis no coincide trabajarlo de forma que los documentos proponen, por ello coincido con lo que el autor Juan Carlos Rico (2008) plantea al respecto:

Es necesario diseñar contextos de aprendizaje centrados en los estudiantes, proporcionándoles herramientas cognitivas que refuercen las capacidades para aprender a aprender. Asimismo, se pretende resaltar tanto el papel del profesor como mediador y facilitador del aprendizaje, como la conveniencia de utilizar técnicas interactivas y estrategias docentes eficaces para facilitar y promover la construcción del aprendizaje. Todo ello nos lleva hacia una nueva cultura del diseño educativo. (p.111)

El objeto es entendido como *materias primas* en el texto *Manual de didáctica del objeto en el museo* que a mi consideración esta concepción de objetos nos permite utilizarlos como fuentes de información que pueden ser estudiadas y analizadas. En Historia ocurre lo que Daniel Camuñas (2022) señala, los docentes solemos utilizar las fuentes sugeridas para ejemplificar o ilustrar un tema.

El trabajo con las fuentes históricas también puede convertirse en un excelente recurso educativo para desarrollar el pensamiento histórico del alumnado. Sin embargo, en los libros de texto de historia se ha concedido demasiada importancia a la descripción superficial de las fuentes históricas, obviando la mirada crítica. (Camuñas, 2022)

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

Marco teórico

En este segundo capítulo abordé los sustentos teóricos de mi investigación centrándome en la didáctica del objeto, las fuentes de información y el aprendizaje significativo para que pueda servir de apoyo a quienes deseen acercarse a los temas. Mi revisión bibliográfica comienza con las fuentes de información para aclarar la vinculación entre estas y la didáctica del objeto.

Porque justamente ésta última estrategia la revisé en segundo lugar para vincular su influencia en el desarrollo del aprendizaje significativo en sus elementos básicos.

1.Fuentes históricas

Sobre las fuentes de información, el doctor Álvaro Matute las relaciona con la heurística por lo que implica este conocimiento que hace uso de “cualidades críticas del historiador” (Matute, 1994) aquí la relación con la cientificidad de la Historia.

Una fuente histórica es, según Daniel Camuñas (2020):

... toda realización humana es una fuente histórica, puesto que siempre está ubicada en un tiempo y espacio concretos, es decir, dentro de un momento histórico, y responde en todo momento a la sociedad que la rodea y con forma. Ya sea un edificio, una moneda, un cuadro, una novela, un discurso, o cualquier otra forma de expresión, el ser humano está tras ella y, por lo tanto, esa obra es un reflejo de sus circunstancias, de su tiempo histórico, y su estudio permite sacar conclusiones. (p.11)

Gestionar fuentes de información en Historia promueve la reflexión y crítica de un hecho, no solo se trata de saber la existencia de la fuente sino de trabajarla, el texto de Daniel Camuñas García (2022) rescata las siguientes acciones para trabajar las fuentes de información:

1. Ver si una fuente es auténtica o está trucada;
2. Tomar de cada fuente los datos relevantes;
3. Conocer el origen de la fuente para poder interpretarla

bien; 4. Interpretar la fuente; y 5. Comparar los datos que se extraen de ese documento con los que se obtienen de otras fuentes. (p.9)

Considerando su procedencia se clasifican en primarias y secundarias. Se trata de primarias cuando tuvieron contacto directo con el pasado, mientras que las secundarias son fuentes escritas o elaboradas en distinta época como una manera de investigación del hecho. También se clasifican según sus características ya sea por su forma o por su naturaleza, como se presentan en los siguientes cuadros (Camuñas, 2022, p.5.):

Tabla 1

Tipos de fuentes

Tipos de fuentes históricas
Fuentes escritas: textos manuscritos o impresos.
Fuentes orales: testimonios hablados: mitos o leyendas de la tradición oral, discursos, entrevistas, etc.
Fuentes visuales: fotos, cuadros, carteles, etc.
Fuentes materiales: restos físicos de una civilización o sociedad que hacen referencia a sus costumbres y su vida cotidiana

Fuentes económicas: informan sobre la producción o sobre la forma de ganarse la vida de las personas, es decir, las distintas actividades económicas.
Fuentes políticas: informan sobre la forma de gobierno de un Estado.
Fuentes sociales: informan sobre cómo está organizada la sociedad.
Fuentes culturales: informan sobre el arte, la literatura, las creencias y la mentalidad de los individuos y sus sociedades

Nota: Este cuadro muestra la sugerencia de tipos de fuentes históricas que se utilizan en la asignatura de Historia sugerida por *Camuñas (2022, p.5)*.

Las fuentes históricas suelen ser concebidas estrictamente como documentos oficiales que entre más antiguos implican mayor verdad de su contenido, pero existe otro tipo de *informantes didácticos* que al gestionarlos podemos obtener información

histórica y poner en práctica el pensamiento histórico. Estos son los objetos y van desde cubos de basura, la comida, piedras, lienzos pintados, figuras de porcelana, corpiños, fotografías, microscopios, barcos, una plancha de carbón, máquina de escribir, navajas, ropa, imágenes, fósiles, etc.

Los objetos no nos darán información con el simple hecho de describirlos a partir de verlos, sino que desde el análisis objetual le daremos un significado a los objetos, ya sean sugeridos por alguien o motivados usarlos por el interés propio para que se convierta en un informante, no solo para conocer sino además sea posible una interacción desde la manipulación del objeto.

Es posible trabajar las fuentes de información con la didáctica del objeto como lo justifica Santacana (2012) “Si la escuela quiere enseñar historia a través de fuentes, no puede renunciar al uso de los objetos de los museos. [...] la historia, pues, se construye gracias a fuentes materiales” (p. 14).

2. Didáctica del objeto

A propósito de la didáctica, el autor Raúl Gutiérrez Sáenz (2007) la define de la siguiente forma:

La raíz etimológica de didáctica es “*didaskhein*, que significa enseñar, se entiende que estamos frente a una disciplina que trata de esa actividad propia del profesor. [...] la didáctica puede considerarse, al mismo tiempo, como arte y como ciencia. [...] Un profesor es didáctico cuando posee la habilidad para comunicar un tema, hacer inteligible un asunto difícil, y lograr un aprendizaje en sus alumnos [así pues define a la didáctica como] la ciencia que trata del fenómeno enseñanza-aprendizaje en su aspecto prescriptivo de métodos eficaces. (p.14)

De igual forma rescato la conceptualización de objeto en este trabajo para entender qué estuve observando. La Real Academia Española (2014) lo define en forma simple como una “cosa o todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo”.

Ambas definiciones inciden en pensar en una revisión sobre la didáctica del objeto como estrategia (Santacana, 2012), ya que sus principios son que “los objetos nos enseñan” (p. 23) y el principio de la globalidad a partir de dos bases teóricas de María Montessori y la de Decroly; Método Montessori en el siglo XX con la intención de renovar a la escuela desarrolla su sistema en el que “el juego, los juguetes y los objetos tiene un lugar central” (p. 24) pues al usarlos:

creía que se producía una interacción sensorial entre los niños y los objetos que conducía a un autoaprendizaje lúdico; por otro lado, pensada que el uso de los objetos ayudaba a cultivar los sentidos, a desarrollarlos y a corregir los errores. (p. 24)

Se involucra el método Decroly basado en los centros de interés y su principio de la globalidad (Santacana, 2012) en el que

concebía el aprendizaje como un proceso global, en el cual el niño opera siempre con una mente sintética y no analítica, o sea, percibe un todo completo y no por partes o fragmentos de la realidad. Así si a un niño se presenta un perro, primero percibirá el animal como un todo y solo luego se fijará en sus partes. (p. 24)

Pensar en el uso de objetos en la enseñanza de la Historia desde la museografía significa rescatar a Joan Santacana I Menester y a Nayra Llonch Molina con su libro *Manual de didáctica del objeto* como base teórico pues sugieren que los museos son “instrumentos educativos” mientras que los objetos que contiene nos acercan de forma más objetiva a los relatos. Además, Santacana (2012) dice que fomenta la importancia de convertir las clases de Historia en un laboratorio como el de química o biología “Para que pueda existir una didáctica del objeto, es necesario poder observar, discutir, poder comparar, poder fotografiar, dibujar y, en la medida de lo posible, poder tocar” (p.12).

Gestionar los objetos nos da como resultado información sobre una persona, un hecho o un acontecimiento del pasado. Se convierten en herramientas didácticas

y a su vez en fuentes materiales para no reducirlos a recursos ejemplificadores o ilustrativos de los temas. Pero para lograr que conviertan en herramientas didácticas que produzcan aprendizaje se trabaja la didáctica del objeto.

La didáctica del objeto es una estrategia cuya función se da en una apertura de clase que pretende sensibilizar el aprendizaje, es así un choque empático. No se trata de una estrategia que enfoque su atención en un solo objeto, sino que, en la medida que relaciona los objetos o productos con los conceptos, es posible utilizar objetos tanto sea posible.

La didáctica del objeto suele estar vinculada con la museografía porque se apoya de sus técnicas y prácticas como es el caso del autor Joan Santacana I Menester, mismo que sustrajo a la didáctica del objeto de autores como Maria Montessori y Ovide Decroly en quienes están las bases teóricas de la didáctica del objeto. Santacana propone un manual (Santacana, 2012) que enseñe a tratar los objetos para que funcionen como herramientas didácticas.

Desde la didáctica del objeto se abre la pauta para considerarlos una herramienta de aprendizaje, incluso estos pueden ser elementos rescatados de la vida cotidiana por lo que se da la opción de agruparlos como lo hacen en los museos, por colecciones, sin importar que a algunos se le atribuya mayor valor que otros. La siguiente tabla muestra la clasificación de objetos categorizados considerando que comparten ciertas características y que puede ser una guía para un guion museográfico, si se necesita.

Tabla 2

Categorización de objetos

Objeto	Características	Ejemplo
Fuentes primarias	Relatos de testigos y de los propios protagonistas de los hechos.	

Artísticos	Obras de genero religioso, legados hechos por algún patricio o pintores locales que tomaron rincones o paisajes del lugar. Presentadas en colecciones por razones estéticas o de tamaño.	Iglesias desamortizadas, premios, medallas de bellas artes de antaño, pinturas religiosas.
Muebles y herramientas	Del pasado inmediato, herramientas agrícolas, usualmente de gran tamaño. Encontradas en viviendas familiares campesinas.	Carros, capazos, arreos para mulos, azadas, hoces, guadañas, podaderas.
Elementos de la administración municipal		Símbolos de autoridad: varas de alcalde, bandas, pendones, insignias, sillas de consistorio, cuadros de alcaldes, uniformes de guardias, fusiles, pistolas, bustos, cuadros, banderas, lápidas, monumentos.

Maquinas	Propios de la sociedad industrial y posindustrial que usualmente no hay espacio para ellos por el tamaño y dimensión por lo que es difícil su conservación ilimitada.	Turbinas, antiguas centrales eléctricas, máquinas para fabricar sombreros, talleres de automóviles, telares, fábricas de estampados metálicos, motores.
Productos vegetales	Pueden ser desde minerales, plantas o animales. Ubicados en museos de ciencias naturales y laboratorios escolares.	Kiwi, jitomate, patatas, chocolate, maíz, seda, porcelana, pimienta.
Obras de arte	Conjunto de objetos valorizados	Cuadros, pinturas

Nota: Tabla que muestra ejemplos de categorización de objetos a partir de las características que puedan compartir.

Otras colecciones que sugiere son:

- Cántaros
- Pisapapeles
- Juguetes o muñecas
- De vidrio
- De cerámica
- Máquinas de coser
- Material de oficina

- Armas, de fósiles
- Objetos arqueológicos
- Iconografía religiosa
- Monedas y medallas
- Sellos
- Plantas
- Comida

Categorizar por colecciones permite comparar e identificar las diferencias y similitudes pese a ser aparentemente iguales. Estas diferencias o similitudes por tamaño, materiales, su evolución, etc. Lo importante es que para el funcionamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje los objetos sean cuestionados acertadamente. Al categorizar se debe pensar en características de los objetos poderlos agrupar desde obras de arte, objetos culinarios, etc.

Estos objetos y otros más son opciones para ser utilizados en la enseñanza de la Historia con la intención de llamar la atención de los alumnos, también se prestan para ser analizados en las actividades en la clase, de tal modo que ayudan a desarrollar la imaginación actuando como inclusores de la mente. (Santacana, 2012) pero ¿qué se debe considerar para considerar un objeto como instrumento didáctico? Si bien, Sanatcana (2012) lo aborda desde los museos y la museografía, existen las siguientes premisas para considerar museos y sus objetos como parte de la estrategia (p. 33).

1. Todos los museos (y sus objetos) sirven para finalidades didácticas: no hay buenos y malos pues cualquier objeto puede hablarnos.
2. Dependiendo si la museografía del museo es didáctica.
3. Los objetos pueden tener una función didáctica inicial (para apertura de clase, desarrollar interés o plantear preguntas) o también final (como síntesis de lo planteado)
4. Debe responder adecuadamente a la metodología por inducción (a partir de un objeto concreto se intenta crear una hipótesis sobre el objeto) y al método hipo tético-deductivo.

5. Presupone un cierto grado de interactividad.

Santacana (2012) declara las siguientes funciones de la didáctica del objeto:

- Fijar conceptos: Elementos de referencia.
- Atraer la atención: Valorar a partir de la presentación del objeto.
- Enigmas por resolver: Método didáctico.
- Desarrollar la imaginación.
- Empatía: Identificación con personas, momentos del pasado o con situaciones concretas.
- Inclusores: establecimiento de objetos y conceptos.

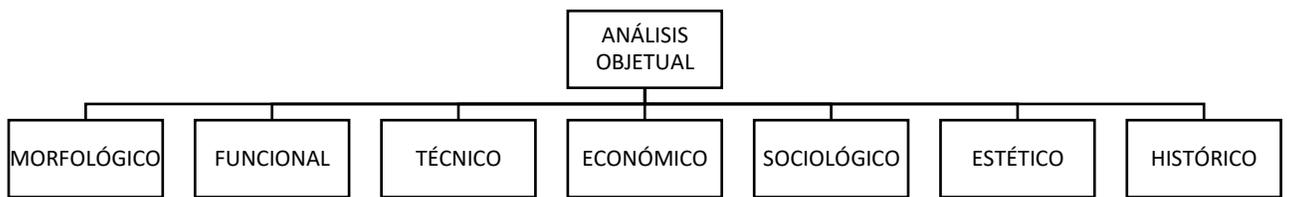
Cito algunos ejemplos de la didáctica del objeto como es el caso de una pintura que analiza por secciones titulada *El maestro de escuela* fue pintado entre 1662 y 1665 por Jan Steen en Dublín (Santacana, 2012).

Es una muestra más del gusto por lo popular y por la pintura denominada de género. Sin embargo, más allá de su calor como obra de arte, es un impresionante documento sobre la educación pública en Holanda a mitad del siglo XVII. Ante todo, hay que fijarse en la escena de forma atenta; en la izquierda, sentado, está el maestro, un personaje entrado en años, ataviado con un traje popular al que le falta el gorro -la escuela no tiene calefacción [después analiza al niño, y otros detalles como la iluminación]. (p.49)

Pero ¿qué otros objetos se pueden utilizar como fuentes primarias? Aquellos que son nuestros y los usamos día con día como utensilios para el hogar o de nuestras actividades cotidianas. Para analizar cualquier tipo de objeto en enseñanza de la Historia, Santacana (2012, p. 54) sugiere el análisis objetual, método que propone el análisis a partir de la descomposición del elementos u objetos considerando que los objetos forman parte de grupos que Santacana llama *coleccionas* por compartir ciertas características.

Figura 1

Esquema Análisis Objetual



Nota: La figura muestra el organizador gráfico que presenté a los alumnos para identificar los tipos de análisis objetual que se pueden hacer en la didáctica del objeto.

Santacana (2012) propone una guía de análisis para trabajarla en el aula y debe ser adaptar a lo que el profesor considere plausible, esta guía determina los horizontes de la estrategia para analizar “indiscriminadamente a todo tipo de objetos [siempre y cuando se considere] la naturaleza del objeto” (p.60).

Tabla 3

Tipos de análisis de lo objetual

Tipo	Especificaciones
Identificación del objeto	Nombre del objeto, lugar de fabricación, dónde se halló o donde está hoy.
Análisis morfológico	Descripción de la forma del objeto, dimensiones del objeto, partes o piezas que lo componen, materiales que intervienen en su composición, superficies, colores, conservación o estado actual, dibujo, croquis, esquema compositivo o fotografía.
Análisis funcional	Utilidades que puede tener el objeto, describir para qué puede utilizarse, relacionar la forma con la función,

	pensar en riesgos en su uso o funcionamiento.
Análisis técnico	Describir técnicas con las que se pudo fabricar, describir su proceso de producción, qué herramientas se pudieron utilizar, características de los materiales en cada una de las partes, ventajas o inconvenientes de los materiales usados.
Análisis económico	Se trata de producción propia, domestica o foránea; estudiar cuánto pudo costar su fabricación, así como los costes de producción, su entrada al mercado.
Análisis sociológico	Estudiar qué necesidades satisface, ¿a qué sectores va dirigido?, ¿es de uso general y masivo o de uso restringido?, ¿es un elemento común, accesible y barato? Estudiar qué necesidades satisface, ¿a qué sectores va dirigido?, ¿es de uso general y masivo o de uso restringido?, ¿es un elemento común, accesible y barato? ¿esta específicamente pensado para alguno de los dos sexos o para algún tramo de edad? ¿esta específicamente pensado para alguno de los dos sexos o para algún tramo de edad?
Análisis estético o artístico	Con simetría o sin ella, propiedades de color, ¿la forma responde a la función?, ¿simple o complejo?, ¿Responde a criterios estéticos actuales o no?

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

Nota: tabla que describe a qué se refiere cada tipo de análisis objetual, así como la sugerencia de tipos de preguntas o reflexiones que se pueden hacer al respecto.

El objeto como inclusor de la mente y el tiempo, como lo entiende Santaca (2012, p. 64) debe llevarse a cabo a partir de la comparación de estos objetos para formar una línea del tiempo que pueda ser analizada históricamente pues están sujetos a cambios de los significados que nosotros vamos asignando desde el primer momento en pensarlos.

Hay ejemplos como la medicina que arroja información sobre la historia de la ciencia, los transportes y su historia, la vestimenta, la historia de hábitos o sobre la moda. Lo cual hace posible pensar que en el aula pueden ser utilizadas como ejemplos de informantes didácticos que cuentan una historia.

En esta estrategia los objetos son indicadores de tiempo histórico, lo que significa no solamente marcar fechas sino el cambio y continuidad junto con sus significados en las líneas del tiempo que se generan, así los objetos son “termómetros o indicadores cronológicos” que nos muestran estos cambios y continuidades, no solo físicos de un objeto sino de los significados que la sociedad asigna con el paso del tiempo. Habría que considerar que la relatividad del tiempo por lo que hay ritmos en su medición, no se trata de resaltar la duración para evitar

confundir que entre más tiempo más hechos o mayor impacto sucedido (Santacana,2012, p.75).

3. Aprendizaje y Enseñanza de la Historia

3.1 Constructivismo

El aprendizaje significativo forma parte del constructivismo que a palabras de Mario Carretero y que rescata Frida Díaz (2010) es:

... una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de una interacción entre [el individuo y el ambiente]. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano ¿con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (p.27)

En el constructivismo del aprendizaje educativo existen los siguientes enfoques según Frida Díaz: el psicogenético, el sociocultural y el cognitivo. De este último forma parte el aprendizaje significativo, si bien los tres comparten el principio de darle importancia al alumno como agente activo capaz de realizar sus aprendizajes, no necesariamente que sea generador de nuevos conocimientos sino de la reestructuración de representaciones sociales con las que ya se contaban.

Rescato el cuadro de *Principios educativos asociados con una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*. (Díaz, 2010)

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.

- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizaje potencialmente significativos. (p. 36)

El enfoque cognitivo del constructivismo permite pensar en problemas en la enseñanza de la Historia como “la búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas” (Díaz, 2010, p.34). De tal modo pensé que la didáctica del objeto es un camino para optimizar el aprendizaje significativo del que insisten en aspirar los planes y programas de estudio de educación básica de 2011, 2017 y ya no tan marcado en el de 2022 en México.

El constructivismo aparenta ser el camino adecuado para lograr que los docentes y alumnos trabajen los contenidos curriculares que los planes y programas de estudio plantean, pero es una forma general de querer trabajar la información que ellos reciben de su entorno porque antes de ser alumnos, son sujetos inmersos

en un medio que ya les determina como seres pero que también están expuestos a recibir más elementos de ese mismo contexto o de otros más.

En el libro de *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva*. “el constructivismo es una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (H. Schuk, 2012, p. 229). Se lleva paralelamente al desarrollo humano para trabajar la información para construir el conocimiento. (H. Schuk, 2012) propone la pregunta ¿qué significa que los aprendices construyen su propio aprendizaje?

Que sean aprendices activos resaltando la interacción con su contexto a partir del diseño de situaciones de aprendizaje propuestas por el profesor especialmente en el ámbito educativo, pues permite abordar los contenidos curriculares desde *múltiples perspectivas* como el siguiente ejemplo que tiene relación a la propuesta de la didáctica del objeto (2012):

al estudiar los globos aerostáticos, los alumnos podrán leer y escribir acerca de ellos, aprender nuevas palabras de vocabulario relacionadas con ellos, hoy visitar un lugar en el que haya globos de este tipo (práctica), estudiar los principios científicos involucrados con ellos, dibujarlos y aprender canciones sobre ellos. (p. 231)

Además, Dale H. Shunk (2012) con relación al constructivismo educativo “recomienda un currículo integrado y que los profesores utilicen los materiales de manera que los aprendices participen de forma activa” (p. 235).

Dale H. Shunk hace énfasis en la enseñanza reflexiva (2012, p. 232) desde una de las tres perspectivas del constructivismo, puede ser dialéctica en la que el aprendizaje es el resultado de contradicciones mentales generadas al interactuar con el entorno; también está la endógena en la que se desarrolla con la abstracción cognoscitiva y la exógena que se trata de la realidad externa como se refleja en el sujeto a través de experiencias o exposición a modelos.

3.2 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es un proceso en el que se mueven conocimientos, información, ideas, representaciones sociales, etc. Al respecto Frida Díaz Barriga dice (2012)

(el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz). (p. 35)

También Juan Carlos Rico (2008) comprende al aprendizaje

como construcción de conocimientos, [que] se produce cuando los estudiantes participan de forma directa en la construcción de conocimientos que tienen lugar en una estructura denominada memoria activa, operativa o de trabajo (que es la interacción de la Memoria a Corto Plazo -MCP- y la Memoria a Largo Plazo --MLP-); o lo que es lo mismo, la interrelación entre los conocimientos previos (ML) y los nuevos (MCP). (p. 108)

El aprendizaje “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes con la nueva información adquirida” (Díaz, 2010, p. 39) muy similar al concepto que Marco Antonio Moreira (1977) recupera de Ausubel “aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (p.24)

El autor también menciona referentes teóricos de este aprendizaje: el de Piaget, kelliiano, vygotskiano, de Johnson-Laird y la de Novak. En especial la de Novak para partir desde un enfoque humanista “la integración constructiva de pensamiento, sentimientos y acciones” (Moreira, 1997). lo cual podría funcionar en el documento de La Nueva Escuela Mexicana.

Las teorías de aprendizaje, no sólo la de aprendizaje significativo, piensan en el papel del docente, del alumno y del contexto, pero también es importante

considerar los *medios y recursos* que desarrollen el proceso de aprendizaje en el aula. El texto de Marco Antonio Moreira describe al aprendizaje significativo desde D.B. Gowin con la triada del proceso del conocimiento desde los significados del profesor y el aprendiz, pero específicamente en los materiales educativos, los cuales ya son sugeridos en el currículum. (Moreira, 1997, p. 16) Lo anterior a través del siguiente proceso planteado por Gowin (Moreira, 1997):

El profesor presenta al alumno los significados ya compartidos por la comunidad con respecto a los materiales educativos del currículum. el alumno, a su vez, debe de volver al docente los significados que captó. Si compartir significados no se alcanza, el profesor debe, otra vez, presentar, de otro modo, los significados aceptados en el contexto de alguna materia de enseñanza. El alumno, de alguna manera, externalizar nuevamente los significados que captó. El proceso continúa hasta que los significados de los materiales educativos del currículum que el alumno capta son aquellos que el profesor pretende que tengan para los estudiantes. Ahí, según Gowin, se consume un episodio de enseñanza. (p.16)

En palabras de Marco Antonio, la idea de Gowin se trataba de llevar a cabo el proceso con los materiales educativos es previo al aprendizaje significativo ya que el papel del profesor es el de verificar los significados que los alumnos arrojan sobre los materiales educativos mientras que el alumno debe verificar que esos significados sean los que el profesor esperaba. Si esto ocurre el alumno estará en la disposición de aprender significativamente.

Como señala el constructivismo y el aprendizaje significativo, es relevante el papel activo del alumno, así como el del docente, pero en este tema de investigación se insiste en tomar en cuenta los recursos, así como lo mencionó Marco Antonio (Moreira, 1997) y Juan Carlos Rico porque estos también facilitan la enseñanza y además optimizan el aprendizaje del alumno (Rico, 2008):

La misión del docente, con su guía y mediación, sería pues, la de crear entornos en los que puedan tener lugar interacciones importantes entre los alumnos, el profesor y el material académico para que el estudiante

seleccione, organice, integre y aplique adecuadamente la nueva información.
(p.106)

Por lo que manipular informantes didácticos puede representar el aprendizaje de los alumnos porque en cierta medida contienen significados que dan información nueva al alumno o bien, refuerza aquella información de sus representaciones sociales del objeto presentado, entendiendo que el alumno es un “procesador activo de información” (Rico,2008, p.107)

Gestionar y aprovechar a los *informantes didácticos* se liga implica mover estructuras de pensamiento al verse involucradas las ideas o esquemas que el alumno ya tiene y de aquello nuevo que modificará. Desde el punto de vista de Frida Díaz Barriga (2010):

El aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, ya que el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz). (p. 28)

Bajo las dimensiones del aprendizaje que Frida Díaz (2010) sintetiza de Ausubel surge en esta investigación la dimensión de descubrimiento-significativo en situaciones de aprendizaje escolar. De tal modo que se debe pensar la estructura cognitiva.

Figura 2

Dimensiones del aprendizaje escolar



Nota: Grafico que muestra las variaciones que se dan en situaciones de aprendizaje escolar.

Entre las dos dimensiones propuesta por Frida Díaz Barriga (2010, p. 29) recepción-significativo, recepción-repetitiva, descubrimiento-significativo o descubrimiento-repetitivo.

Para los fines de esta investigación en cuanto a aprendizaje significativo, quise basarme en los planteamientos de Frida Díaz Barriga (2010) ya que concreta los principios que postula Ausubel referente al aprendizaje significativo. Existen variables para este proceso. Es el alumno y su

...estructura particular [...] una idiosincrasia capacidad intelectual propias, una serie de conocimientos previos (algunas veces, limitados y confusos), y una motivación y actitud para el aprendizaje propiciadas por experiencias previas en la institución escolar y por las condiciones actuales imperantes en ésta. Por otra parte, también se toma en cuenta los contenido y materiales de enseñanza, dado que, si estos no tienen un significado lógico potencial para el alumno, se propiciará un aprendizaje rutinario y carente de significado. (p.32)

Aunque Frida Díaz (2010, p.33) se refiere a los contenidos al hablar de materiales, considero que de estos derivan los apoyos didácticos que son *con qué* enseñarlos y cómo utilizarlos para realizar transposiciones didácticas apropiadas al alumno. El aprendizaje significativo consiste en crear esquemas de conocimientos a partir de relaciones sustanciales entre la nueva información y los contenidos previos. Influye la disposición de los alumnos y de los profesores, es por eso que se necesitan materiales y apoyos didácticos que través de puentes cognitivos se abre el catálogo de estrategias que se pueden utilizar. Algunas ventajas del aprendizaje significativo son: motivación intrínseca, participación, comprensión y aprender a aprender. (Díaz, 2010, p. 33)

CAPITULO III.
MARCO METODOLÓGICO

Marco metodológico

Tomar el enfoque de investigación cualitativo me permitió reconocer los retos existentes al usar la didáctica del objeto para el aprendizaje significativo de los alumnos de tercer grado en educación secundaria. Además, es un enfoque que propicia el acceso al impacto del uso de los *informantes didácticos* para el aprendizaje significativo de la Historia.

Con este enfoque de investigación aproveché mi acceso al campo de estudio, especialmente en la asignatura de Historia pues estuve frente a cinco grupos de secundaria. Además de acceder a las clases de español, matemáticas, ciencias, o cualquiera de las otras materias; en primero, segundo o tercer grado. Fue una investigación que se complementó con la facilidad que tengo como practicante de observar distintos escenarios educativos dentro de mi escuela de prácticas.

Si bien, la metodología cualitativa me permitió entender la realidad de forma holística y sistemática desde mi postura, no es ese el principal motivo para elegirla. Fue querer aprovecharla como una metodología noble y sensible a las experiencias vividas, no solamente mías como investigadora sino de los alumnos y de otros sujetos del campo. En su proceso desarrolla habilidades no solamente cognitivas sino también responde a las habilidades integrales para la vida tanto del docente como del alumno. Además, haber sido docente y propiciar las experiencias educativas en el aula es distinto a dedicarse a observarlas solamente pues solo podemos explicarlas y analizarlas de forma que pueda ser funcional lo observado para una futura transformación.

Javier Murillo (2010) distingue las siguientes características de la investigación cualitativa:

Intenta comprender el comportamiento humano inmerso en el lugar donde éste se desenvuelve y actúa. Observa participativamente lo que estudia. Sabe que su presencia provoca efectos reactivos entre los sujetos que

estudia. Piensa que la única generalización que existe es que no existe ninguna generalización. (p.2)

Pero Ramírez (2018) también sugiere sutilmente una serie de características para trabajar la metodología cualitativa (2018):

1. Estudiar la conducta en el contexto donde ocurre.
 2. Producir datos descriptivos a partir de las palabras habadas o escritas y los significados que las personas atribuyen a su conducta.
 3. Construir una interpretación de los hechos mediante la inducción. (a partir de datos particulares)
 4. Proporcionar una estrategia de investigación relativamente flexible, la cual permite adaptar técnicas a las características del fenómeno de estudio.
- (p.15)

Este listado de características que presenta Norma Lucía Ramírez (2018) me dio la oportunidad de diseñar un camino de investigación basándome en la técnica adecuada que me permita “obtener información para identificar y describir cualidades del objeto de estudio” Permite describir las conductas y el sentir de las personas al vivir un fenómeno.

Método de la investigación

Eduardo Restrepo (2016) habla sobre la etnografía como un oficio que se aprende con la práctica por lo que forma parte de la investigación cualitativa. Eduardo Restrepo sugiere consideraciones para examinar los usos de la didáctica del objeto y poder identificar los retos de su aplicación para el aprendizaje significativo desde el diseño de la etnografía.

Etimológicamente la etnografía (Restrepo, 2016) “que viene del griego *ethnos* (pueblo, gente) y *grapho* (escritura, descripción); significando una escritura o descripción de los pueblos o gentes. [...] descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (p.15). Hacer etnografía se piensa en la descripción relacionada con práctica, significados, experiencia, existencia y el

conocer de la que resultan en *comprensiones situadas* por tal motivo que se trata específicamente práctica y significados.

Para Eduardo Restrepo (2016), la etnografía es “la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente [...] le interesa tanto la práctica [...] como los significados [por lo que se implica a *comprensiones situadas*] (p. 16). Para Javier Murillo y Cynthia Martínez (2010) “la investigación etnográfica es el método más popular para analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretaciones de un ámbito sociocultural concreto” (p.2). También dicen las características de la investigación etnográfica: tiene un carácter fenomenológico, se trata de una permanencia relativamente persistente del etnógrafo, es holística y naturalista, carácter inductivo y sigue un modelo cíclico en el campo. Marcan una distinción entre la etnografía antropológica de la educativa.

Dice Murillo y Martínez (2010) La etnografía educativa requiere de hacer conseguir “una fotografía’ del proceso del proceso estudiado, junto a referentes teóricos, ayudan a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada. Esto quiere decir que estudia las características concretas y no las supuestas que aparecen dentro de cada ámbito escolar, [para conocer más sobre el funcionamiento interno en el aula]” (p. 5). Además, Murillo y Martínez también dicen que investigar estrategias que emplean personas y el significado oculto aplicadas a la educación, al profesorado, la escuela, la enseñanza o sus componentes” (p.5).

Este trabajo de investigación corresponde a la micro-etnografía que “consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una sola institución social, en una o varias situaciones sociales” (Murillo y Martínez, 2010).

Entre los tipos de etnografía, como técnica, metodología o género literario, Eduardo Restrepo (2016) la define como:

una técnica de investigación que estaría definida por la observación participante. [...] En tanto metodología, la etnografía [es poner] énfasis [en] la descripción y en las interpretaciones situadas. Buscaría ofrecer una

descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores. [...] Esto hace que la etnografía sea siempre un conocimiento situado. (p. 32)

Con respecto a las características de la investigación etnográfica, realicé el siguiente cuadro que contiene las consideraciones, las destrezas y habilidades, así como los riesgos del estudio etnográfico que puse en práctica para mi investigación a partir de lo que menciona Eduardo Restrepo (2016).

Tabla 3

Características del estudio etnográfico

Características del estudio etnográfico
Consideraciones
<ul style="list-style-type: none"> • Tener una pregunta o problema de investigación para priorizar. • Aceptación del etnógrafo por las personas con las que se realiza la investigación. • Tiempo de la investigación: ritmo temporal propio.
Destrezas y habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a: percibir, observar, escuchar. • Saber estar: adaptación al lugar y apertura mental. • Habilidad de contar • Ser un buen escritor: forma de mostrar los resultados. • Capacidad de asombro: Abordar lo extraño. Descubrir mundos.
Riesgos
<ul style="list-style-type: none"> • Etnocentrismo: Actitud de rechazo a la diferencia cultural. • Sociocentrismo: Modelos ideales de comportamiento. “Lo normal y lo deseable”, prejuicios.

Perspectivas analíticas de significados
<ul style="list-style-type: none"> • Emic: una cultura/mirada desde adentro. • Etic: una cultura/mirada desde afuera.
Niveles de información
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que la gente hace • Lo que la gente dice que hace • Lo que la gente debe hacer
Tipos de etnografía (p.32)
<ul style="list-style-type: none"> • Técnica: observación participante para producir datos. • Metodología: sustentar cómo se realiza la investigación. Descripción de aspectos de la vida social desde la perspectiva <i>emic</i>. Conocimiento situado. • Género literario: relatar aspectos verídicos resultantes de la investigación empírica rigurosa. <p>Considera el contexto, el lugar (multisituadas)</p>

De acuerdo con Javier Murillo y Cynthia Martínez (2010) los siguientes puntos muestran la metodología de la investigación etnográfica:

- a) Selección del diseño, b) determinación de las técnicas, c) El acceso al ámbito de investigación o escenarios, d) la selección de los informantes e) la recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario, f) el procesamiento de la información recogida, g) la elaboración del informe". (p.6)

Con base en este proceso, seleccionar el diseño consta de trabajar con una pregunta y determinar objetivos precisos, este paso lo desarrollé en mi primer capítulo del trabajo, la cual es ¿cómo se desarrolla el aprendizaje significativo

mediante la didáctica del objeto? Pues marca los horizontes para conocer la estrategia en aspectos positivos, pero también en los negativos que serán los retos que enfrenta un alumno al hacer análisis objetual si se quiere llegar al aprendizaje significativo.

Pensar en esta cuestión me llevó a la recolección de datos desde la observación participante, entendida como la indagación de descripciones de los comportamientos de los seres vivos en su medio natural (Bracamonte, 2015, p. 137). Eduardo Restrepo (2016, p. 31) también considera a la observación participante como una técnica plausible para la etnografía desde su flexibilidad en la aplicación.

Teniendo en cuenta a Eduardo Restrepo (2016), el trabajo de campo es cuando “el etnógrafo realiza el grueso de la labor empírica” (p.35). No se trata de ser más que un solo testigo de los hechos ni seguir los lineamientos rigurosamente de la etnografía clásica pues la perspectiva de esta metodología de investigación modifica su forma de trabajarla. Mi situación de prestadora de servicio me dio las condiciones para poder utilizar la observación participante desde la etnografía. Las técnicas que resalta Eduardo Restrepo (2016) son la de observación participante, diario de campo, el informante, la entrevista etnográfica y la historia de vida.

De tal modo que en el segundo paso que es la determinación de las técnicas me incliné hacia la observación participante a la que Javier Murillo y Cinthya Martínez (2010) refieren a la técnica

En la cual el etnógrafo colabora de forma activa y así [puede] recoger información necesaria para su investigación. El objetivo que se pretende conseguir con esta última es describir a los grupos sociales y las escenas culturales de los grupos sociales todo esto a través de la vivencia de las experiencias”. (p.7)

Una técnica más que tomé es la recogida de información, en mi caso es de documentos informales que se elaboraron a partir de actividades desde la aplicación de la estrategia de la didáctica del objeto como “el diario, autobiografías, cartas,

etc.” (Murillo, et. al., p.7). El éxito de estas técnicas van a estar determinadas según la entrada al campo del etnógrafo, elemento que explico en párrafos adelante.

Omito por el momento el inciso C que se refiere al acceso al ámbito de investigación o escenario y continuo con la selección de los informantes pues se debe buscar

establecer relaciones abiertas con los miembros del grupo que se encargarán de ser los informantes. Para ello, el etnógrafo tiene que conseguir el *rapport* (crear una relación de confianza entre el investigador/ etnógrafo y el investigador o investigado o investigada) y conseguir así, unas descripciones y unas impresiones sobre su propia realidad y la de los demás. (p.8)

Desde la posición de Norma Lucila Ramírez López (2018) la técnica de observación es “el registro sistemático de comportamientos y situaciones que se realiza mediante los sentidos” Yo lo puse en práctica durante mis horas de servicio social como docente en formación a cargo de un grupo de tercer grado. Además, aproveché la oportunidad de haber sido adjunta de mi maestra titular en los demás terceros de la escuela en la asignatura de Historia.

Apoyé mi método en la técnica de observación que realiza “por una sola persona que puede ser parte de una investigación individual o la encargada de llevar a cabo parte de la observación dentro de un grupo” (Ramírez, 2018).

La observación participante, para Norma Lucia (2018) “implica la intervención directa del observador, de forma que el investigador puede intervenir en la vida del grupo. [...] se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria”

Menciona los siguientes puntos para aplicar la técnica:

Norma Lucía (2018) considera necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando

mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación.

Incluso para la selección de mis informantes me baso en el principio de pertinencia que menciona Murillo y Martínez (2010):

[... decir, se identifica a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información. [Se busca a] los 'informantes clave' que son las personas que tienen los conocimientos, el estatus o las habilidades comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con él. (p.9)

Una vez logrado lo anterior se lleva a cabo la observación tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

Tabla 4

Consideraciones de la observación etnográfica

Consideraciones	Características
Ética	El investigador debe comunicar a la comunidad el objetivo de la observación y las actividades a realizar.
Acceso y establecimiento de relaciones	Para la recogida de datos en relaciona las preguntas de investigación, se debe determinar el lugar donde se va a realizar la observación, obtener permiso, seleccionar a las personas clave y familiarizarse con el escenario.

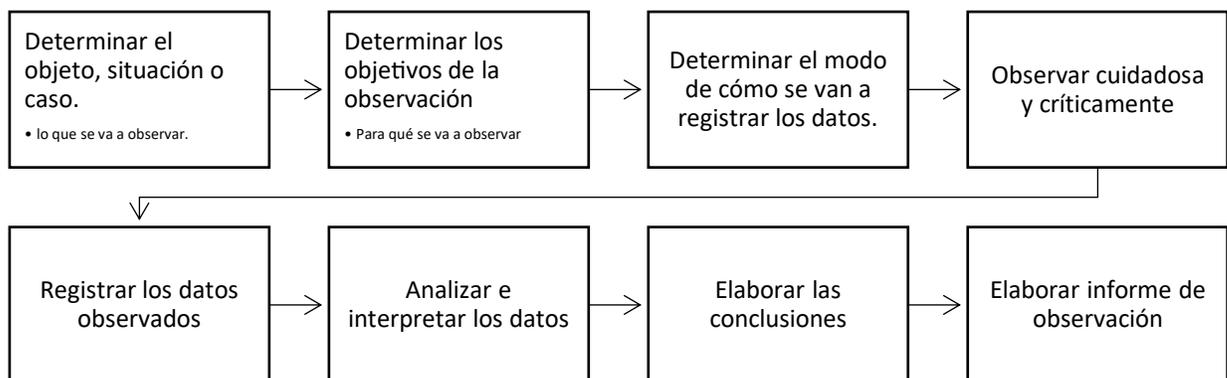
Observación	Centrada en determinadas actividades.
Notas de campo y registro	<ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta número de participantes, edad, sexo. • Contextualización. • Mayor exactitud.

1. Consideraciones de la observación en investigación cualitativa elaborado a partir del texto de Norma Lucia (2018)

En el último punto que es tomar notas de campo y al registro habría que tener precaución en lo siguiente (Ramírez, 2018) El observador deberá tomar notas con la mayor exactitud posible, describir la actividad en el orden que ocurra, proporcionar descripciones sin atribuir significado, separar los propios sentimientos de los hechos observados y registrar hora, lugar y fecha y nombre del investigador que realiza la observación.

Tabla 5

Pasos para seguir en la observación etnográfica



Nota: Esquema que desarrolla los pasos de la observación participante.

Para llevar a cabo esta observación participante localizada se da cuando se cumple la segunda condición de la etnografía, la cual es la aceptación del etnógrafo por el grupo observado. Y por último el tiempo es la tercera condición en este enfoque que a pesar de no haber límites establecidos si se debe contar con el suficiente para que al poner en práctica su sensibilidad se convierta en tiempo significativo para la investigación.

El etnógrafo debe desarrollar las siguientes habilidades al momento de estar en el campo: desarrollo de todos sus sentidos, saber estar, saber contar que va ligada a la de ser un buen escritor y otra importante es la de siempre ser un turista en un nuevo lugar.

El texto de Rafael Bracamonte (2015) sugiere las siguientes fases: fase de diseño en la que se plantea el tema de la investigación, la segunda fase trata del trabajo de campo y la forma en que el investigador recolecta información, la describe, la analiza y la interpreta; por último, la fase informativa consiste en difundir los resultados obtenidos.

Los instrumentos para la recolección de datos fueron el diario de profesor; exámenes; cuaderno circulante; bitácoras; videos, fotografías y productos de las actividades.

Sampieri (2014) defiende el enfoque de la observación desde la postura de Caines y Álvarez cuyo propósito es

describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”), así como los significados que le dan a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes o especiales, y finalmente, presenta los resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural (p.482).

Población y muestra

En la propuesta del proceso para la investigación etnográfica por Murillo y Martínez (2010, p.8) mencionan en el inciso *D la selección de los informantes* que no solamente se trata de la apropiada participación del etnógrafo y conseguir el *rapport* con los informantes en su entrada al campo, descrito más adelante. En el caso de la población con la que trabajé mantuve confidencialidad de su identidad no especificué datos de la escuela ni de los docentes o alumnos por lo que si describo características de la escuela en la que realicé mi servicio social, misma en la que llevé a cabo la investigación.

Es una escuela secundaria del Estado de México con turno matutino y vespertino; en primeros grados contaba con seis grupos con menor matrícula que los demás, en segundo grado fueron cinco grupos con 54 alumnos aproximadamente entre edades 12 y 13 años y por último cinco grupos de tercero con 50 y 55 alumnos en cada uno. Entre estos últimos se encontraba mi grupo base perteneciente al turno matutino. Contaba con 53 alumnos, de los cuales 24 eran mujeres y 29 hombres que oscilan entre los 14 y 15 años.

La infraestructura de la escuela consta de veinte solones, una cancha trasera con arco techo, una explanada que está en el centro de la escuela, un auditorio amplio, edificio de las oficinas de directivos, un laboratorio, dos salones para talleres, amplias áreas verdes, una tienda escolar, una papelería, dos edificios para sanitarios. En general la escuela es amplia y cuenta con recursos necesarios para que los docentes puedan aprovechar para desarrollar el proceso cognitivo de los alumnos.

La ubicación de la escuela es en el municipio de Chicoloapan, palabra cuyo significado deriva del náhuatl: "El lugar donde se tuerce el agua o desvía su curso" (Chicolitic: "Cosa torcida", Atl: "agua", Pan: "en"). Basándome en una investigación realizada por el actual ayuntamiento del municipio (H. Ayuntamiento), marca el inicio de su historicidad desde su nomenclatura que da inicio en el período epiclásico con una población nómada que paso a sedentaria después de algunos años.

Chicoloapan estaba ubicado en el cerro "Portezuelo" dividido en los barrios de Huatongo, Coexcontitla, y Chilhuango mientras eran dominados por los Chichimecas e influenciados por las culturas teotihuacana, tolteca y mexicana.

La revisión histórica que presento a continuación también la fue recopilada de la página oficial del municipio y menciona que Chicoloapan fue escenario de la llegada de los españoles y forma parte de la Encomienda de Hernán Cortés. Las órdenes religiosas encargadas de lograr la evangelización: primero llegaron los franciscanos, luego los dominicos y finalmente los jesuitas quienes asignaron el nombre de "San Vicente" y fueron ellos los que ubicaron el área actual del municipio. Este y otros momentos en su historia le han dado las características de rebeldía y barbarie a la naturaleza de los pobladores (H. Ayuntamiento).

Es en 1822 que se vuelve municipio Los jóvenes y adolescentes de las escuelas secundarias tienen la oportunidad de visitar monumentos históricos como la Parroquia de "San Vicente Mártir" que data del siglo XVIII ubicada en la cabecera municipal, data del siglo XVIII de la cual también hay variedad de figuras religiosas de madera y yeso, así como pinturas sobre la vida cristiana; en su arquitectura con los casos de dos ex haciendas importantes la de Coxtitlán y la de Tlamimilolpan. El municipio no cuenta con museos, pero se realizan presentaciones en la biblioteca municipal, en la Casa de cultura o en la presidencia municipal (H. Ayuntamiento).

Otras actividades artísticas mencionadas en la página del H. Ayuntamiento de Chicoloapan son presentadas en la danza durante sus fiestas patronales. Incluso la escuela secundaria en la que realizo mi servicio social tiene un grupo de danza folclórica compuesto por alumnos y exalumnos de la escuela, en ocasiones los profesores también muestran interés por participar en los eventos escolares. En su contexto se desarrolla la danza folclórica durante las fiestas de la comunidad organizadas por las mayordomías; la del Santo Patrón "San Vicente Mártir" festejada en enero, el 19 de marzo es la de San José, en La Purísima Concepción el 8 de diciembre organizada por mujeres; y a finales de año, el 12 de diciembre es de "Nuestra Señora de Guadalupe".

La información que brinda el Ayuntamiento (H. Ayuntamiento) sobre las fiestas patronales que son organizadas por mayordomías forman parte de las tradiciones y costumbres de la comunidad pues los criterios para formar parte de la mayordomía se deben contar entre los 12 y 18 años, pueden ser señores, señoras y señoritas. Durante la Semana Mayor se realiza el recorrido del Viacrucis. En mayo se celebra la fiesta agrícola de "San Isidro Labrador" a campo abierto. Las personas organizan peregrinaciones que van a diferentes puntos del país: a San Miguel del Milagro, Chalma, San Juan de los Lagos, Fresnillo (Zacatecas), Basílica de Guadalupe, y Cerro del Cubilete (Guanajuato).

En el aspecto musical no hay una tradición establecida, el H. Ayuntamiento indica que predominan las estudiantinas, conjuntos de música tropical ya no tan relevantes en la comunidad. van en decadencia; hay mariachis, grupos de música ranchera, rondallas y grupos de rock. En la secundaria no hay grupo o taller sobre danza, pero se puede observar el interés de alumnos por tocar la guitarra o de alumnas cantando en ceremonias o eventos escolares.

Con respecto a la gastronomía tiene comida tradicional como el mole, los tamales, la variedad de guisados y otros platillos procedentes del maíz, barbacoa y el pulque como bebida; hay dulce de calabaza y tejocote.

Todo lo descrito anteriormente sobre el contexto fue a partir de una revisión en la página oficial del H. Ayuntamiento del municipio de Chicoloapan con la intención de resumir aspectos relevantes que influían en el desarrollo de las escuelas y de los habitantes, especialmente de los alumnos de secundarias y de sus familiares. Se presenta un municipio con un gran bagaje cultural modificado por habitantes con nuevas formas de convivencia e ideología. Además, el municipio se caracteriza por un alto nivel de delincuencia que si lleva a impactar en niños, niñas y jóvenes adolescentes.

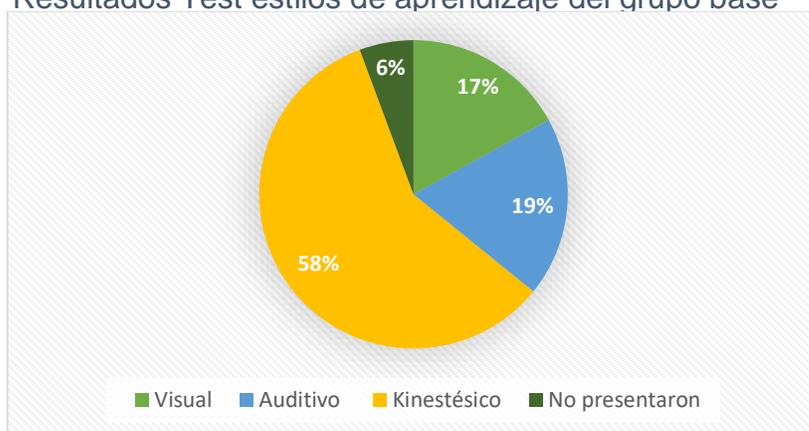
Los adolescentes que formaron parte de la muestra para mi investigación fueron de mi grupo base que se me asignó en la escuela secundaria de Chicoloapan. Se trataba de un tercero del turno matutino con 53 alumnos; 29

hombres y 24 mujeres con un margen de edad entre los 14 y 15 años. La selección de estos alumnos se orienta por el principio de pertinencia, es decir se identifica a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y claridad de información” (Murillo y Martínez, 2010, p. 9). En este paso de selección de informantes les apliqué la prueba de Canales de Aprendizaje de Lynn O’Brien.

Dicha prueba tiene un primer apartado como ficha de identificación del alumno en el que debe colocar su nombre, fecha, número de lista, grado y grupo; el segundo son las indicaciones y 36 oraciones a las que se debe afirmar de acuerdo con la numeración (casi siempre:5, frecuentemente: 4, a veces:3, rara vez:4, casi nunca:1) y el tercero se reflejan los resultados de la prueba en el que debían hacer el conteo de sus respuestas para interpretar el canal de percepción que predominaba. (Anexo 2)

Tabla 6

Resultados Test estilos de aprendizaje del grupo base



Nota: Gráfico que muestra en porcentajes los resultados de la prueba de estilos de aprendizaje de los alumnos del grupo base.

Aunque esta prueba dio a conocer los canales de aprendizaje de los alumnos de los alumnos, pero no pude basarme solamente en estos resultados y esperé más tiempo para conocerlos mejor e identificar las diversidades del grupo. Esto me dio como resultado reducir la muestra de mi investigación y apoyarme de “... ‘informantes clave’ que son las personas que tienen los conocimientos, el estatus o

las habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a cooperar con [el etnógrafo]" (Murillo y Gutiérrez, 2010, p. 9).

Instrumentos y técnicas de información

En *La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario* (Murillo y Gutiérrez (2010, p. 9) utilicé el cuaderno circulante, el diario de campo conocido también como diario de trabajo y mis bitácoras para desarrollar la observación participante. Al mismo tiempo, solicité permiso para el registro de evidencias con grabaciones y fotografías para cumplir el propósito de observar, registrar y analizar la forma en que los alumnos trabajaban la didáctica del objeto desde los informantes didácticos.

Mi diario de trabajo o diario de campo es el insumo en el que registré lo observado en mi grupo base al momento de aplicar la didáctica del objeto, se trata de un insumo que me permitió reconstruir mentalmente la práctica y así reflexionar sobre lo que observé, sin embargo, para facilitar el registro diseñé una matriz (anexo 1) de observación que consta de una tabla con los siguientes apartados:

En la parte inferior de la primera página es referente a la ficha de identificación del grupo: asignatura, grado y grupo, nombre del titular, fecha y hora, sesión, tema. En la mitad del formato son datos sobre la clase y el contenido como el aprendizaje esperado, objetivo, estrategia de aprendizaje, estrategia de enseñanza: las habilidades y categorías históricas que se desarrollan con dicha estrategia, recursos y materiales que se utilizan, la evaluación, conducta y ambiente de trabajo.

En la parte inferior del formato destiné un espacio para la didáctica del objeto y la evidencia del trabajo con la estrategia en caso de que se hubiera desarrollado en la clase. La practicidad de esta matriz fue sugerencia de Restrepo (2016), su practicidad radica en que el tiempo de esta clase fue limitada, solamente eran cincuenta minutos y en cada sesión había que seguir el protocolo del pase de lista, la revisión de trabajos, y atender a los alumnos; la segunda página era para la narración de lo observado, así como del análisis o anotaciones importantes que

rescatar del momento. No menos importante es el primer diario que utilice, un cuaderno forma francesa en el que hacía anotaciones en mis jornadas de observación.

Otro instrumento para el registro del desempeño de los alumnos a través de la estrategia durante las clases fue el cuaderno circulante (figura 5). Era un bloc marquilla que cumplía las características de la maestra titular al solicitárselos a sus alumnos: forro de papel brillante, con etiqueta de datos del alumno y forrado con hule cristal. Como decoración la maestra les proporcionó plantillas de organizadores gráficos y palabras relacionadas a la enseñanza de la Historia como conciencia, yo histórico, mundo, vida, sabiduría, conceptualización y pensar críticamente. No solicité algún formato y no seguí un orden para trabajarlo, solamente mientras conocía al grupo identificaba características de los alumnos que resaltaban y que en el análisis de resultados detallaré.

Figura 3

Cuaderno circulante de la clase de Historia



Nota: Portadas del bloc utilizado como cuaderno circulante para el seguimiento del desempeño de los alumnos del grupo base.

Por último, mi bitácora, solicitada por mi profesor de prácticas de la Normal, la realicé semanalmente con evidencia de fotografías, de tal modo que me funcionó para recordar y pensar en días importantes para esta investigación.

Entrada al campo

Servicio Social y jornadas de prácticas.

Para Restrepo (2016) el trabajo de campo se considera como la fase de investigación para obtener datos poniendo en práctica la metodología y su técnica escogida. Es un trabajo posible en un tiempo corto y no necesariamente está limitada en espacio o complejidad. (p. 36)

Considerando a Restrepo, en la escuela Normal se llevan a cabo programas de estudio (DEGESPE) que marcan periodos de prácticas de observación y de intervención en el transcurso de la carrera siguiendo el trayecto formativo de Práctica profesional el cual me dio la preparación para poder desempeñarme en mi servicio social en el último grado escolar. Las asignaturas de este trayecto se distribuyeron en el Plan 2018 por semestres de la siguiente manera: Lo que corresponde al primero y segundo se dedicaron a la observación del contexto escolar, a partir del tercer semestre se combinó con la intervención en grupos dando clases, y en octavo semestre la particularidad de hacer el servicio social.

En mi caso, la entrada al campo fue a la escuela secundaria en la que realice mi servicio social. Accedí a este espacio gracias a ser docente en formación de séptimo y octavo semestre cubriendo el trayecto formativo de *Practica Profesional* del programa de las Escuelas Normales (DEGESPE). Este trayecto me dio enseñanza y práctica para trabajar en ambientes escolares en nivel secundaria, desde las jornadas de observación hasta las jornadas de intervención que aportan experiencia al trabajo y a la convivencia con alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

Se trata de una labor en el que se desarrollan habilidades y normas de convivencia con diferentes actores; hacerlo facilita y ameniza desempeñar diferentes actividades escolares y extracurriculares relacionadas con la docencia. Si bien, no estuve en la misma institución todas mis jornadas a lo largo de la carrera, pero las secundarias a las que asistí si pertenecían a la misma zona escolar de Chicoloapan. En el caso de la última escuela, mi profesor de prácticas gestionó mi lugar por lo que yo no tuve influencia en determinar la población con quien trabajar

ya que incluso el grupo base fue asignado por los directivos de la institución secundaria.

Considero tener ventaja al conocer varias instituciones de Chicoloapan porque aprendí sobre su contexto para adaptarme a él. En esta última escuela he cubierto el mayor número de horas en jornadas de prácticas que, aunque sé que el tiempo no determina la calidad de mi trabajo de investigación, si obtuve más herramientas para integrarme a la escuela e iniciarme como investigadora.

Eduardo Restrepo (2016) defiende que aplicar la técnica de observación participante no depende del periodo de tiempo o de la residencia del etnógrafo, pues hay otras condicionantes para que se desarrolle la investigación desde la observación como la confianza que se gana el investigador una vez logrado su aceptación a partir de su transparencia. Si pasa lo contrario, se genera desconfianza y limitaciones para el trabajo, Restrepo aconseja tener cuidado con la interacción no solo verbal sino corporal y gestual. (p.41). A continuación, describo mi proceso para hacer el *rapport* que sugiere Murillo y Martínez (2010, p.8).

Ingresé a la escuela y al grupo como practicante con la formalidad que me garantizaría el liderazgo de mi clase, a los alumnos les dejé claro que yo estaba en esa escuela para desarrollar mi trabajo de investigación además de realizar otras actividades académicas como docente de la asignatura de Historia. Mi papel como docente frente a grupo se combinó con ser etnógrafo en el salón de clases y en la escuela. En todo momento tuve que prestar atención a los detalles en las actividades que se realizaron, pero fue complicado en la medida que la rutina y la dinamización de la institución lo requería. En especial porque los directivos, docentes y alumnos me integraron en proyectos y clases que se llevaron a cabo.

Como resultado de mis jornadas de prácticas logré introducirme al espacio como alumna normalista a un contexto real en el que apliqué mis conocimientos adquiridos en los cursos de los otros trayectos formativos -como el de Bases teórico-metodológicas para la enseñanza, Formación para la enseñanza y el aprendizaje y los Optativos- con la práctica. Pero es en el octavo semestre en el que desarrollé mi tema de investigación siendo practicante y prestadora de servicio social.

El periodo comprendido entre agosto de 2022 y junio de 2023 cubrí las horas de servicio social y de prácticas docentes. Entre el 22 de agosto de 2022 al 26 de agosto de 2022 se llevó a cabo el Consejo Técnico Escolar (CTE) en sus sesiones intensivas para prepararnos al inicio del curso en una escuela secundaria en el municipio de Chicoloapan.

Durante el CTE se dieron a conocer las formas de trabajo y se acordó hacerlo desde la Caja de herramientas. En general se desarrolló durante el Consejo un proyecto por áreas a nivel institucional durante el ciclo escolar y que siendo practicantes nos permitieron participar de manera constante en cada uno de ellos, no solamente en los de Historia. Aproveché estas actividades para integrarlas a mi trabajo porque en varios casos aplicaban el uso de objetos en calidad de *informantes didácticos*.

A finales de agosto de 2022 e inicios de septiembre del mismo año se dedicó el espacio y tiempo a la observación del grupo asignado como base para trabajar el periodo del servicio social de lunes a viernes en el horario de 6:50 a las 13:10 horas. Una incidencia para mi investigación fue tener que seguir indicaciones del calendario de asistir a la Escuela Normal los viernes.

Las observaciones fueron anotadas en un primer momento en mi Diario de trabajo y durante estas semanas de inicio escolar recuperé estrategias y acuerdos para la forma de trabajo y convivencia en el aula con cada profesor del grupo, además de la presentación de las formas de evaluación y de los instrumentos de diagnóstico de los alumnos basada en la Caja de herramientas lo que trajo como consecuencia, la facilidad de proponer proyectos.

Una situación particular que experimenté durante un mes fue cubrir los grupos que mi maestra titular tenía a su cargo debido a que ella estaba de incapacidad. Fueron cuatro grupos además del que yo tenía como base; a la semana cada grupo tenía una sesión de 50 minutos diarias de Historia. Apoyé a cubrir los grupos lo cual implicaba de forma voluntaria y moderada las siguientes actividades:

- Mantener el orden del grupo en cada sesión de Historia.
- Ser el vínculo entre alumnos y la maestra titular.
- Reportar incidencias en las formas de trabajos de los alumnos.
- Supervisar las actividades que la maestra asignaba en Classroom para cada grupo.
- Registro y seguimiento de actividades.

Esta experiencia llevada con el asesoramiento de maestra titular en todo momento a distancia y manteníamos comunicación mediante Whats App, llamadas y por Classroom, lo que significó que conté con su respaldo. Además de recibir el apoyo de los directivos y orientadores, de tal modo que nunca se me responsabilizo totalmente de los grupos, se trataba de un trabajo de adjuntía que me acercó a los alumnos, profesores y directivos.

Después se reincorporó la maestra titular a las actividades y me permitió seguir trabajando con ella durante sus clases en forma de adjuntía. Cubría con ella todos sus grupos de tercero a excepción del "A", pero mis consignas eran más sencillas como atender dudas de alumnos, apoyo en revisión de trabajos o en ocasiones abordar algún tema; solía revisar entre filas y acercarme a los alumnos de forma particular para apoyarlos y poder conocer sus intereses, problemáticas y habilidades.

Como parte de mi servicio social se me solicitó apoyar a los maestros para aplicar la prueba de Mejor Edu en los grupos de tercer grado bajo las siguientes condiciones: el examen fue proyectado por salón, así los alumnos debían leer en la pantalla y contestar en las hojas de respuestas que se entregó al inicio del examen. En los primeros dos días se destinaron las dos primeras horas para la prueba, pero por cuestiones de tiempo optaron por ocupar los dos últimos días completos pese a que los docentes debían continuar con sus clases, ellos apoyaron durante sus horas para concluir la aplicación.

En este sentido, realizar mis prácticas como docente de tercero significó pensar en los momentos idóneos para aplicar la estrategia de didáctica del objeto, pues realizar categorías para *f) El proceso de la información recogida* propone que

“Durante el proceso analítico el investigador [ponga] énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan clasificar los datos recogidos de acuerdo con unidades de contenido básicas o temáticas comunes.” (Murillo y Martínez, 2010, p.8). Aprovechando la confianza y libertad que me brindaba mi titular. Al aplicar la estrategia pude dividir mi observación en las siguientes categorías: *Informantes didácticos en la escuela* e *Informantes didácticos presentes en la clase de Historia*. Cada una responde a los objetivos planteados en mi investigación y las explico de la siguiente forma:

a) *Informantes didácticos en la escuela.*

Tuve la oportunidad de participar y de observar proyectos que otros profesores llevaban a cabo en la escuela. No todos fueron de la asignatura de Historia, pero si tuvieron presentes objetos como *informantes didácticos*. El primer proyecto en el que participé y en el que observé el trabajo con objetos fue “Interculturalidad. Día de los muertos. Reivindicar nuestras tradiciones” llevado a cabo en octubre de 2022 en las canchas traseras de la escuela. La actividad consistió en que los profesores de Historia de primero, segundo y tercero participaron con una actividad correspondiente a los temas de sus programas escolares con la intención de retomar tradiciones y costumbres de nuestras raíces mexicanas.

Con grupos de primero trabajaron ofrendas en las que cada altar tenía una temática acorde a las asignaturas. En primero, las ofrendas se unificaron con elementos característicos de la tradición como papel picado, comida, velas, incienso, fotografías y flores, entre otros elementos que cada profesor y alumno consideraba pertinente colocar en su ofrenda según su temática.

Los grupos de segundo trabajaron el camino hacia el Mictlán en el que representaron el camino con escenografías de los nueve niveles, además los alumnos se caracterizaron para explicar el recorrido y su significado.

Mientras que en los grupos de tercero escenificamos rituales étnicos sobre la muerte, en esta temática fue mi contribución y la de mi grupo base porque

trabajamos en la escenografía para el ritual de los Yumanos, los Cora, y los Tepehuanos. Partimos con la investigación que hicieron los alumnos con revisión de las maestras sobre los grupos étnicos y en una clase socializamos la información, para después pasar a la organización del grupo: por filas se les asignaron las consignas de la escenografía, las infografías, mapas, vestuario, actores, narradores, limpieza, elementos y objetos para la teatralización. Resaltamos la esencia y el significado de éstos últimos que los alumnos ocuparon en su actuación. (Anexo 1, Foto no. 1)

A este proyecto asistió la comunidad escolar para apreciar además la presentación del desfile de calaveras literarias y de disfraces hechos con materiales reciclados. El evento estuvo decorado por un tapete de aserrín (Anexo1, Foto no.2)

Otro proyecto en el que estuve presente fue de la asignatura de Artes en la Exposición de artes visuales a respondiendo al contenido “Forma y color. Sensibilización y percepción en la estética”. La maestra explica la actividad: *Los alumnos realizaron un cuadro para darle el significado a sus obras. Les pedí una pintura de libre expresión para elegir el tema, comenzaron con un boceto en su libreta u luego lo pasaron a papel cascaron. Yo les sugería cómo hacer un dibujo centrado y después con técnica de acrílico y acuarelas. Yo les coloqué música instrumental de fondo para desarrollar música de fondo para desarrollar la percepción u la concentración y poder tener un acercamiento con ellos.*

Con la intención de sensibilizar, la maestra les ponía en ejemplos con objetos como la mesa *¿por qué la mesa es arte? Porque es de madera y tiene una historia o una función y hay muchos motivos porque están ahí. Hay que darle sentido a la obra artística, que ellos son artistas, porque al ser artistas ellos plasmaban algo de ellos.* También al darles la teoría del color implicaba explicarles a los alumnos la importancia de los significados. Similar al código visual que, comenta la profesora, lo revisaron anteriormente: analizamos la publicidad porque tan solo una imagen como la publicidad, al verlo y observarlo sin leer ni ver la oferta ya le dan un aviso a tu cerebro. Yo les dije que deben aprender a observar bien las cosas y sobre todo el mensaje que les da la publicidad.

Conforme la charla se alargaba, yo le comentaba mi tema de tesis y mi interés por los *informantes didácticos*, así que recordó otro tema revisado en la exposición artística “El arte objeto” del que expresa: *desde mi punto de vista creo que el arte es también liberar y poner límites, pero si dejarlos ser y expresar lo que ellos sienten a través de sus obras. Yo les pedí que escogieran un tipo de arte, algunos hicieron libros, esculturas. Creo que nosotros estamos rodeados de artes en la vida cotidiana, como la música que es arte, la literatura, la fotografía. Todo es arte y ellos fueron comprendiendo que estamos rodeados de artes y es necesario darle un sentido, por eso es importante resaltar la importancia de observar.*

Parte importante de la presentación artística es que los alumnos explicaron sus obras, desde sus características, su elaboración y los significados que ellos asignaron. Así la maestra resalta un consejo que un profesor le dio: para que un alumno despierta el interés para hacer un trazo es motivarlos “tú puedes”, “te quedó bien”.

Figura 4

Exposición de artes visuales



Nota: fotografía que evidencia la “Exposición de artes visuales” por parte de la asignatura de artes.

Por último, el tercer proyecto institucional que se desarrolló fue la Cuarta Feria de: juegos tradicionales, populares y autóctonos. Realizada por los grupos de tercero para la asignatura de Educación Física. El profesor desarrolló su proyecto

en las canchas traseras cuya decoración fue con imágenes grandes de la lotería y de colores mexicanos. (Anexo 2. Foto no.)

De esta feria llamó mi atención el juego de la lotería gigante, pues el alumno Felipe -de mi grupo base- dio una semblanza histórica del juego y las razones para seguir jugando la lotería a partir de su importancia como parte de nuestras raíces mexicanas. (Anexo 2. Foto no. 6)

b) Informantes didácticos presentes en la clase de Historia.

Estar frente a mi grupo base me permitió desarrollar la estrategia de la didáctica del objeto para conocer los retos que se presentan al momento de su aplicación y que en cierta medida desarrolla el aprendizaje significativo en la asignatura de Historia en alumnos de secundaria.

Recordemos que mi intervención fue en el grupo base de tercero en el que apliqué la estrategia. Por consiguiente, para iniciar el trabajo con ellos impartí una clase sobre la clasificación de fuentes históricas que rescatara sus representaciones sociales sobre estas: inicié con una lluvia de ideas para retomar sus saberes previos, seguido de desarrollar la clase exponiéndoles la clasificación clásica de los tipos de fuentes a partir de un esquema y finalmente les solicité como actividad escribieran en un papel una fuente que pudiéramos usar en la clase.

Después pase a la aplicación de la didáctica del objeto en dos momentos: el primero es previo a la explicación de la didáctica del objeto, sin comentarles a los alumnos sobre los *informantes didácticos* y sin mencionar el análisis objetual (Santacana 2012, p. 32).; el segundo momento fue a partir de la explicación de la estrategia.

Momento 1

Se dio al inicio del curso escolar y realicé las siguientes actividades previas a una explicación de la estrategia de la didáctica del objeto con la intención de evitar alguna alteración en su experiencia con los objetos como informantes didácticos y rescatar las formas que ellos conocían de trabajarlos.

Actividad 1: Sentir a México

En la primera sesión de clases nos ubicamos en el laboratorio de la escuela, formaron equipos y trabajamos el Panorama del periodo: Ubicación temporal y espacial de los principales hechos y procesos históricos del México Independiente a la Revolución Mexicana. La actividad para la clase se llamó "Identidad mexicana" pues es un periodo en el que los hechos ocurridos impactan en formación de la identidad de la sociedad mexicana.

A cada equipo le asigné un objeto -un elote, un vestido de danza folclórica, mole en una olla de barro que saqué de un frasco, un video sobre el terremoto de 2017 y una bandera de México- además de una lámina en la que se le solicitó describir los objetos. En esta lámina debían colocar el título que ellos consideraban correspondiente al tema, estaba dividida en tres columnas: la primera pedía escribir el nombre del elemento, la segunda describía las características del objeto y en la tercera debían responder *¿Cómo le da sentido a México?* (Anexo, foto no.5)

Actividad 2: Pierna de Santa Anna

Revisamos el tema de La Intervención Francesa y el Segundo Imperio que tiene como aprendizaje esperado que el alumno explique cambios en las formas de gobierno del siglo XIX como parte del Bloque III. Del México Independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910).

El proceso fue el siguiente: conocimos el contexto de la Intervención Francesa y resaltamos la imagen de Antonio López de Santa Anna en el momento a partir de que pierde la pierna en dicha batalla y el homenaje que le dedica por la Ciudad de México-. Con base en esto solicité a los alumnos plastilina, hojas de fomi, pegamento y tijeras para realizar la prótesis del militar.

Actividad 3: Ferrocarril Porfiriato

En el tema del Porfiriato me auxilié del ferrocarril como informante didáctico. En primera instancia lo utilice para introducir el tema y para reforzar los contenidos. La actividad fue la siguiente: Los alumnos elaboraron en el salón de clases un ferrocarril con material reciclado además de un trabajo escrito sobre el objeto en el

que debían explicar el procedimiento, los materiales y su análisis apoyándose de lo que se explicó en las sesiones pasadas.

Actividad 4: Arte costumbrista

Se proyectó al grupo la pintura de José María Velasco mostrando el paisajismo durante el tema de “Arte Costumbrista en el Porfiriato” para abarcar los contenidos del bloque III: Cultura: Paisajismo en la pintura cuyo aprendizaje esperado dice que el alumno identifique las características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX. Se les solicitó a los alumnos analizar por secciones la pintura “La Cañada de Metlac” de José María Velasco.

Después de analizar la pintura hicimos una lluvia de ideas en la que mencionaban su análisis. Procedí a explicarles el contexto de la pintura. Solicité al grupo realizar su propia obra de arte costumbrista con los siguientes materiales:

- 1/8 de papel cascarón
- Pinturas acrílicas
- Pinceles
- Trapo para limpiar el espacio
- Imagen de una de las pinturas de José María Velasco

La actividad consistió en dividir en dos partes el papel cascarón y en la primera mitad pintaron el paisaje de la imagen que llevaron sobre una obra de José María Velasco, mientras que en la segunda mitad pintaron una escena de su contexto y su realidad al estilo paisajista.

Se habían contemplado dos sesiones de cincuenta minutos cada una, pero la actividad se prolongó a entregas dispersas a lo largo de los siguientes días. Los motivos de su entrega extemporánea fueron relacionados a los materiales o porque no se creían lo bastante hábiles para dibujos o pintar.

Para evaluar la evidencia, los alumnos que realizaron la pintura escogieron la de otro compañero para analizarla

Actividad 5: Mural “La Constitución de 1917”

Los alumnos observaron de forma libre el mural “La Constitución de 1917” mediante una imagen impresa que se le repartió a cada alumno. Después les di el contexto de la obra de arte y con base a la lectura morfológica, sugerida por Santacana (2020, p. 132) del cuadro de Bruegel “El triunfo de la muerte”, el análisis fue seccionando el mural “La Constitución de 1917” y entre todo el grupo hicimos una lluvia de ideas.

Momento 2

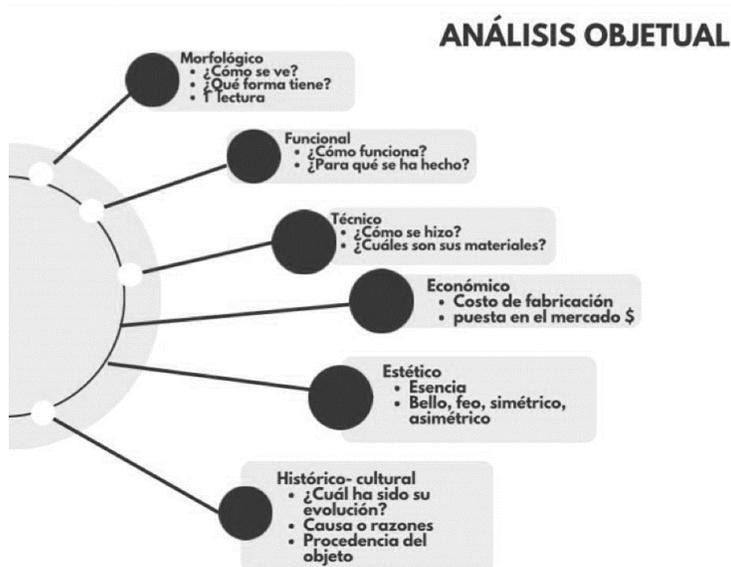
En el último trimestre del curso les brinde la información sobre la didáctica del objeto desde el análisis objetual. Les brinde a los alumnos contenido científico al respecto e hicimos diferentes ejercicios, desde el análisis de una mochila hasta objetos personales e históricos.

Con un esquema (Figura 1) les expliqué a los alumnos el análisis objetual como base teórica de la didáctica del objeto (Santacana, 2016). Revisamos los tipos de análisis existentes y sus vinculaciones. Les solicité copiar el esquema a su bloc y realizar en un cuarto de hoja de color un ejemplo con cualquier objeto que les interesara. Debía contener: el objeto, los tipos de análisis y un dibujo.

En este momento, que los alumnos ya conocían la metodología de análisis objetual, creí prudente volver a proporcionarles la información en la siguiente sesión, pero con diferente esquema y más especificaciones:

Figura 4

Análisis objetual



Nota: Segundo organizador gráfico de los tipos de análisis objetual, basado en Santacana (p.61, 2012).

Movimiento 68

En la clase de Historia, mi profesora titular también aplicó la estrategia basada en lo que yo trabajé, con la diferencia que fue en otro grupo de tercero. Compartió su testimonio en un escrito viendo una aportación a la didáctica de las ciencias sociales además de señalar lo siguiente: *La profesora Susana, titular de la asignatura de historia en tercer grado, asumió las orientaciones, así como, los criterios de la didáctica del objeto que la docente en formación Yamilet Herrera Arenas estuvo trabajando.*

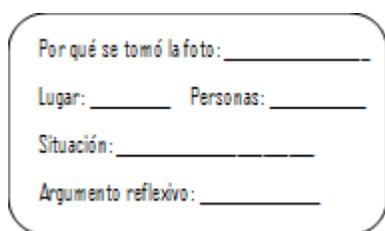
En palabras de la profesora explica que la actividad consistió en *elaborar un objeto con el fin de interiorizar la comprensión de saberes históricos que los acercaran a un contexto episódico y temporal de los años 1960, trabajaron en la recolección y sistematización de fotografías del M68.*

Los alumnos de tercer grado llevaron a cabo el siguiente procedimiento: *tuvieron que diseñar una cámara fotográfica hecha con materiales de casa, esta contenía una serie de fotografías sobre el M68; aquí es donde el objeto expresaba la información más significativa respecto a los hechos ocurridos durante los años 60, con la adecuación de los criterios instruccionales, los alumnos fortaleciendo sus habilidades cognitivas de observación, conceptualización, ubicación espacio/temporal, así mismo, identificaron el sentido de una foto desde la apreciación sensible que trasmitían un significante de contenidos ideológicos, emocionales y culturales, esto marca una respuesta de lo que implica la capacidad de interpretación heurística que un adolescente a descubierto en sí mismo, en casos particulares, hubo alumnos que concientizaron la relevancia del objeto de la historia, a su vez, reconocieron las nociones elementales del pensamiento histórico de la que lo convierte en un aprendizaje permanente en su vida¹. (sic)*

De esta forma la profesora consideró plausible retomar algunas bases del análisis objetual por lo que diseñó la siguiente ficha para su actividad.

Figura 5

Ficha de análisis fotográfico



Por qué se tomó la foto: _____
Lugar: _____ Personas: _____
Situación: _____
Argumento reflexivo: _____

Nota: Ficha diseñada a partir del análisis objetual, realizada por la profesora titular.

¹ Recuperado de un escrito por la docente titular al explicar la aplicación de la didáctica del objeto en su grupo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS OBTENIDOS

RESULTADOS OBTENIDOS

Todas las actividades que se desarrollaron y de las que participé en mi servicio social me dieron un acceso favorable y positivo al campo, es por eso que las describo en mi documento pues de no haberlos experimentado mi estancia hubiera sido más incidentada. Los alumnos mostraron apoyo y colaboraron en la convivencia no solamente en mi clase sino en otro momento en la institución, así desde el *rapport* (Murillo, et. al., p.8) logrado pude observar sus experiencias con la didáctica del objeto y con informantes didácticos.

Dividí los resultados de la investigación en dos categorías de análisis, la primera que denominé *Informantes didácticos en la escuela* que surgió a partir de todos los proyectos o actividades en que detectaba informantes didácticos. Aunque pareciera que la didáctica del objeto debe ser en su forma estricta con la metodología objetual, Angela García Blanco (1997) dice que “Los objetos nos permiten transformar el ambiente cotidiano en festivo y convertir el espacio doméstico en público... y todo esto es posible porque los objetos significan u nosotros, que los usamos, sabemos lo que significan, conocemos su lenguaje” (p. 5).

En estas actividades los docentes eran quienes incitaban al uso de los objetos, pero los alumnos también involucraban sus ideas al sugerir determinados elementos para los proyectos. Un objeto decorativo o algún otro usado para demostración. Los alumnos explicaban desde su pensar, y en ocasiones su sentir, respecto a informantes didácticos.

Estos proyectos abrieron el panorama para no solamente observar a mi grupo pues podía ser un limitante a todo lo que la escuela me brindaba para la investigación ya que participaban alumnos de primero y segundo, así como algunos profesores. Considero que todos damos un significado a cada objeto desde su funcionalidad y es por eso que la didáctica del objeto trae consigo implícito el pensar en la utilidad de los objetos. Probablemente el reto sería que sean conscientes de los significados que uno les da y la reflexión que se puede hacer a partir de éstos.

Además, usar los objetos en actividades escolares puede ser pensada como lo señala Angela García Blanco (1997) “supone la imaginación creatividad, la destreza, técnica y la habilidad manual del hombre. Además, al informar sobre su uso, informa también de todo lo que hace el hombre utilizándolo” (p. 6). Pero también habría que considerarlos desde su contexto o en sus “escenarios de acción [ya que] es importante porque es éste el que visualiza el conjunto de actividades y de relaciones sociales que tuvieron lugar en su ámbito” (García, 1997, p. 8).

La didáctica del objeto fue aplicada en dos momentos durante mi estancia al trabajar con mi grupo base: el primero, recordemos que fue sin darles a conocer la estrategia y el segundo momento cuando ya conocían cómo hacer un análisis objetual.

De acuerdo con los hallazgos de la observación de esta investigación se obtuvieron los siguientes resultados. Como introducción al trabajo con los alumnos de mi grupo base les solicité plasmar una fuente de información que pudiéramos utilizar en la clase de Historia. Lo hicieron en un cuadro de papel blanco y los reunimos de la siguiente forma:

Figura 6

Fuentes de información



Nota: Fotografía de la recopilación de las fuentes de información elaboradas por los alumnos.

Los alumnos identificaban como fuente de información objetos el internet, cámaras fotográficas, un basamento piramidal, un calendario, el periódico, registro de nacimiento, un violín, dispositivos celulares, fotografías, mapas o el más común los libros. En este momento no pedí analizarlos, pero surgían comentarios referentes a que eran los que habían usado durante sus clases. Lo resaltante son dos alumnos que escogieron el registro de nacimiento con la fotografía y el celular porque son objetos extraídos de su entorno.

Como ya expliqué en la descripción de la población, apliqué un diagnóstico (anexo 2) que me permitió saber si el grupo era kinestésico, auditivo o visual. Los resultados se inclinaron en ser un grupo visual y kinestésico pero conforme pasaban las clases noté que los alumnos que resultaron auditivos resaltaban en mi clase participando oralmente reflejando mayor participación con el trabajo de la didáctica del objeto.

Un elemento para tomar en cuenta con esta estrategia es la carga valorativa que le damos a los objetos, que es diferente a los significados, pues darle significado a un *informante didáctico* implica, para Santacana (2012), tomar en cuenta sus conceptos o representaciones previas que él denomina “incluidores de la mente [que] nos sirven de enlace entre lo que sabíamos y el nuevo concepto, incorporándolo en la mente, al tiempo que se modifica el concepto antiguo” (p. 28).

Nos dice también que “De todo ello se desprende que el aprendizaje se concibe como un proceso de construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos previos, más que como un proceso de simple copiado de contenidos” (Santacana, 2012, p. 28). Pues gestionar objetos como fuentes de información implica procesos mentales que van desde la observación hasta el pensamiento crítico.

Diferente a hablar del valor del objeto pues mi intención de trabajarlos en clase es restar carga valorativa a lo que tradicionalmente se usa en clases de Historia como basamentos piramidales, pinturas, armas de guerras o libros, por ejemplificar algunos. Porque incluso estos objetos pierden impacto en el aprendizaje si sólo se ocupan para ejemplificar un contenido.

Considero que también se debe tener precaución al seleccionar objetivamente fuentes de información, pero esto no sólo depende de la rigurosidad del profesor porque observé que, aunque el docente les diera libertad de elección de su informante didáctico los alumnos se limitaban a lo que *debía* usarse para Historia y no pensaban libremente en “lo que mejor nos informa” como dice Santacana. (2012, p.17).

Tabla 7

Momentos y actividades

Momento	Actividad	Muestra	Resultados
1	1. “Sentir a México”	Alumnos terceros	Los alumnos completaron el cuadro con poca información de los informantes didácticos.
	2. Pierna de Santa Anna		La falta de entrega por parte de la mayoría de los alumnos fue por no llevar el material a la clase. Mientras que otros comentaban que era difícil hacer manualidades.
	3. Ferrocarril Porfiriato		Pocos alumnos la entregaron por no llevar el material a la clase. Se les dio prórroga para hacerlo en casa, pero pocos lo

			entregaron a destiempo.
	4. Arte costumbrista		Falta de material para elaborar la pintura. Tiempo limitado, tuvieron que concluirlo en casa.
	5. Mural "La Constitución de 1917"		El análisis fue más enriquecido cuando se realizó por participaciones grupales que individualmente. Los alumnos expresaron sus ideas y observaciones fácilmente de forma oral.
2	Análisis objetual 1	Alumnos de tercero	El esquema no les causo interés a los alumnos.
	Análisis objetual 2	Alumnos de tercero	El esquema impactó más en los alumnos por los colores y los brillos. No todos los alumnos entregaron la actividad solicitada pese a que yo les proporcioné la hoja.

Nota: Tabla de mi autoría que analiza los momentos en que se aplicaron actividades con la didáctica del objeto en el salón de clases.

Como lo establecen los principios de la didáctica del objeto (Santacana 2012) -método Montessori y el principio de la globalidad de Decroly- dan importancia al objeto para brindar experiencias con el éste mismo para el proceso de enseñanza aprendizaje, en el caso de esta investigación específicamente en la clase de Historia. Justamente considerarla como una experiencia lleva implícito que el alumno de alguna manera se involucra en el procedimiento.

Lo que observé en la aplicación de las actividades desde la didáctica del objeto es que se desarrolló en el alumno parte de lo que Santacana (2012) rescata de Ovide Decroly que sugería con los tres tipos de ejercicios que se involucran en la estrategia:

... en la didáctica. Los de observación, los de asociación y los de expresión. Para ello los objetos son fundamentales, ya que es necesaria su observación directa y completa de todas las formas posibles. Sólo después de haber observado los objetos se pueden establecer asociaciones de causa-efecto, de espacio o de tiempo. Finalmente, Decroly no concebía el aprendizaje si lo aprendido no se podía expresar. (p. 25)

En el primer momento expliqué a los alumnos las fuentes de información históricas con un esquema que copiaron en su bloc (Anexo 1. Foto no.7)

Actividad 1

Se llevó a cabo con base en la observación y la descripción libre del objeto que se les asignó por equipos. Todos fueron muy breves en sus descripciones escritas, incluso se les propusieron preguntas para descifrar más elementos. Una vez que plasmaron sus ideas por escrito pasamos al momento de participaciones orales y el cambio fue notorio pues recolectamos más características de los informantes didácticos.

Figura 7

Lamina "Mi México querido"



Elemento	Características	¿Cómo le da sentido a México?
Ejote	Lo cubren un par de hojas verdes que es tienen espinas. Tiene pelitas cafés, es un poco grande, pesado, está hecho a base de granos.	Es parte de la gastronomía, es fundamental. Además es parte de las culturas prehispánicas.

Nota: Actividad 1. Fotografía de la lámina que realizaron los alumnos en la actividad "Sentir a México".

Actividad 2. Pierna de Antonio López de Santa Anna

Los alumnos realizaron la réplica de Antonio López de Santa Anna con materiales que se les solicitó, pero solamente algunos alumnos tomaron la iniciativa de llevar alguno extra para detallar el objeto. En parte los alumnos mostraron curiosidad al hacerlo, pero fue más el impacto cuando clases después les pedía organizar los hechos históricos que ya habíamos visto y para esta etapa al mencionarles la pierna de Santa Anna ubicaban la Intervención Francesa, aunque otros lo confundían con Porfirio Díaz.

Figura 8

Pierna de Antonio López de Santa Anna



Nota: Fotografía de la réplica de la pierna de Santa Anna elaborada por los alumnos del grupo base.

Actividad 3 Ferrocarril Porfiriano

Fue la primera actividad que realizaron sin mi acompañamiento, mi docente titular me apoyó en darle seguimiento en clase pues se programó para un viernes. Los materiales fue un problema porque no todos lo llevaron al salón y aunque no lo concluyeron en casa lo trajeron terminado la siguiente sesión. Llamó mi atención que un alumno puso sus iniciales en uno de sus vagones (figura 9).

Figura 9

Ferrocarriles del Porfiriano



Nota: Fotografías de ferrocarriles elaborados con material reciclado por alumnos del grupo base.

Actividad 4 Arte costumbrista

Se trató de dos obras con la misma idea de fondo, pues debían representar el arte costumbrista en épocas del Porfiriano y también de su actualidad. Para realizar el trabajo se presentaron dos situaciones complejas: primero que no todos los alumnos llevaron el material y segundo que varios compañeros sintieron desconfianza por pintar pues comentaban que no eran buenos dibujando. Solamente nueve alumnos realizaron la pintura (figura 10).

Destacó la pintura de una alumna que explicó que su obra consistía en mostrar dos realidades diferentes sobre la venta de flores pues su concepción de este negocio es con personas con una vestimenta específica con un campo al aire libre como paisaje de fondo, mientras que en la actualidad es un puesto de flores ya cortadas.

Figura 10

Artes costumbristas



Nota: Alumnos presentando sus pinturas de arte costumbrista

Figura 11

Pintura costumbrista



Nota: Pintura realizada por alumna del grupo base como actividad del arte costumbrista.

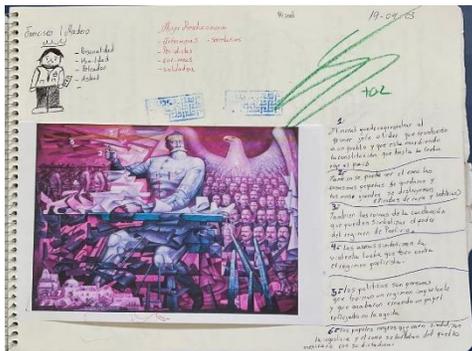
Actividad 5 Mural “La Constitución de 1917”

Analizar este mural fue sencillo cuando se trató de describirlo. Las participaciones de los alumnos eran similares al estilo que Santacana (2020, p. 132) hace con una pintura. Pero el número de participaciones redujo en el momento que debían pensar en los significados de los elementos que identificaron y aunque no todos fueron acertados se abrió debate sobre sus ideas.

En esta actividad, los alumnos mostraban motivación al sugerir que hiciéramos una réplica del mural en tamaño grande, algunos proponían presentarlo en la escuela, pero los tiempos no nos permitieron realizarla.

Figura 12

Análisis "Mural Constitución 1917"

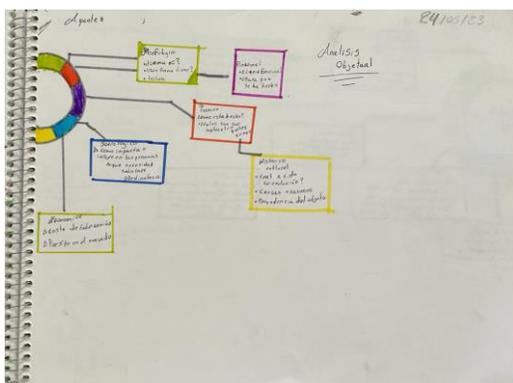


Nota: Fotografía del apunte de un alumno que realizó el análisis del mural.

En el momento 2 cuando los alumnos ya conocían la didáctica del objeto con base al esquema que les proporcioné (Figura 14) y su metodología les solicité que ellos sugirieran un ejemplo para analizarlo desde lo objetual, así que entre los que realizaron la actividad solamente dos alumnos escogieron objetos personales, entendidos como algo de su identidad o de su personalidad, mientras que los otros presentaron objetos ya vistos en la clase o relacionados a temáticas históricas. (Figura 13)

Figura 13

Apunte sobre análisis objetual



Nota: Apunte realizado por un alumno sobre el análisis objetual.

Figura 14

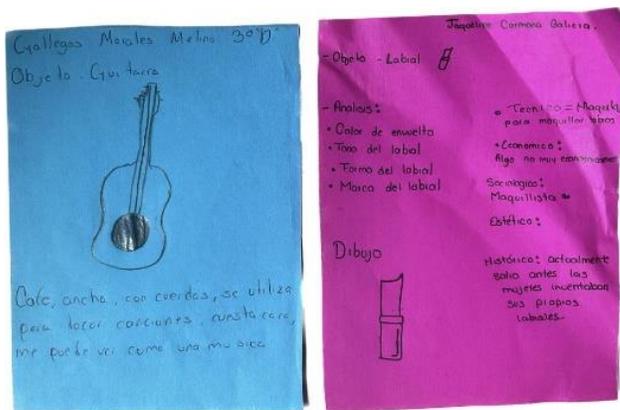
Esquema del análisis objetual



Nota: Esquema realizado por la docente para explicar el análisis objetual.

Figura 15

Ejemplos de análisis objetual



Nota: Fotografía de dos análisis objetuales realizadas por alumnas del grupo base.

Resulta importante qué objetos eligieron porque, como expresa Ovide Decroly (2012) los objetos -o materiales, como el los denominó- “podían ser de dos tipos: el que aportaba el propio niño -objetos materiales inertes, plantas, animales, fotografías, etcétera- y el material <didáctico> o de juegos educativos, los motores pequeñas máquinas, etcétera” (p.25). En esta selección cada objeto representa un significado que el alumno le asigna y en este simple ejercicio de elegir muestra qué

tan capaces son los alumnos de traer desde su vida para aprender y cómo lo llevan hacia su vida como aprendizaje.

Una señal de que hubo aprendizaje significativo en esta actividad fue que las alumnas rescataran de sus intereses un objeto para analizarlo, Angela García Blanco (1997) propone preguntarse lo siguiente:

¿Qué objetos tienes? Dime qué objetos tienes y te diré quién eres. [pues] Cada uno de los objetos que tenemos en nuestra casa o habitación tiene su razón de estar allí: unos porque nos traen recuerdos o porque nos los regalaron o, sencillamente, porque nos gustan: otros, en cambio, porque los necesitamos para hacer cosas. (p. 9)

Esta transposición de objetos personales a una actividad escolar significa que algo que ya identificaba y conocía lo modifico con una nueva estrategia de aprendizaje. La alumna que escogió el labial es una joven que solía tener cuidado en su imagen personal, cuida su peinado, su uniforme, su aseo y en ocasiones llegaba a usar maquillaje. Por eso llamó mi atención porque hubo señales de un aprendizaje significativo.

El análisis objetual, como metodología de la didáctica del objeto, se basa en el principio de Ovide Decroly (2012, p.25) aunque en esencia, lo más sencillo que va desde la observación, su relación y su explicación pareciera que no requiere de un análisis tan profundo como lo es el objetual. Pero como lo anoté en mi diario de campo, los alumnos necesitan ejercitar el análisis desde sus diferentes tipos porque para algunos fue más sencillo describir lo morfológico que pensar en el contexto histórico de su objeto.

Después de explicar el análisis objetual, dos alumnos comentaron: la primera dijo que la didáctica del objeto facilita y fortalece el aprendizaje, *pues al hacer un análisis y relacionarlo con hechos es más fácil recordarlo ... un objeto nos puede dar mucha información como la temporalidad ... al manipular e interactuar con el*

objeto hace la actividad mucho más entretenida... fomenta la participación para reunir ideas.² (sic)

El segundo alumno comentó:

Al manipular un objeto nosotros como estudiantes podemos experimentar diferentes enfoques y soluciones, fomentando así la exploración y la generación de ideas. Por ejemplo, al construir una maqueta de un lugar histórico con bloques o palitos de madera, los estudiantes deben considerar la estabilidad, la resistencia y el equilibrio, lo que promueve el pensamiento creativo y el diseño ingenioso algo que sin duda alguna hace que un alumno use más su mente al hacer estos trabajos al utilizar objetos interactivos durante las lecciones, se invita a los estudiantes a involucrarse físicamente ya sea a participar de manera más activa en el proceso educativo.³ (sic)

Movimiento 68

Figura 16

Cámara fotográfica M68



Nota: Fotografía de las cámaras que realizaron los alumnos de la profesora Susana para analizar fotografías desde lo objetual.

² Opinión escrita recuperada de una alumna.

³ Recuperado del escrito proporcionado por un alumno, con respecto a su opinión de la didáctica del objeto y de la clase de Historia.

Se aprender desde y para la vida

El doctor Raúl Gutiérrez Sáenz (2007) enuncia la importancia de considerar que “no se aprende para la escuela, sino para la vida” (p.79). Es una frase de los cuatro principios que menciona en su libro *Introducción a la didáctica* para explicar el método expositivo. El principio al que responde es al del realismo sugiriendo que el tema no solamente “se adecuó con el aparato cognoscitivo de los estudiantes y que, además, esté apropiado al tipo especial de estudiante que escuchan, también es necesario que el contenido explicado se adecue a la realidad que vivimos” (Gutiérrez, 2007, p. 79).

Como docente practicante había observado generalidades en cuanto a contenido y en estrategias en diferentes instrumentos para enseñar Historia. En ocasiones la facilidad de tener una guía para las transposiciones didácticas hacía olvidarme que mi trabajo se desarrollaba en grupos de secundaria con alumnos que son adolescentes y que tienen necesidades especiales en esa etapa de su vida.

Los autores Emilia Elias de Ballesteros y Antonio Ballesteros Usano (1972) resaltan la importancia de enfocarnos en la educación de los adolescentes: “La educación de los adolescentes es, principalmente, un problema de carácter humano, porque se trata de orientar, de dirigir, de sacar hacia afuera la personalidad del hombre, en un momento difícil, crucial, se su existencia.” (p.27). Yo añadiría también para momentos felices y de dicha, pues no todo es una catarsis, pero en la medida que estamos inmersos en un sistema al que debemos preparar a los alumnos debe considerarse importante “encontrar soluciones adecuadas, vigorosas y decisivas que hagan del adolescente un ser en evolución y en transformaciones constantes” (de Ballesteros y Ballesteros, 1972, p. 28).

Desde estos planteamientos, la educación tomó un papel importante en la formación del alumno. En mis practicas lo vi reflejado en mi grupo base, motivo por el que tuve que realizar una prueba para detectar los estilos de aprendizaje que predominaban en el salón. La prueba que utilicé fue el de Canales de Aprendizaje de Lynn O'Brien, para Karla Paulina Ibarra González (Ibarra et. al., 2014) “determina

de qué forma es más fácil a la persona percibir la información para después procesarla”. (p. 137)

En la didáctica del objeto se ve reflejado el aprendizaje significativo desde estos informantes didácticos al ser inclusores de la mente siendo estos el puente para la configuración de nuevos conceptos. Estas actividades fueron el ejemplo de oportunidades para desarrollar en el alumno sus propias transposiciones del aula a la vida cotidiana y viceversa.

Aunque no todos mostraban disposición a las actividades o falta de material, no son responsabilidad de la práctica docente, pero que no deberían ser ajenas y en cierta medida se busca una solución para atender situaciones en donde haya carencias que se convierten en retos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

CONCLUSIONES

La sociedad de la que forma parte la comunidad escolar actual trae consigo problemáticas como pobreza, delincuencia, desigualdad, injusticia, corrupción y otros más que impactan en el desarrollo de varios sectores sociales. Es una realidad que deriva en pensar qué acciones son posibles para contrarrestar los efectos negativos en la formación de adolescentes e incluso prepararlos con herramientas suficientes que lleven de la escuela a su vida cotidiana.

Desde la clase de Historia se fomentan estas acciones para que los alumnos no solamente lleven a casa fechas, nombres o lugares memorizados, más bien la intención es que a través de diferentes experiencias desarrollen un aprendizaje integral, tal como lo propone la Nueva Escuela Mexicana respondiendo a una de las cuatro condiciones educativas, la adaptabilidad. De aquí la importancia de tomar en cuenta el contexto en esta investigación pues los adolescentes de secundaria tendrían que cumplir los principios que fundamentan a la Nueva Escuela Mexicana como es el cuarto *Participación en la transformación de la sociedad*.

En este trabajo de investigación apliqué la didáctica del objeto en un grupo de tercer grado de secundaria en Chicoloapan con la finalidad de conocer la experiencia que se da con dicha estrategia. Surgieron retos y situaciones favorables para desarrollar aprendizaje significativo en los alumnos.

Si bien, se abarcaron la mayoría de los objetivos particulares, el primero al identificar y conocer la didáctica del objeto cuya metodología va desde la teoría hasta su praxis para el docente y alumnos; con esta estrategia mi enfoque fue observar objetos utilizados en la escuela y en las clases de Historia, justamente en el proceso de la investigación fueron relevantes los informantes didácticos.

A pesar de estar presentes en las actividades escolares como recursos de apoyo para el aprendizaje, no todos los docentes o alumnos son conscientes de lo que implica ocuparlos y suelen ser elementos de enseñanza iconográfica o ilustrativa para llamar la atención, las cuales no necesitaban ser analizadas desde lo objetual. (Anexo, Foto no. 8)

Mediante la aplicación de diferentes actividades en la clase de Historia basadas en la didáctica del objeto observé y analicé el proceso de aprendizaje de mi grupo base de tercero de secundaria. En cada una de las tareas observé las siguientes generalidades en la mayoría de los alumnos:

- Los informantes didácticos motivaron para empezar y concluir las tareas.
- La didáctica del objeto fue una estrategia que desarrolló empatía histórica basada en el uso de informantes didácticos.
- El aprendizaje significativo desde la didáctica del objeto se ve reflejado en el pensamiento crítico para formular preguntas coherentes sobre un informante didáctico y poder un análisis objetual.

Pero también hubo problemáticas que se convirtieron en retos en la aplicación de la didáctica del objeto como la carencia de materiales, el límite de tiempo por la sesión de la clase; otros factores actitudinales como la disposición de los alumnos en el momento de las actividades especialmente en las que eran por equipo, también la motivación impactaba en los resultados pese a que trabajar con informantes didácticos tenía la intención de cambiar el estilo de enseñanza.

Encausé la investigación a los informantes didácticos por encima de la evidencia del aprendizaje significativo en mis clases o en otras actividades institucionales como respuesta a mi segundo objetivo enfocado a identificar formas en que se usan didácticamente los objetos informantes en clases de compañeros docentes en formación, con la salvedad que observé a otros profesores.

Mi afirmación inicial era que los alumnos de tercer grado desarrollarían un aprendizaje desde y para su vida con la didáctica del objeto en su clase de Historia, anclado al tercer objetivo de este trabajo que es reconocer características del aprendizaje significativo en las experiencias de los alumnos. La forma de extraer las evidencias de este aprendizaje fue a través de las participaciones en las que predominaba: por ejemplo, en mis gustos o yo lo usaba. Como se mostró en el análisis de resultados pocos alumnos llegaban a esta transposición de la estrategia.

Durante el proceso también se reflejaba el aprendizaje significativo con la formulación de preguntas asertivas con cada tipo de análisis objetual. Aunque pocos alumnos lo cumplían en todas las categorías, otros mostraban limitaciones al preguntarse solo en algunas.

La investigación arroja que utilizar esta estrategia presenta retos que se enfrentan cuando se concibe a los objetos como informantes didácticos. En los casos en que si se logra aprendizaje significativo se nota a través del análisis objetual con cualquier ejemplo que de su contexto o en la formulación de preguntas asertivas para pensar el objeto.

Se cumplieron los objetivos en la medida que se trataba de indagar y conocer principalmente sobre la experiencia de la aplicación de la didáctica del objeto utilizando informantes didácticos para el desarrollo del aprendizaje significativo. Es un acercamiento a la didáctica del objeto y a la posibilidad del desarrollo del aprendizaje significativo a partir de esta, no solamente con mis clases sino con actividades de otros profesores a través de sus proyectos aplicados en la institución.

Los resultados de esta investigación apertura el camino para nuevas interrogantes acerca del trabajo de informantes didácticos en las clases de Historia o en otra asignatura, siempre y cuando el docente tenga la intención de innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje que responda al contexto de sus alumnos. Que su enfoque sea humanista y considere a sus alumnos como seres con una esencia y no como un elemento más de la matrícula escolar.

Con base a lo observado con esta investigación, la didáctica del objeto propone un ejercicio de análisis que desarrolla el aprendizaje significativo en los alumnos en el momento que se les solicitó observar pues se trata de darle un sentido y una función a lo aprendido.

Realizar esta investigación no limitó mi bagaje de resultados al solo estudiar una estrategia o una teoría de aprendizaje, sino que rescaté elementos de la práctica docente como estudiante normalista. Mi propia experiencia aplicando una estrategia con intenciones etnográficas deja como aprendizaje reflexionar sobre la

oportunidad de estar frente a grupo. Se convierte en un intento por registrar lo que ocurre en una parte de la educación básica en México, que en 2023 los estudiantes y los docentes enfrentan retos no solamente académicos sino en su vida real pues son generaciones que vivieron la pandemia y sus secuelas, que impactó en lo económico, en lo escolar, pero también en lo emocional.

Además, funciona como una guía que sugiere objetos para el manejo de los contenidos, aclarando que habría que hacerse modificaciones pertinentes a las necesidades del contexto escolar.

ANEXOS

Anexos

1. Colección de evidencias



Foto no.1. Alumnos representan ritual étnico Yumano.



Foto no.2. Alumnas disfrazadas para el desfile. De fondo el escenario de los rituales étnicos.



Foto no. 3. Pinturas y objetos sobre su interés para la exposición de arte.



Foto no. 4. Alumnas explicando sus pinturas en la exposición de arte.

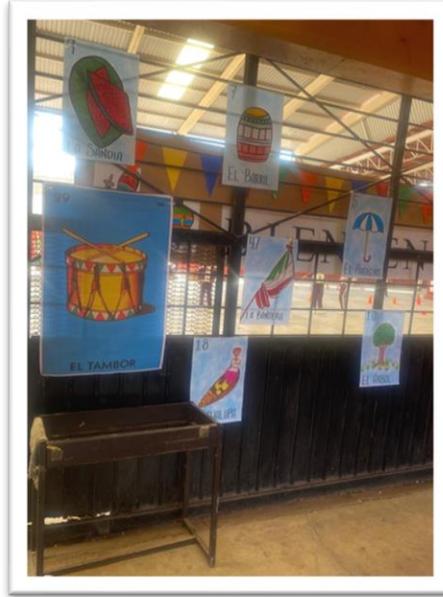


Foto no. 5. Decoración de FERIA DE: JUEGOS TRADICIONALES POPULARES Y AUTOCTONOS.



Foto no.6. FERIA DE: JUEGOS TRADICIONALES POPULARES Y AUTOCTONOS. Alumnos dando semblanza sobre la lotería mexicana y su impacto en nuestra identidad.

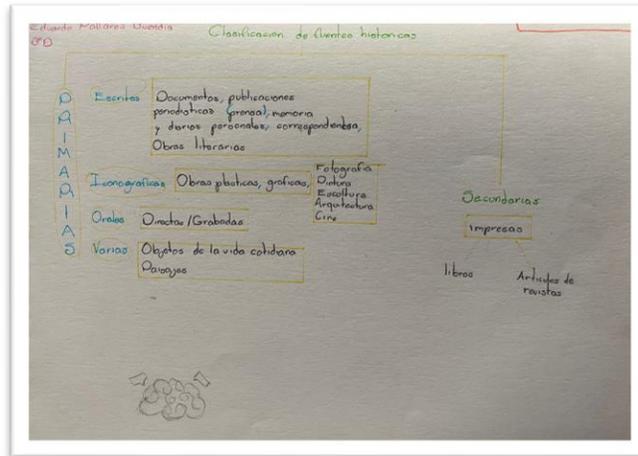


Foto no.7. Apunte sobre clasificación de fuentes del alumno de mi grupo base recuperado del cuaderno circulante.

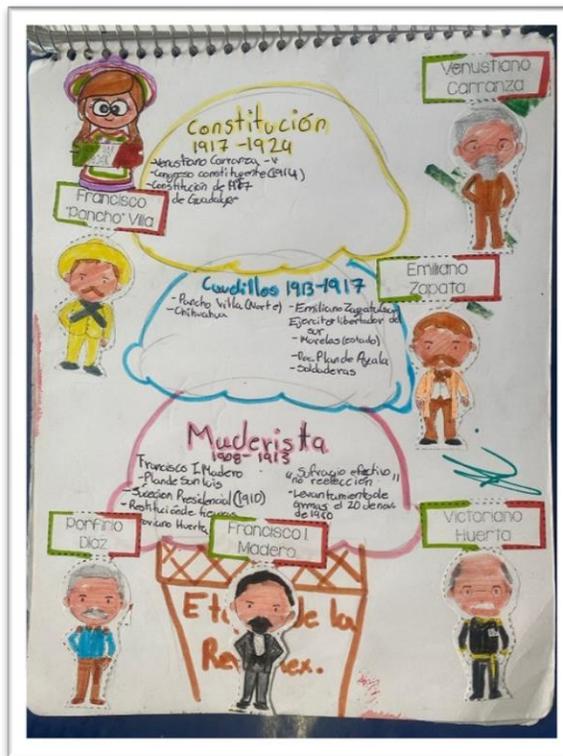


Foto no. 8. Apunte sobre las etapas de la Revolución Mexicana con un esquema de helado.



Foto no. 9. Juego Historopoly elaborado por los alumnos del grupo base.

Anexos 2

Test para determinar el Canal de aprendizaje de preferencia.

Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia

Lynn O'Brien (1990)

Lea cuidadosamente cada oración y piense de qué manera se aplica a usted. En cada línea escriba el número que mejor describe su reacción a cada oración.
Casi siempre: 5 Frecuentemente: 4 A veces: 3 Rara vez: 2 Casi nunca: 1

1. Puedo recordar algo mejor si lo escribo
2. Al leer, oigo las palabras en mi cabeza o leo en voz alta.
3. Necesito hablar las cosas para entenderlas mejor.
4. No me gusta leer o escuchar instrucciones, prefiero simplemente comenzar a hacer las cosas.
5. Puedo visualizar imágenes en mi cabeza.
6. Puedo estudiar mejor si escucho música.
7. Necesito recreos frecuentes cuando estudio.
8. Pienso mejor cuando tengo la libertad de moverme, estar sentado detrás de un escritorio no es para mí.
9. Tomo muchas notas de lo que leo y escucho.
10. Me ayuda MIRAR a la persona que está hablando. Me mantiene enfocado.
11. se me hace difícil entender lo que una persona está diciendo si hay ruidos alrededor.
12. Prefiero que alguien me diga cómo tengo que hacer las cosas que leer las instrucciones.
13. Prefiero escuchar una conferencia o una grabación a leer un libro.
14. Cuando no puedo pensar en una palabra específica, uso mis manos y llamo al objeto "coso".
15. Puedo seguir fácilmente a una persona que está hablando aunque mi cabeza esté hacia abajo o me encuentre mirando por una ventana.
16. Es más fácil para mí hacer un trabajo en un lugar tranquilo.
17. Me resulta fácil entender mapas, tablas y gráficos.
18. Cuando comienzo un artículo o un libro, prefiero espiar la última página.
19. Recuerdo mejor lo que la gente dice que su aspecto.
20. Recuerdo mejor si estudio en voz alta con alguien.
21. Tomo notas, pero nunca vuelvo a releerlas.
22. Cuando estoy concentrado leyendo o escribiendo, la radio me molesta.
23. Me resulta difícil crear imágenes en mi cabeza.
24. Me resulta útil decir en voz alta las tareas que tengo para hacer.
25. Mi cuaderno y mi escritorio pueden verse un desastre, pero sé exactamente dónde está cada cosa.
26. Cuando estoy en un examen, puedo "ver" la página en el libro de textos y la respuesta.
27. No puedo recordar una broma lo suficiente para contarla luego.

228. Al aprender algo nuevo, prefiero escuchar la información, luego leer y luego hacerlo.

229. Me gusta completar una tarea antes de comenzar otra.

330. Uso mis dedos para contar y muevo los labios cuando leo.

331. No me gusta releer mi trabajo.

332. Cuando estoy tratando de recordar algo nuevo, por ejemplo, un número de teléfono, me ayuda formarme una imagen mental para lograrlo.

333. Para obtener una nota extra, prefiero grabar un informe a escribirlo.

334. Fantaseo en clase

335. Para obtener una calificación extra, prefiero crear un proyecto a escribir un informe.

236. Cuando tengo una gran idea, debo escribirla inmediatamente, o la olvido con facilidad.

Resultado del Test del Canal de Aprendizaje de preferencia

Cuidadosamente transfiera los resultados en cada línea

1. _____	2. _____	4. _____
5. _____	3. _____	6. _____
9. _____	12. _____	7. _____
10. _____	13. _____	8. _____
11. _____	15. _____	14. _____
16. _____	19. _____	18. _____
17. _____	20. _____	21. _____
22. _____	23. _____	25. _____
26. _____	24. _____	30. _____
27. _____	28. _____	31. _____
32. _____	29. _____	34. _____
36. _____	33. _____	35. _____
Total Visual: _____	Total Auditivo: _____	Total Kinestésico: _____

Total Visual: _____
Total Auditivo: _____
Total Kinestésico: _____
Total de las 3 categorías: _____

Convierta cada categoría en un porcentaje:

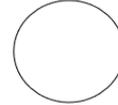
Visual = $\frac{\text{puntaje visual}}{\text{Puntaje total}} = \text{_____} \%$

Auditivo = $\frac{\text{puntaje auditivo}}{\text{Puntaje total}} = \text{_____} \%$

Kinestésico = $\frac{\text{puntaje kinestésico}}{\text{Puntaje total}} = \text{_____} \%$

Haga un gráfico de su perfil

Visual _____ %
Auditivo _____ %
Kinestésico _____ %



REFERENCIAS

- Bracamonte, R., (2015) “La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica” en *Revista ARJÉ*.
- Camuñas, G., D. (2020) “El trabajo con las fuentes históricas y su utilización didáctica.” *Universidad, Escuela y Sociedad*. Marzo ISSN 2530-1012, en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjCj4-cj_P_AhVaMUQIHfu-D2AQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaseug.ugr.es%2Findex.php%2Frevistaunes%2Farticle%2Fdownload%2F15095%2F13082%2F40728&usq=AOvVaw3RSKGFbxJbmFxrJKGrfFBm&opi=89978449
- Champoy, T., (2015). “Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos”. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. En: [Técnicas e instrum. cualitat.Libro.pdf \(ufg.br\)](#)
- DEGESPE (2018) Programa de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación. En: <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/historia.pdf>
- Díaz, B. A. y Gerardo, H. R., (2010). *ESTRATEGIAS DOCENTES para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Tercera Edición. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES.
- Gutiérrez, S. R. (2007). *Introducción a la didáctica*. Esfinge Grupo Editorial.
- González et al. “La definición de los objetivos de investigación” en *CURSO DE FORMACIÓN TFG*, Universidad de Sevilla. Ciencias de la educación en https://bib.us.es/educacion/sites/bib3.us.es.educacion/files/poat2016_2_3_2_objetivos_de_investigacion.pdf
- Ibarra González, Karla Paulina; Eccius Wellmann, Clara Cristina Catarina. (2014). *Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas*. Revista Intercontinental de Psicología y

- Educación, pp. 135-151. Universidad Intercontinental Distrito Federal, México.
- Lerner S., Victoria. (1997) “Cómo enseñamos historia. Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos” *Perfiles Educativos*, núm. 75, enero-marzo, 1997 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
- Matute, A. (1994). *México en el siglo XIX. Antología de fuentes e interpretaciones históricas*, 4ª. Ed. UNAM. En: [México en el siglo XIX. Antología de fuentes e interpretaciones históricas, 4a. ed. \(unam.mx\)](#)
- Moreira, M. A. Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). “APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE. El aprendizaje significativo como un concepto subyacente a subsumidores, esquemas de asimilación, internalización de instrumentos y signos, constructos personales y modelos mentales, compartir significados e integración constructiva de pensamientos, sentimientos y acciones”. *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de Mª Luz Rodríguez Palmero.
- Murillo, F. J. y Martínez- Garrido, C. (2010) *Investigación etnográfica*. Madrid; UNAM.
- Pagès, J. (1994). “La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado”. *Signos*. Teoría y práctica de la educación.
- Pozo, J.I. (2006) *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En: J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. De la Cruz.
- Ramírez, N. L. (2018). *Técnicas de la metodología cualitativa*. Unidades de Apoyo para el Aprendizaje. CUAIEED/Facultad de Medicina-UNAM. Consultado el (20/04/2023) de ([Técnicas de la metodología cualitativa \(unam.mx\)](#))

- Real Academia Española (s.f.). Objeto. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 7 de enero de 2023, de <https://dle.rae.es/objeto>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Envión editores.
- Rico, J. (2008). *Como enseñar el objeto cultural*. Sílex Ediciones. <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/1294>
- Sáiz Serrano, J. (2014). "Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico". *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 29(1), 83-99. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Villamar González, Pamela, Melcoñian, Rina (2012). *Artefactos invisibles: el libro objeto*. Editorial Nobuko. <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/34266>