

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

División de Estudios de Posgrado
Maestría en Comunicación y Cultura Digital

Series de ficción histórica: una oportunidad educativa.
El caso de *Pancho Villa: El Centauro del Norte*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
 Maestría en Comunicación y Cultura Digital

Presenta:

Marcela Chantal Luján Monroy
 Expediente 182686

Dirigido por:

Dra. Miriam Herrera Aguilar

Dra. Miriam Herrera Aguilar
 Presidente

 Firma

Dr. Adrien José Charlois Allende
 Secretario

 Firma

Dra. Oliva Solís Hernández
 Vocal

 Firma

Dr. Sergio Rivera Magos
 Suplente

 Firma

Dra. Paulina Latapí Escalante
 Suplente

 Firma

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
 Septiembre, 2025
 México

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Resumen

El objetivo general de esta tesis es analizar el contenido y el discurso de la serie de ficción histórica, de plataforma *on demand* y *over the top*, a saber, *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) y, con base en lo anterior, estructurar una estrategia comunicativa para ambientes formales de aprendizaje, en educación secundaria, encaminada a la puesta en práctica de un pensamiento crítico. La propuesta se justifica dado que México se sitúa como creciente consumidor de las series ofertadas en “video bajo demanda”; que la serie de ficción histórica, objeto de estudio, tiene un potencial educativo y significativo dado su formato audiovisual; y que una de las funciones sociales de la Historia es la construcción de identidad, por lo que juega un rol significativo en la formación básica. Teóricamente este trabajo tiene un sustento interdisciplinar que integra a la comunicación, la Historia y la Educación, donde las proposiciones y conceptos de la teoría de los usos sociales de las tecnologías, la educación, la historiografía, el análisis de contenido y del discurso ofrecen un referente adecuado. Metodológicamente, el estudio se lleva a cabo desde una perspectiva cualitativa, con una muestra de casos tipo para ubicar la serie analizada, así como otra por cuotas y por conveniencia en lo que respecta a las dos escuelas secundarias, una pública y otra privada, con las que se pone en marcha la estrategia didáctica; lo anterior para comparar las similitudes y diferencias en los dos ambientes formales de aprendizaje; como diseños de investigación, se hace una triangulación entre el análisis documental y la investigación-acción. Como principales resultados del análisis de contenido y del discurso de la serie, se tiene que los hechos históricos presentados, como verdaderos, corresponden a una documentación historiográfica, además de acentuar la vida privada de Pancho Villa, lo que da pie a un diálogo crítico con los alumnos. En cuanto a los resultados del taller dialógico con alumnos de cuatro grupos de secundaria, dos de un plantel público y dos de uno privado, en todos hay alumnos/as que participan en un diálogo a partir de apreciaciones significativas y críticas, mientras otros alumnos no muestran interés por participar.

Palabras clave: series, ficción histórica, educación secundaria, pensamiento crítico.

Abstract

The general objective of this thesis is to analyze the content and the discourse of the “video on demand” and “over the top” fictional historic series *Pancho Villa: El centauro del norte*, in the streaming app (Disney+ [*Star+*], 2023) and, on this basis, to create an *educommunicational* didactics strategy for formal learning environments at middle school level, to address to a critical thinking in the practice. The proposal is justified due to Mexico being an increasing consumer of the streaming offer in series; because this fictional historic series has a significant educational potential due to audiovisual format; and because one of the social functions of history is identity buildup. Theoretically this work has a multi disciplinary basis, integrating communication, history and education, where proposals and concepts of the theory of the social usage of the technologies, the educational communication or *educommunication*, historiography, the content and discourse analysis offer a proper reference. Methodologically, the study uses a qualitative perspective, with a study case for the analysed series and two study cases for the schools; as well as sample by quotas and convenience for the selection of one public and one private middle schools for practice the didactic strategy; in order to compare the similarities and differences in both formal learning environments. As research design, it performs in first place a documentary analysis and, in second place, an action-research. The main results of the content and the discourse analysis of the series are that it presents truthful historical facts related to a historiography documentation and, in another aspect, it emphasizes details of Pancho Villa’s private life, in the mythical aspect; what offers elements for a critical dialogue between teachers and pupils. In another way, the outcome of action-research, a dialogic workshop with four different middle school student groups, two from public school and two of private school, shows that, in all groups, it is observed that in all groups there are students who participate in a dialogue based on significant and critical points of view, while other students show no interest in participating.

Key words: series, historical fiction, education, communication, middle school level, critical thinking

Índice

Introducción.....	8
Capítulo 1. El planteamiento del problema	12
1.1 La problemática y su justificación.....	12
1.2 Preguntas de investigación.....	14
Pregunta general.....	14
Preguntas particulares.....	14
1.3 Objetivos de investigación.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos particulares.....	15
Capítulo 2. El estado del arte.....	17
2.1 Comunicación y cultura digital	18
2.1.1 Las series como industria cultural y objeto de estudio	18
2.1.2 Series de ficción histórica: entretenimiento, memoria, cultura e ideología en propuestas transmedia.....	20
2.2 Los medios en los proceso de enseñanza-aprendizaje	25
2.2.1 Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias exactas.....	25
2.2.2 Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales.....	27
Conclusiones del estado del arte	29
Capítulo 3. Marco teórico-conceptual: del análisis de contenido y del discurso al desarrollo de un pensamiento crítico	31
3.1 La teoría de usos sociales.....	31
3.2 Educomunicación	36
3.2.1 Aprendizaje significativo	38
3.2.2 El pensamiento crítico.....	41
3.3 La historia como objeto de enseñanza-aprendizaje	42
3.3.1 La didáctica de la historia en diversos ambientes de aprendizaje.....	44
3.4 Los medios de comunicación en la didáctica de la historia: cine y televisión	48
3.5 Las series de ficción histórica como recurso didáctico y discurso histórico.....	52
3.6 Del contenido al discurso: de la imagen escena a la imagen laberinto	56
Conclusiones.....	57
Capítulo 4. Marco metodológico	59

4.1 Una perspectiva cualitativa para el abordaje de la ficción en la historia	59
4.2 Una muestra de casos tipo, por cuotas y por conveniencia.....	60
4.3 El diseño metodológico: una triangulación entre el análisis documental y la investigación-acción	63
4.3.1 El análisis documental: de la escena al laberinto.....	63
Coincidencias y/o diferencias con los contenidos programáticos de la SEP sobre periodo revolucionario	71
Coincidencias y/o diferencias con los contenidos del texto <i>Nueva historia mínima de México</i> (Escalante Gonzalbo et al., 2004):	72
4.3.2 La investigación-acción: un ejercicio desde la educomunicación	74
Capítulo 5. Los resultados y su discusión.....	82
5.1 De la escena al laberinto en la serie <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i>	82
5.2 Una estrategia didáctica educomunicativa encaminada a un pensamiento crítico desde una perspectiva comparativa	123
5.2.1 “Las tecnologías, las series y yo”: un punto de partida hacia la educomunicación	123
Perfil de los alumnos que integran los grupos participantes en el estudio.....	123
Acceso y uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación.....	125
El consumo y uso de series en plataformas en Internet	131
5.2.2 El “taller dialógico”: participación y un desarrollo de pensamiento crítico desigual	136
Primer momento.....	136
Segundo momento.....	139
Tercer momento	144
Cierre dialógico.....	147
Último capítulo de la serie	150
Primer momento.....	150
Segundo momento.....	152
Tercer momento	154
Cierre dialógico.....	156
Conclusiones.....	159
Referencias	162
Anexos.....	170

Índice de tablas

Tabla 1.....	67
Matriz de análisis de contenido y del discurso. Capítulo 1.	67
Tabla 2.....	79
Ficha informativa y cronológica del taller dialógico.....	79
Tabla 3.....	84
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 2</i>	84
Tabla 4.....	91
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 3</i>	91
Tabla 5.....	96
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 4</i>	96
Tabla 6.....	99
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 5</i>	99
Tabla 7.....	102
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 6</i>	102
Tabla 8.....	106
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 7</i>	106
Tabla 9.....	110
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 8</i>	110
Tabla 10.....	114
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 9</i>	114
Tabla 11.....	117
<i>Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 10</i>	117
Tabla 12.....	128
Perspectiva comparativa de los espacios donde se accede a internet.....	128
Tabla 13.....	130
Comparación dispositivos disponibles para el entretenimiento o uso escolar	130
Tabla 14.....	134
Serie vistas por el alumnado	134

Índice de Figuras

Figura 1.	124
Porcentaje de participantes pertenecientes al sexo femenino y masculino.....	124
Figura 2.	125
<i>Porcentaje de edades de los alumnos participantes.</i>	125
Figura 3.	126
Edad en la que los alumnos participantes tienen acceso a internet	126
Figura 4	127
Espacios desde donde se accede a internet.....	127
Figura 5	129
Dispositivos tecnológicos disponibles para el entretenimiento o uso escolar	129
Figura 6	131
Actividades realizadas durante la conexión a internet	131
Figura 7	132
Servicios de televisión con que cuentan los alumnos televidentes	132

Introducción

Encontrarnos en medio de una revolución tecnológica de grandes proporciones, debido a la aparición de Internet, nos da la gran ventaja de ser observadores y parte de ésta al mismo tiempo. En su momento, los primeros sociólogos tuvieron acceso de primera mano a los cambios generados por la Revolución Industrial en el siglo XIX; hoy, los científicos sociales tienen una oportunidad de estudiar las complejidades propias de nuestro tiempo y contribuir con posibles soluciones a las mismas, en caso de ser necesario. Las ciencias sociales han estudiado desde hace décadas la revolución tecnológica antes referida y, desde su mirada particular, plantean las ventajas y también las problemáticas surgidas de los usos o abusos de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), así como las consecuencias en las relaciones personales y sociales.

Las TIC se afianzaron en todos los aspectos de nuestra vida cotidiana: científico, social, militar, político, económico y educativo, por mencionar los principales. Así, en la cotidianidad, el uso de las TIC permitió satisfacer necesidades humanas diversas y al mismo tiempo moldeó (y aún lo hace) nuestra conducta y la forma de interrelacionarnos. Específicamente el consumo audiovisual a través de la *web* creció exponencialmente y la oferta disponible que tienen las actuales audiencias es mayor a partir del posicionamiento de plataformas de *Video On Demand* (VOD)¹ y contenidos *Over The Top* (OTT)², que transmiten narrativas a través de internet.

Para el caso de México, las cifras proporcionadas por el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) y el IFT (Instituto Federal de Telecomunicaciones) son de gran ayuda para comprender el consumo de entretenimiento a través de internet.

El IFT, a través de la *Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales* (ENCCA) 2023, muestra que:

¹ VOD (Video on Demand): Sistema que permite al usuario el acceso a contenidos de forma personalizada con la posibilidad de elegir y visualizar una película o programa en el momento exacto que se desee. (IFT, 2024. p 5)

² OTT (Over-The-Top): Es el término utilizado en la industria del cine y la TV para definir a las plataformas que ofrecen contenidos audiovisuales por internet. (IFT, 2024. p. 5)

Ante el avance acelerado de la transformación digital, el cual ha traído consigo el consumo de contenidos audiovisuales en nuevas plataformas, diversificando los hábitos de consumo por parte de las y los mexicanos, es que el Instituto Federal de Telecomunicaciones se ha dado a la tarea de generar insumos, tanto para comprender a las distintas audiencias del país, como para servir como una referencia a la industria, academia e inclusive, ser referencia en la creación de políticas públicas y toma de decisiones. (IFT, 2023, p. 3)

Dentro de los principales datos recopilados, a través de la ENCCA 2023, se encontró que el porcentaje de usuarios de internet en México es de 78%, cifra que incrementó respecto al año anterior (2022). De dicha población usuaria de internet, 54% asegura consumir contenidos audiovisuales, como películas, series y documentales, en plataformas *streaming*, por Internet. Otra referencia significativa para este trabajo es que dicha encuesta deja ver que, en nuestro país, en 2023 se tuvo la oferta de 108 plataformas *Over the Top* (OTT), de las cuales, Amazon Prime Video contó con la mayor cantidad de títulos de series (3,282), seguida de Netflix (2,703). En cuanto a la procedencia de estos contenidos, el 36% de las series ofertadas son producciones de Estados Unidos de América; sin embargo, otro hallazgo de dicha encuesta es que las producciones mexicanas en formato serie se encuentran en el Top 10 de las que se ofertan en plataformas a nivel internacional, representado por el 5%. En cuanto a los géneros de las series ofertadas en México, se encuentra que los principales son el drama (21%) y la comedia (14%) (IFT, 2023, p. 29); mientras que, en lo que respecta al género de “ficción histórica” o similares, no se ofrecen datos.

Aunado a los datos anteriores, el INEGI realiza año con año la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH), que para 2024 reporta 100.2 millones de personas mayores de 6 años usuarias de internet en el país, mientras que en 2023 había 97 millones. Esta misma encuesta encontró que el 32.4% de los hogares dispone de servicios como Netflix, Prime Video, MAX, entre otras plataformas; sin embargo, se deja ver un desequilibrio entre los hogares urbanos, donde 38.1% contó con servicio de *streaming* (lo que representa un incremento de 2.4 puntos porcentuales con respecto al año anterior) y los hogares rurales, donde únicamente el 8.4% tuvo servicios de *streaming* (una caída de 1.1 puntos porcentuales con respecto al año anterior) (ENDUTIH, 2024).

La información expuesta deja ver que las producciones audiovisuales de tales plataformas cobran relevancia en la cotidianidad de los mexicanos y que, en el mismo sentido, pueden ser objeto de estudio desde diversas perspectivas, incluidas las que buscan conocer la intencionalidad de los discursos que transmiten y que influyen de diversas manera en quienes las observan, las que buscan identificar si tienen un objetivo explícito de enseñanza-aprendizaje o no; así como las que buscan conocer el uso que las personas hacen con tales producciones, independientemente de la producción misma.

En este contexto García Fanlo (2017) nos recuerda que, si bien los contenidos audiovisuales son una mercancía de la industria del entretenimiento, al mismo tiempo se enmarcan en un contexto socio-histórico específico y, en tanto narrativas, moldean conductas, gustos y opiniones de los espectadores. De ahí que los abordajes de su estudio se hagan desde diferentes disciplinas de manera independiente o desde enfoques multidisciplinares.

En lo referente a esta investigación, se busca establecer un diálogo entre diversas ciencias sociales y humanas como la historia, la comunicación y la educación, principalmente, para examinar el contenido audiovisual en formato de serie, disponible en plataformas de VOD y OTT, que aborde hechos históricos (épocas, episodios, biografías, etc.), específicamente, el caso de *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) y la forma en que puede ser empleado como recurso didáctico en ambientes formales de aprendizaje, como la escuela; lo anterior sin obviar que los ambientes educativos no formales e informales, como el hogar y los espacios socioculturales, que al mismo tiempo son espacios privilegiados para el acceso a los medios de comunicación, permean ampliamente el formal.

El aspecto interdisciplinar del trabajo lleva a clarificar conceptos de la comunicación como “medios de comunicación”, usos de los mismos, entretenimiento y discursos; también conceptos como plataformas *streaming*, *Video on Demand* y *Over the Top*, lenguaje propio de las producciones fílmicas o televisivas (*spin off*, *transmedia*, entre otros); así como la noción clave: “series de ficción histórica”. En cuanto a la historia, se recuperan ideas y conceptos acerca de los usos políticos, culturales y educativos de la escritura de la historia; se hace necesario también establecer diferencias entre la historiografía y los usos contemporáneos del discurso histórico en la construcción de identidades. Por último, respecto de la educación, se abordan

nociones como procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias, recursos y materiales didácticos, así como una descripción de lo que entendemos por pensamiento crítico; también se acotan las características de los ambientes de aprendizaje formal, no formal e informal.

En lo que respecta a la estructura de esta tesis, el primer capítulo presenta el planteamiento del problema, donde se expone la problemática abordada, misma que justifica el estudio, las preguntas de investigación y los objetivos de investigación.

El segundo capítulo presenta el estado del arte que se integra por unidades temáticas, como resultado de una revisión de la literatura; otro capítulo derivado de tal revisión es el tres, en el que, desde una perspectiva interdisciplinar, se desarrolla el marco teórico.

El capítulo cuatro presenta el marco metodológico que, desde un enfoque cualitativo, propone dos etapas en el estudio; por un lado, el análisis de contenido y del discurso de la serie citada y, por otro, la implementación de la investigación-acción alrededor de la misma serie, en dos ambientes formales de aprendizaje. Se trabaja con población escolar de dos escuelas secundarias, una privada y una pública, específicamente con los grupos de tercer grado de este nivel educativo: a) el Colegio Constituyentes de Querétaro, ubicado en San Juan del Río, Qro., donde dos grupos de 3er grado están conformados por 22 alumnos en total, de 14 a 15 años de edad; y b) la Secundaria Oficial No. 80 “Lic. Andrés Molina Enríquez”, ubicado en el municipio de Polotitlán, Estado de México, donde se obtuvo permiso para trabajar con dos grupos de tercer grado, el “A”, integrado por 31 estudiantes, y el “B”, integrado por 29.

El capítulo cinco presenta los resultados del estudio guiados por los objetivos de investigación; estos se exponen en dos partes: primero, el análisis de contenido y del discurso de la serie objeto de estudio; segundo, los resultados del taller dialógico en los dos planteles de educación secundaria participantes. Los resultados y su discusión son seguidos de las conclusiones correspondientes.

Capítulo 1. El planteamiento del problema

1.1 La problemática y su justificación

En el marco de la revolución tecnológica del siglo XXI, como ya se mencionó, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permeado las prácticas de diferentes ámbitos de la vida cotidiana contemporánea, tanto de quienes tienen acceso a las mismas como de quienes no, al quedar estos últimos al margen de diferentes procesos. Uno de los ámbitos mayormente influenciados por estas tecnologías es el de la educación en todos los niveles educativos y ambientes de aprendizaje. Sin embargo, tomando en cuenta que las tecnologías y la cultura digital, al igual que la sociedad, están en constante cambio, los retos aún son grandes en cuanto al uso y aprovechamiento de estas TIC en el contexto de la educación.

De manera general, los medios de comunicación son considerados parte de un ambiente informal de aprendizaje, ya que sus contenidos, aunque no son creados expresamente con fines educativos, sirven como fuente de información, pueden servir como referente y, además, pueden moldear ciertas conductas en los individuos. Aunado a lo anterior, históricamente, desde la prensa hasta internet, pasando por la radio, el cine y la televisión, los medios de comunicación y las TIC han estado presentes en los ambientes educativos formales, no formales e informales (Herrera-Aguilar, 2023). En la misma línea, la enseñanza de la Historia, como una de las posibilidades de la labor profesional del historiador, tiene como práctica común usar contenidos audiovisuales para propiciar el aprendizaje de esta área de estudio de una forma atractiva para el alumnado; es decir, las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permeado en esta labor docente, lo mismo que en otras áreas del conocimiento. Es así como el cine, los documentales y las series en televisión o en plataformas *streaming* son utilizados como recursos didácticos en la Historia.

Como se deja ver en la introducción de este trabajo, la oferta de plataformas VOD y OTT ha incrementado a nivel internacional y el consumo de películas y series es de interés para más de la mitad de los mexicanos. En esta línea, Guillermo Orozco Gómez (2020) señala que México “va rápidamente dejando sus preferencias por la telenovela para situarse como creciente consumidor de las series que se ofrecen en VOD (p. 15). Este aspecto, aunado al interés por

explorar las series de ficción histórica en el contexto educativo, permite visualizar una contribución en el campo de la educación; específicamente, al plantearse la posibilidad de incidir en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, al procurar que sea motivador y significativo, así como evitar el uso de contenidos audiovisuales en el aula desde un aspecto estrictamente instrumental. Lo anterior lleva a tomar en cuenta que una de las funciones sociales de la Historia es la construcción identidad y, en el mundo global en que vivimos, es fundamental conocer aspectos del pasado colectivo.

Aunado a lo anterior, se identifica que, en México, alrededor del año 2010 y en el marco de las celebraciones del Bicentenario de la Independencia y del Centenario de la Revolución, proliferaron producciones televisivas que tuvieron como tema central dichos procesos históricos. Méndez-Ramírez (2014) afirma que en ese momento también hubo un incremento en la producción de cápsulas informativas, novelas, filmes y biografías narrativas, entre otros materiales. En el ámbito televisivo, las principales producciones fueron *Gritos de muerte y libertad* (Televisa, 2010), sobre la Independencia de México, y *El encanto del águila* (Televisa, 2011), acerca del periodo revolucionario. Esta última producción no debe confundirse con la telenovela *El vuelo del águila*, escrita por Enrique Krauze para Televisa en 1994.

En esta línea, Méndez-Ramírez (2014) agrega que “estamos ante un verdadero fenómeno social, ante una verdadera euforia por la historia donde el novelista actúa como intérprete mediador entre el historiador y la producción mediática, filmica y televisiva” (p. 224). En dicha euforia novelística y filmica acerca de la historia se puede observar “un esfuerzo posmoderno por humanizar a los personajes; [...] una nueva forma de ver y de aproximarse a los héroes que le ofrece al lector/espectador una renovada imagen más amplia y compleja del héroe” (Méndez-Ramírez, 2014, pp. 222-223).

El interés en personajes, episodios y épocas históricas refleja un incremento en las producciones televisivas y cinematográficas sobre dichos temas. Orozco Gómez (2020) observa que:

La ficción accesible en VoD y en particular, aunque no únicamente, en un contrato con Netflix, que es la plataforma de servicios de VoD más extendida y popular en México,

abarcando un total de 70% de los abonados a VoD, se ha producido y presentado en formato serial, recreando las vidas de personajes muy conocidos por las audiencias, ya sea porque son cantantes famosos o lo fueron, como José José o Luis Miguel, o ya sea porque son héroes o narcos poderosos, como es el caso de “El Chapo”. (p. 11)

En lo que respecta a la figura del personaje de la Revolución Mexicana de 1910, Doroteo Arango, conocido como Pancho Villa (1878-1923) y apodado “El Centauro del Norte”, hay una extensa gama de narrativas en diversos soportes mediáticos, lo que le da el carácter transmedia (Lugo Rodríguez, 2022). Algunos ejemplos son los múltiples libros editados sobre él, radionovelas (Radio Educación, 2023), telenovelas (Televisa 1994, 2011), películas como *The Life of General Villa* (Griffith, 1914) y ¡Vámonos con Pancho Villa! (De Fuentes, 1935) y, más recientemente, la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023), objeto del presente estudio.

El contexto presentado permite exponer la problemática abordada y, al mismo tiempo, justificar el siguiente planteamiento de investigación:

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿Qué propone como contenido y discurso la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023) y, con base en ello, cómo se puede integrar en una estrategia educ comunicativa para ambientes formales de aprendizaje, en educación secundaria, encaminada a la puesta en práctica de un pensamiento crítico?

Preguntas particulares

- ¿Qué propone como contenido y discurso la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023) frente al conocimiento histórico verificable en textos educativos e historiográficos, de cara a su integración como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los

contenidos programáticos de la materia de *Historia*, de tercer grado de Educación Secundaria?

- ¿Cómo estructurar una estrategia educomunicativa transmediática, con el fin de trabajar alrededor de la narrativa de la serie de ficción histórica y confrontarla con otros contenidos escolares y académicos que aborden el tema?
- ¿Cómo poner en práctica una estrategia educomunicativa en dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado, que se encamine al ejercicio de un pensamiento crítico?
- ¿Qué similitudes y diferencias pueden identificarse al respecto en los dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado?

1.3 Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar el contenido y el discurso de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) y, con base en lo anterior, estructurar una estrategia educomunicativa para ambientes formales de aprendizaje, en educación secundaria, encaminada a la puesta en práctica de un pensamiento crítico.

Objetivos particulares

- Analizar el contenido y el discurso de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) para identificar el contenido basado en conocimiento histórico verificable en textos educativos e historiográficos, de cara a su integración como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos de la materia de *Historia*, de tercer grado de Educación Secundaria.
- Con base en lo anterior, estructurar una estrategia educomunicativa transmediática, con el fin de trabajar alrededor de la narrativa de la serie de ficción

histórica y confrontarla con otros contenidos escolares y académicos que aborden el tema.

- Poner en práctica la estrategia didáctica educomunicativa en dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado, para identificar si, en un contexto participativo entre docentes y alumnos, se logra el ejercicio de un pensamiento crítico.
- Comparar las similitudes y diferencias en los dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado.

Este planteamiento es el que guía la trayectoria de investigación aquí desarrollada, desde la revisión de la literatura, que al mismo tiempo es insumo de su delimitación, el marco teórico-conceptual, la propuesta metodológica y su puesta en práctica para la obtención de los resultados y su presentación.

Capítulo 2. El estado del arte

La presente revisión de literatura muestra los hallazgos referentes a los estudios realizados alrededor de las producciones audiovisuales de ficción histórica y sus usos en ambientes educativos; aunque la producción de textos aborda formatos audiovisuales como teleseries, telenovelas o filmes. así como algunas producciones radiales, se ha puesto principal atención en el formato de series.

Las series de ficción histórica en plataformas VOD (*Video On Demand*) y OTT (*Over The Top*), objeto de estudio de esta investigación, se enmarcan en el contexto del estudio de los medios de comunicación y la cultura digital, entendida esta última como la relación entre tecnología cultura y sociedad a través del uso de dispositivos, plataformas y redes sociales

Para efectos de esta investigación, la literatura consultada proviene de años recientes al momento en que se escriben estas líneas (2024-2025), por lo que está fuera de nuestro alcance la revisión de producciones anteriores al año 2000. Los textos revisados tratan, en gran medida, sobre uso del cine como recurso didáctico, pues se ha detectado que el formato de series comienza a analizarse alrededor de la década de 2010; esto por el relativamente reciente acceso popularizado a dichos contenidos a través de la televisión de paga, la televisión abierta e internet como medios de entretenimiento.

La información localizada hasta este momento se organiza en cuatro unidades temáticas estructuradas en dos grandes apartados. En primer lugar, se aborda el apartado “Comunicación y cultura digital” a través de las unidades temáticas: 1) Las series como industria cultural y objeto de estudio, así como 2) Series de ficción histórica: entretenimiento, memoria, cultura e ideología en propuestas transmedia. El segundo apartado es “Los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje”, dividido en las unidades: 1) Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias exactas” y 2) Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales.

2.1 Comunicación y cultura digital

Si bien los antecedentes del presente estudio dan cuenta del uso de diversos contenidos de los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, en el ámbito educativo, no se debe perder de vista que tal uso no es el objetivo principal de su producción; este aspecto se desarrolla puntualmente en este apartado.

2.1.1 Las series como industria cultural y objeto de estudio

El ámbito del entretenimiento ha experimentado un gran crecimiento en el contexto de la cultura digital debido a la digitalización de la producción, distribución, acceso y consumo de los contenidos sonoros, visuales y audiovisuales, aunado a la mayor presencia de medios de comunicación digitales en la vida cotidiana.

Cascajosa (2016), en su texto *La cultura de las series*, afirma que es necesario emprender estudios científicos acerca de la televisión internacional y, en el caso de su estudio, de España. Afirma que el área disciplinar de las producciones televisivas se encuentra en auge y, con ello, se ha revalorizado la ficción televisiva entre la comunidad científica, aproximándose a ella desde un ángulo multidisciplinar que abarca aspectos como la producción, el contenido y sus narrativas; la recepción por parte de las audiencias y su función comunicativa. La importancia del estudio de las ficciones televisivas en formato serie deriva de que estas obras contemporáneas se consideran, actualmente, dentro de la misma categoría cultural de la literatura y del cine, ya que se encuentran ligadas a formas literarias y cinematográficas por su carácter narrativo (Carrión, 2017).

A su vez, García Fanlo (2017) afirma que, si bien las series y películas son claramente una mercancía que se pretende vender y la industria que las produce es compleja, también es cierto que las producciones son hechas con base en un contexto socio-histórico específico y que, además, moldean conductas, gustos y opiniones de los consumidores [llamados así en este texto, en lugar de espectadores]. En el análisis que propone este autor, que él denomina como sociológico, en primer lugar, hace un recorrido por una parte de la historia de las series y de la clasificación clásica que se ha hecho para su estudio, no aborda únicamente las series de ficción histórica, sino las series de ficción en general. Como segundo paso, proporciona una definición

de serie de televisión para diferenciarlas de otros materiales similares como una narración ficcional en grabado, que se emite dentro de un flujo continuado de programación, ordenado, subsumido y estructurado por los cortes comerciales; apunta que el origen de la narrativa de las series no se encuentra tanto en el cine sino en los radioteatros, en parte, por sus capítulos autoconclusivos y no deja de señalar que el fenómeno de Internet atraviesa este campo (García Fanlo, 2017). Así, se dedica a analizar los cambios y permanencias en el formato televisivo de series y hace algunos análisis de caso, por ejemplo, *Dexter*, *Battlestar Galactica*, *Lost* y *Breaking Bad*. Hay que destacar el apartado de Glosario que nos instruye sobre el lenguaje que se usa específicamente para el formato de series de televisión; de esta manera encontraremos las explicaciones para términos como *broadcasting*, *cliffhanger*, *showrunner*, *spin-off*, *streaming*, *webisodes*, etc.

Arrojo y Martín (2019), a través de un estudio centrado en las neurociencias y la comunicación, observaron el impacto emocional y de atención que tienen los usuarios durante el visionado de series de ficción a través de servicios VOD y/o plataformas OTT que permiten la visualización de contenidos fuera de línea. Estas plataformas permiten a los consumidores tener accesos a contenidos como series o películas en cualquier momento, ya sea de manera online u offline. Además, analizan prácticas como el *binge-watching* (en español conocido como maratonear), que es el consumo en poco tiempo de una serie o temporada completa, debido al interés emocional que genera en los usuarios. El estudio antes mencionado llega a la conclusión de que existe un nuevo diseño comunicativo de consumo de series de ficción que se observa en Internet y que permite a los consumidores tener acceso a los contenidos en diversos momentos y espacios. Los objetivos de esta investigación fueron logrados tras realizar un análisis de caso de la serie estadounidense, *The 100*, y de la forma en que los participantes reaccionaron mientras veían series de ficción en diferentes dispositivos: teléfono móvil, ordenador y televisión.

Otra perspectiva sobre la producción de series y su consumo a través de internet está en ubicar los contenidos en un ambiente multiplataforma, transmedia y crossmedia, conceptos propios de la comunicación digital. Ivars y Zaragoza (2018) realizan una introducción al lenguaje de materiales audiovisuales para hablarnos de las formas en que producir y narrar una historia, a través de la ficción audiovisual, se han transformado debido al uso de las pantallas

digitales; en ellas, el objetivo es capturar al público a través de múltiples plataformas (televisión, cine, internet, radio, podcast, literatura, etc.) narrando una misma historia o vertientes de una misma trama. El estudio antes citado analiza la serie *El Ministerio del tiempo*, cuya temática principal es el viaje por la historia de España, con lo que nos acercamos a un estudio de series de ficción histórica como objeto de análisis académico; aspecto que se profundiza en el siguiente apartado. En este marco, los autores señalan que es importante tener en cuenta que, al margen de la historia contada, la principal función de la transmedialidad es que los contenidos agraden y capten la atención del público para lograr un consumo mayor, que implica ganancias económicas para los productores y plataformas de distribución. El diseño metodológico del estudio de Ivars y Zaragoza (2018) consta de una rúbrica donde se analizan los alcances del contenido transmedia a través de tres bloques: Medios y/o plataformas, Dispersión narrativa (formas de difusión) y Expansión narrativa a otros medios de comunicación, poniendo atención a la interacción de los fans.

2.1.2 Series de ficción histórica: entretenimiento, memoria, cultura e ideología en propuestas transmedia

Los temas históricos son tratados con cierta recurrencia en medios de comunicación, generan interés o alimentan uno previo entre el público, además de que las narrativas históricas se usan muchas veces como contenidos con alguna enseñanza cívica, motivadora, moral o nacionalista. De esta manera, encontramos telenovelas, filmes, programas de radio, series, videojuegos y podcast con algún tipo de contenido histórico; las producciones de estos contenidos son variadas: pueden ser la televisión o radio públicas, es decir, con financiamiento estatal, o bien, surgen de la iniciativa privada. A continuación, mostraremos estudios consultados acerca de la presentación de temas históricos a través de algunos medios de comunicación.

Aunque las producciones de este género no son una novedad, ya sea narraciones ambientadas en épocas pasadas o representaciones de algún pasaje histórico, lo que sí resulta emergente es el análisis de este tipo particular de producciones audiovisuales. Caso distinto al de la cinematografía, cuyo análisis desde distintas disciplinas científicas tiene un largo recorrido. En algunos estudios de caso se han detectado caminos metodológicos interesantes,

por ejemplo, en las comparaciones entre personajes, hechos o periodos históricos simultáneos; también el análisis de caso de una sola producción audiovisual en formato de series, películas o teleseries.

Toni de la Torre (2016), a través de un ejercicio ensayístico y no propiamente historiográfico, realiza un recorrido histórico sobre las series de televisión principalmente en habla inglesa y de producción española. Este ensayo es un apoyo para localizar algunas tendencias y conceptos generales de las últimas décadas. El autor dedica un capítulo al análisis del consumo activo de contenidos audiovisuales a través de plataformas como *Netflix* donde los consumidores, que ya no son llamados espectadores, seleccionan su propia programación y comparten su experiencia a través de sus redes sociales, hacen uso de *gifs*, memes, y *hashtag* con lo que generan gran cantidad de información susceptible de ser analizada a través de técnicas de *big data*; al tiempo que el acceso y la disponibilidad permanentes a las series, característica especial de nuestro tiempo, coadyuva en esta dinámica. Algunas series detallan procesos reales, por ejemplo, políticos, económicos, históricos y/o sociales; un caso que causa gran interés entre los usuarios y consumidores de la ficción histórica es el de la Segunda Guerra Mundial. De la Torre (2016) afirma que el internet llevará consigo el legado de la televisión, por lo que los géneros narrativos de las series alojadas y consumidas a través de internet no han cambiado radicalmente.

Durante la primera década del nuevo milenio, Chicarro y Rueda (2008) realizaron un análisis monográfico y crítico de la teleserie española *Amar en tiempos Revueltos*, cuya temática se ambienta durante la Guerra Civil española. A través de este estudio, los autores afirman que la ficción es un género muy difundido entre los espectadores y que, a través de él, se pueden observar representaciones de la realidad capaces de generar emociones intensas y de activar mecanismos de identificación, siempre y cuando se realicen en un contexto reconocible. El objetivo de este estudio es reflexionar sobre la representación histórica del periodo antes mencionado en una producción tipo “culebrón” (lo que en México conocemos como telenovela); los autores parten de las premisas de que la ficción histórica es usada, desde hace varias décadas, como una forma de proponer conocimientos históricos de manera asequible y, por otra parte, de

que estas producciones tienen el obstáculo de ser precisamente ficción, contra lo que propone un documental (una narración realista).

Un estudio comparativo entre España y Gran Bretaña sobre su producción de “series de época” fue realizado por Sánchez (2014). En él se hace un estudio referente a ficciones históricas transmitidas en televisión abierta y televisión de paga de ambos países. Uno de los aportes más destacados es la conceptualización de “serie de época” para después, dar paso a una metodología mixta donde se construyó una base de datos para cuantificar la producción televisiva de cada país, y también una serie de entrevistas a los guionistas de algunas series a fin de conocer sus posturas sobre el proceso creativo y de producción. Las conclusiones de este estudio tienen más qué ver con aspectos cuantitativos acerca del número de “series de época” que se produjeron en España y Gran Bretaña en la temporalidad analizada y de la competitividad de los canales y televisoras.

Chamorro (2016) presenta algunos de los resultados de su tesis doctoral, cuyo principal objetivo es comprender los recuerdos de los usuarios sobre ficciones históricas a través de sus expresiones en redes sociales digitales. En estas, los usuarios expresan sentires y siguen el relato de la ficción histórica que han visto; además, nutren esa información con sus propias vivencias, es decir, con su memoria histórica. Así, las series y películas son representaciones del pasado en el que la sociedad reconoce su pasado y elementos simbólicos del mismo. En cuanto a la metodología, el autor propone un estudio *online* (análisis de contenido) y otro *offline* (grupos de discusión) para observar los recuerdos de los usuarios; esta metodología es aplicada a público de España y Chile, analizando series que abordan temáticas históricas respectivas a estos países.

Al hablar de producciones audiovisuales en formato de serie, es necesario abordar el fenómeno de la transmedialidad. Scolari y Establés (2017) la definen como la forma narrativa de expandir un contenido creando vertientes de una misma historia, pero expresadas en otra plataforma o medio de comunicación, es decir, no es una adaptación sino un enriquecimiento de la trama. El objetivo de estos autores es analizar el fenómeno *transmedia* de la serie española *El Ministerio del Tiempo*, emitida en 2015, pues de ser una serie transmitida en televisión abierta se convirtió en una serie de culto que ha marcado la producción televisiva española y que ha sido objeto de estudio y análisis sobre sus efectos entre los fans, el contenido académico y la

crítica televisiva. El texto enumera los elementos que hacen de esta serie una producción transmediática. Uno de los aportes más importantes de este texto es que centra la reflexión en los fans, y en cómo su participación a través de redes sociales permitió crear una gran comunidad que influyó de manera colaborativa en la producción de temporadas subsecuentes de la serie; con ello se comprueba el papel activo de los fans que pasan de ser espectadores a consumidores activos y prosumidores.

Adrien José Charlois (2017) realiza un análisis de caso sobre el contenido de la serie *Gritos de muerte y libertad* (2010), producida por Televisa en el marco de los festejos por el Bicentenario de la Independencia de México. El autor propone, como primer paso, definir el tipo de contenido que se analizará, y hace una diferencia entre el formato serie, melodrama y telenovela, para después abordar el contenido de la producción y llega, como conclusión, a afirmar que la televisión tiene un nivel importante de anclaje emocional y cognitivo en el espectador, pero que debe considerarse que tiene una propuesta comunicativa específica y que esta no es neutra. Respecto a la serie *Gritos de muerte y libertad*, concluye que este es un producto conmemorativo que reitera varias narrativas historiográficas de la historia oficial de México, mientras que una postura innovadora es mostrar el “lado humano” de los “héroes y villanos”.

Del análisis sobre el filme de ficción histórica *No*, del director Pablo Larraín (2012), realizado por Rocío Silva Moreno (2017), se destacan algunos elementos metodológicos que pueden aplicarse al estudio de series de ficción histórica y que la autora de este trabajo retoma; entre ellos está el encuadre del trabajo dentro de los conceptos propios de Estudios Culturales y el análisis del discurso propuesto para analizar una narrativa; además de la función de memoria sobre el pasado que tiene el filme en cuestión acerca del proceso histórico que retrata. Una de las conclusiones más importantes de la autora es que las ficciones históricas son capaces de construir una memoria cultural, ya que aportan un saber actualizado sobre el pasado que se afianza debido a la narrativa y al uso de imágenes, pero sobre todo por la falta de un contraste con otras perspectivas acerca del hecho histórico tratado.

Otro estudio de caso es el realizado por Camacho (2020), donde se analiza cómo se representa la realidad en la serie *Isabel*, que narra la vida de la reina Isabel de Castilla. El

objetivo de este estudio es revisar el proceso de investigación, selección y adaptación para desarrollar la serie de ficción. La autora afirma que no se debe perder de vista que las series de ficción histórica son entretenimiento, y que las adaptaciones a la pantalla dependen del presupuesto de la producción y de la idea de los guionistas para agradar al público y presentar una narrativa espectacular. La metodología seguida para este estudio de caso es: realizar el visionado de todos los capítulos de la serie, buscar información de expertos, comparar lo visto con lo leído y, por último, buscar si la serie eliminó o agregó situaciones o personajes para dar mayor atractivo a la trama. Uno de los principales puntos en común entre la ficción y la disciplina histórica, afirma Camacho (2020), es que ambas recurren a la imaginación histórica para recrear el pasado que está registrado en documentos históricos.

Por su parte, López Yepes (2020) realiza un estudio comparativo de las vidas de dos mujeres indígenas, Doña Marina y la india Catalina, y su participación en los procesos de la Conquista de México y de Colombia, a través de las narrativas de las series de ficción histórica *Hernán* (2019) y *La reina de Indias y el conquistador* (2020). El objetivo de este estudio es discutir las formas en que las series de ficción histórica utilizan fuentes documentales como soporte de sus narrativas; por ejemplo, textos de los cronistas de la época y estudios históricos e historiográficos. De este estudio comparativo se destaca la multiplicidad de fuentes consultadas: bibliografía clásica y contemporánea sobre el tema, además de una amplia videografía digital consultada.

Con respecto de la historia contemporánea, Amaya y Charlois (2018) analizan los efectos de la serie *Narcos* (2015) en la construcción de memoria cultural, las lecturas que hacen las audiencias y los recursos narrativos de la serie para establecerse como una memoria legítima de hechos históricos y que puede llegar a públicos globales en la actualidad. Este estudio se fundamenta en conceptos relacionados con los medios de comunicación, la ficción televisiva y la memoria cultural, por ejemplo, “la memoria literaria” propuesto por Astrid Erll y Ansgar Nünning referente a la manera en que la literatura contribuye a la construcción de la memoria cultural, pues representa eventos o personajes históricos, pero también emociones, situaciones de la vida cotidiana individual o colectiva; también la “narratología” que estudia la forma en que se cuenta y organizan los elementos de una historia: la trama, el tiempo y espacio, entre

otros, y que se aplica de manera distinta en el cine, la literatura y la televisión. También se destaca lo referente a “la segunda edad de oro de la televisión” frente a la tendencia de la producción televisiva y en *streaming* para proponer contenidos con temática híbrida, que tocan temas complejos para las sociedades actuales. Por otra parte, las producciones televisivas construyen narrativas y transmiten recuerdos que se reflejan en la memoria colectiva de la sociedad, haciendo que ésta perciba de una manera particular su contexto cultural, por eso se asume que la televisión es una tecnología cultural.

2.2 Los medios en los proceso de enseñanza-aprendizaje

El uso de recursos y materiales didácticos como herramientas de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje es una constante en la práctica docente, pues se ha buscado aprovechar la disponibilidad de los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, en el ámbito educativo, aunado a su presencia en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

Los usos didácticos del cine son objeto de estudio desde hace varias décadas, en cuanto al uso de la televisión existen también algunas prácticas, por ejemplo, en la televisión mexicana con las telenovelas educativas y de corte histórico, escritas por Miguel Sabido, entre las décadas de 1960 y 1980. El uso de las series de ficción como recurso didáctico es de empleo reciente, lo que confirma la pertinencia de su abordaje como objeto de estudio, en un ámbito novedoso, en esta tesis.

2.2.1 Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias exactas

Ibáñez (2012), en su tesis de maestría titulada *El cine y las series de ficción como recurso didáctico en Física y Química*, realizó una propuesta sobre el uso de series de ficción como recurso didáctico en el nivel del segundo ciclo de bachillerato y secundaria en España. En esta propuesta se recomienda usar filmes o series como refuerzo o ejemplo de contenidos del programa de estudios, esto proporciona un marco de referencia para situar la información. Otro de los aspectos más útiles de la propuesta de Ibáñez (2012) es que los docentes pueden propiciar el desarrollo del pensamiento crítico al invitar a los alumnos a observar errores, omisiones, exageraciones en pro de la espectacularidad. También se menciona que no se instruye al

alumnado en lenguaje audiovisual como sí se hace en la lectoescritura a pesar de que el consumo de éstos tiende a crecer. La autora llega a la conclusión de que el uso de materiales audiovisuales es de gran utilidad para detectar conocimientos previos además de que propicia una participación activa de los alumnos. Como principales propuestas se aprecia *Breaking Bad* (Gilligan, 2008), que muestra cómo montar una batería eléctrica en el desierto; *Blanca Nieves y los siete enanitos* (Hand, 1937), que propone distinguir cambios físicos y químicos mediante la experimentación; o *Superman IV: en busca de la paz* (Furie, 1987), para identificar fenómenos imposibles científicamente hablando, entre otros.

El enfrentamiento del desinterés y la apatía de los alumnos es uno de los principales motores para que los docentes busquen recursos y materiales didácticos variados. Al respecto, Beltrán (2015) realizó un estudio sobre la utilidad y pertinencia de series y filmes como recurso didáctico en la enseñanza de las matemáticas en nivel secundaria. Aunque la temática es totalmente distinta a la investigación que nos ocupa, queda asentado el interés y aplicación de recursos audiovisuales (series y películas) para propiciar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Con el objetivo mostrar la presencia de las matemáticas en diversos contextos de aplicación práctica, se abordan varios filmes y series donde se tratan situaciones con referencias matemáticas y se propone, por la cantidad de los contenidos, acudir a bases de datos donde se puede buscar fragmentos de filmes y series para ser usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un aspecto metodológico a destacar en la tesis doctoral de Beltrán (2015) es la separación de *Referencias a películas y series de ficción* y las *Referencias bibliográficas* propias de su investigación.

Cabezuelo, Barrientos y Caldevilla (2020) realizan un recorrido histórico por las tesis doctorales que tienen como objeto de estudio la ficción audiovisual como herramienta docente, remontándose aproximadamente dos décadas en el contexto español e hispanohablante. Los principales resultados muestran que existe una mayor producción de tesis doctorales en la última década; esta producción procede de instituciones específicas como la Universidad de Granada y la Universidad Complutense de Madrid. Este estudio enfatiza en la utilidad del cine y la ficción como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje en diversas disciplinas educativas, aunque

se destaca su importancia en las ciencias sociales, las humanidades y la historia. Precisamente, el último apartado de este estado del arte se centra en tal temática.

2.2.2 Cine y series como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales

Aunque propiamente el objetivo de García-Quismondo (2015) es realizar una descripción de la función educativa de las telenovelas y no del formato objeto de estudio de esta investigación, su trabajo ofrece elementos útiles para el análisis de contenidos audiovisuales en otros formatos; por ejemplo, el concepto de alfabetización visual, que es la forma en que se identifica la promoción de ideas o formas de pensar, a través de narraciones y personajes con los que el espectador se identifica. Entre los fines educativos que se desprenden del visionado de telenovelas se encuentra el acceso a la información y a discursos educativos especialmente en zonas geográficas apartadas, también información acerca de enfermedades, cambios sociales, conductas peligrosas e incluso acerca de resolución de conflictos. En este texto se localizan ejemplos concretos en los que las telenovelas han tenido un impacto social en países como México, Nicaragua, España, India, Inglaterra y Estados Unidos.

Por su parte, Aramendía (2011) menciona que, al ser docente de historia en un instituto, ha encontrado un recurso didáctico adecuado en las series de ficción histórica; la selección de contenidos que se plantea en este artículo fue hecha con base en la experiencia y disponibilidad en televisión en el año en que se publicó. Adicionalmente, se proporcionan algunos enlaces *web* que servirían como refuerzo de los contenidos de las series, sin embargo, tales enlaces se encuentran deshabilitados en la actualidad (2023); no obstante, ello permite pensar en la necesidad de información complementaria a la de las propuestas audiovisuales. Algunas limitaciones del uso de series como recurso didáctico son la visión simplificada o sesgada de algunas producciones; por lo anterior, se recomienda a los docentes ser selectivos con los contenidos y tener presente que el visionado de series no debe suplir el análisis de textos especializados y la reflexión crítica.

En cuanto a la formación del profesorado y el uso recursos audiovisuales, Sáiz-Serrano y Parra (2017) realizaron un estudio con el objetivo de comprobar si los futuros profesores de historia cuentan con la formación historiográfica necesaria para poder utilizar los relatos

audiovisuales con objetivos didácticos en la enseñanza de la historia para apreciar y usar las potencialidades formativas del relato audiovisual, además de indagar si disponen de la alfabetización visual e histórica pertinente para comprender relatos televisivos y aprovecharlos para la enseñanza de la historia. Los aspectos más importantes considerados en este estudio son la representación de los hechos históricos en las series y la medida en que se considera a los materiales audiovisuales como un recurso didáctico útil para comparar con textos académicos, por ejemplo.

Un aspecto metodológico del texto de Sáiz-Serrano y Parra (2017) es el diseño de un cuestionario para obtener la información enunciada en el objetivo; para validar este instrumento los autores solicitaron la revisión por parte de expertos en didáctica de ciencias sociales de cuatro universidades españolas. El cuestionario se dividió en dos bloques, el primero, acerca de las prácticas de consumo de series de los estudiantes universitarios, y sobre la consideración de series como recurso didáctico; el segundo bloque, abordó el contenido de la serie española *El Ministerio del Tiempo*, y de los episodios que consideraban pertinentes en la enseñanza de la historia en nivel secundaria. Entre las conclusiones de este estudio, se encuentra que los futuros docentes consideran que las series pueden ser un recurso didáctico útil, ya que proporcionan un contexto visual sobre hechos históricos, sin embargo, se detectó poca reflexión crítica acerca de la intencionalidad de las producciones audiovisuales.

Por su parte, Cortés (2018) presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia a través del cine en el nivel educativo Medio Superior en México. La autora elaboró una Guía de Análisis para propiciar el aprendizaje significativo, la reflexión, el debate y la búsqueda de información en distintas fuentes de conocimiento; dicha Guía de Análisis permitirá a los profesores de historia planear y evaluar de una manera efectiva y dinámica el trabajo en el aula y, a los alumnos, observar elementos de la vida cotidiana, la política, la economía, el lenguaje y los objetos de la época. Un aspecto a destacar es que el estudio busca sustentar esta propuesta en teorías pedagógicas como el constructivismo, para dar cuenta de que la historia está siendo desarrollada y no es estática, y teorías historiográficas como la Historia cultural, corriente que se enfoca en la cultura como base de la identidad de una sociedad, y también la Escuela de los

Annales, cuyo objeto de estudio es la historia a largo plazo usando fuentes diversas de información que se enfocan en la vida cotidiana y las mentalidades.

Repoussi y Mavrommati (2023) se plantean como objetivo principal analizar las concepciones de profesores de historia acerca del uso de películas históricas en clase, además de averiguar qué tipo de películas prefieren los profesores y por qué. Como segundo objetivo, las autoras, averiguaron los enfoques del uso didáctico de los materiales audiovisuales elegidos por los profesores. El enfoque metodológico para abordar este tema fue mixto y recopiló información de 498 docentes de historia de primaria y secundaria en Grecia a través de un cuestionario de preguntas cerradas, y entrevista a cinco voluntarios del grupo de 498 encuestados con la finalidad de recopilar datos cualitativos. El cuestionario y las entrevistas tenían el objetivo de conocer si los docentes utilizan películas como recurso didáctico y las razones por las que lo hacían o no. Los resultados muestran que los profesores griegos prefieren usar documentales históricos como herramienta en las clases de historia en lugar de películas de ficción histórica debido a la objetividad y validez de los datos; de 498 encuestados el 73.84% respondieron que utilizan películas históricas y el 21.66% respondieron que no lo hacen, pero, 54% respondieron que prefieren utilizar documentales históricos. Además, las entrevistas permitieron conocer los pasos para abordar los contenidos audiovisuales en el aula, como complemento a los libros de texto, al programa educativo y como fomento de la reflexión y el debate entre el alumnado. Las conclusiones generales de las autoras son que los docentes hacen uso de materiales audiovisuales para incorporarlos a su práctica, dado que consideran que su uso propicia el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Conclusiones del estado del arte

Tras la revisión de los textos presentados, producto de investigación académica, se tiene un panorama general acerca del interés en los contenidos audiovisuales en formato serie, película o telenovela, con temática de ficción histórica. Aunado a lo anterior, se puede afirmar que los estudios centrados en el formato de serie cobran importancia de 2010 a la fecha, aspecto que se puede justificar en el hecho de que las prácticas de entretenimiento a través del consumo de Internet es una actividad reciente. Los trabajos provienen, principalmente, de países como

España, Argentina, Chile y México; lo que permite observar un interés por los contenidos audiovisuales (series, películas y telenovelas) relacionados con la Historia y el ámbito educativo en la región Iberoamericana, principalmente en países de habla hispana. Entre los estudiosos del tema destacan Carmen Cascajosa (España), Adrien Charlois (México) y Miguel Chamorro (Chile); cuyos textos dan cuenta de posturas teórico-metodológicas que se concretan como referentes al integrar elementos de corrientes historiográficas, comunicacionales y pedagógicas.

Metodológicamente, se observa una predominancia en los estudios de caso que se enfocan en analizar los contenidos narrativos y visuales de series específicas, enlazados con estrategias didácticas, que en ocasiones derivan en propuestas de guías didácticas, tanto en las ciencias sociales como en las ciencias exactas; lo anterior para propiciar en el aula un aprendizaje significativo y motivar al alumnado, sin dejar de tomar en cuenta que, de manera general, tales contenidos son claramente destinados al entretenimiento, por lo que la necesidad de comparar con otro tipo de contenidos se hace presente.

Se puede concluir, entonces, que el estudio de las series televisivas en general, y las series de ficción histórica, es un campo de estudio emergente, pues la mayor parte de literatura localizada y encontrada pertenece a la última década. En lo que respecta al carácter histórico de las propuestas audiovisuales, se observa la intención de abonar a la construcción de memoria cultural; lo anterior sin olvidar su carácter de producto de industria cultural que, al mismo tiempo, puede aprovecharse con fines didácticos en niveles educativos en distintos grados escolares.

El estado del arte permite, entonces, confirmar la pertinencia del presente estudio, mismo que busca integrarse a las investigaciones que se encaminan a conocer la utilidad de las series de ficción histórica en ambientes educativos y, al mismo tiempo, proponer usos didácticos que de manera creativa, de la mano con textos escolares e historiográficos, propicien un aprendizaje significativo de la historia y abonen al desarrollo de un pensamiento crítico en las aulas de nuestro país.

Capítulo 3. Marco teórico-conceptual: del análisis de contenido y del discurso al desarrollo de un pensamiento crítico

Para abordar el objeto de estudio de la presente investigación, el análisis de contenido y del discurso de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023), encaminado a estructurar una estrategia educomunicativa para ambientes formales de aprendizaje, se hace necesario encuadrar a la presente investigación en un marco teórico conceptual interdisciplinar que integre a la comunicación, la Historia y la Educación. En esta línea, como se puede apreciar en el planteamiento del problema de investigación, el abordaje se hace en dos etapas; una que analiza el contenido y el discurso de la serie, y otra que se encamina a estructurar una estrategia educomunicativa para ambientes formales de aprendizaje, basada en los contenidos de la serie misma.

Así, en primer lugar, se exponen las principales tesis y conceptos de la teoría de los usos sociales de las tecnologías que, contra cualquier determinismo tecnológico, dejan ver el rol activo de los usuarios de estas herramientas. En segundo lugar, se trae a colación la educomunicación, campo que conjunta a la comunicación y a la educación para dar cuenta de los procesos educativos formales, no formales e informales, apoyados por la comunicación tanto en su formato interpersonal como mediado por distintas tecnologías. En tercer lugar se desarrolla un apartado sobre la historiografía, elemento clave en el desarrollo de este trabajo. Por último, se exponen las propuestas conceptuales que permiten sustentar el análisis de contenido y del discurso que se lleva a cabo alrededor de la serie objeto de estudio.

3.1 La teoría de usos sociales

La *teoría de los usos sociales* es una corriente de pensamiento que, dentro del ámbito de la Comunicación y la Sociología, surgió en el último cuarto del siglo pasado, en Francia, y poco a poco se extendió a la región de Norteamérica y América Latina, cobró fuerza en la década de los noventa debido al creciente uso de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Entre los principales postulados está el de considerar el contexto social

en el que surge y se afianza una tecnología, al tiempo que los individuos tienen el poder de decidir sobre el empleo de la misma (Gómez-Mont, 2002).

Por su parte, Jacques Perriault (1991), investigador francés, en su texto *Las máquinas de comunicar y su utilización lógica*, explora ampliamente las dinámicas presentes entre una tecnología encaminada al campo de la comunicación y los distintos usos que los individuos hacen de estas. Uno de los conceptos clave de este autor es el de “máquinas para la comunicación”, originalmente propuesto por Pierre Schaeffer hacia 1970; aunque inicialmente este concepto agrupa al cine, la radio y la televisión, sostiene que su aplicación puede extenderse a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), desde el telégrafo y el teléfono hasta lo que en nuestros días es el uso extendido de internet.

Así, estas *máquinas de comunicar* son empleadas por los usuarios que tienen una estrategia específica y que, constantemente, tiene muy poco que ver con las intenciones originales del inventor y del fabricante. Por ejemplo, a través de la experimentación con niños, llegó a la conclusión de que “podían existir muchas prácticas desviadas del estricto modo de empleo y que, sin embargo, no eran errores de manipulación. Correspondían, en efecto, a ciertas intenciones, incluso a premeditaciones” (Perriault, 1991, p. 15).

En esta línea, Carmen Gómez Mont (2016) dice de la tecnología, que históricamente se ha visto como una forma de facilitar y generar comodidad en la vida del ser humano, también puede usarse como acceso al conocimiento y a la educación; ya que en muchos casos ha sido herramienta de aprendizaje, de formación autodidacta o de capacitación laboral; aspecto que podría ayudar a reducir las disparidades sociales.

Los usuarios de aparatos tecnológicos (la radio, la televisión, el cine, la cámara fotográfica, por mencionar algunos ejemplos), que no siguen los lineamientos de los inventores o fabricantes, tratan de introducirlas a su propia lógica (Perriault, 1991). Respecto a estos usuarios, Josiane Jouët (1992, en Gómez-Mont, 2002), investigadora pionera en los usos sociales de los medios de comunicación, afirma que estos llevan a cabo una personalización de los usos de un aparato y, como consecuencia, existe una diferenciación de comportamientos;

así, alrededor de las Tecnologías de la Información y Comunicación, se forman redes sociales a partir de los intereses particulares de los usuarios.

El camino recorrido por la teoría de usos sociales sigue en desarrollo, pues el avance tecnológico no se detiene y la sociedad del conocimiento sigue en construcción; en esta sociedad los individuos se comunican y acceden a la información a través de la tecnología, con lo que las dinámicas sociales y las relaciones interpersonales se han modificado (Gómez-Mont, 2002).

En lo que concierne al objeto de este estudio, la óptica de Perriault (1991) proporciona un encuadre para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que el docente (usuario) visiona las series de entretenimiento alojadas en plataformas de video on demand (tecnología) y decide aplicar su propia lógica para insertarlas en un proceso pedagógico-didáctico. Con base en este autor, las formas en que un instrumento producto de la innovación tecnológica sufre desviaciones y se emplea en un proyecto donde se le atribuye una función distinta al objetivo con el que fue fabricado son notorias; a la vez, “el objeto permanece en escena pero adopta un papel muy diferente para lograr un proyecto de orden simbólico, señal de otra cosa, de poder, de competencia, de diferenciación entre otros. Función instrumental y papel simbólico no se excluyen mutuamente” (Perriault, 1991, p. 184). El objetivo está más allá del hecho de emplear aparatos o técnicas, pues, en nuestro caso, el docente emplea recursos audiovisuales, películas o series, sin interesarse en el funcionamiento propio de la industria del entretenimiento, del servicio de streaming o plataformas de video on demand, sino de los objetivos de aprendizaje que persigue junto con sus alumnos. El interés del docente se centra en propiciar el aprendizaje de una forma atractiva, motivadora, significativa, como dejan ver los estudios de caso abordados en el estado del arte de la presente investigación.

Como se ha notado, el usuario o grupo de usuarios juega un rol determinante en la definición de la lógica de uso de las tecnologías. Al respecto, Jouët (1992, en Gómez-Montt, 2002) afirma que las redes sociales, en su sentido amplio, que se forman a través de la virtualidad, producen una forma particular de comunicación, que está condicionada por la relación máquina-ser humano. Según Perriault (1991), esta relación máquina-humano es abordada desde las ciencias sociales en función de que “es el ser humano quien determina el desarrollo y empleo de las técnicas y aparatos, y no viceversa” (p. 190).

Así, este autor francés hace una tipología de los diferentes usos que los actores desarrollan al emplear las tecnologías:

a) *El uso conforme*, que “respeto en todo el protocolo del inventor o, por lo menos, del revendedor. (...) Postula que se han identificado procedimientos del usuario modelo y del profano real. Existen pocos aparatos en los cuales puede verificarse esta identidad” (Perriault, 1991, pp. 184-185).

b) *El uso desviado*, donde se involucran los objetivos y decisiones particulares de los individuos, por lo que el uso o los usos se transforman. El instrumento “se emplea para un proyecto diferente del inicial y se le confiere otra función” (Perriault, 1991, p. 186).

c) *El uso perverso*, donde “el uso conforme puede convertirse en un fin en sí mismo. El proyecto se identifica con la función (...) Es el universo de los ‘hobbistas’, de los aficionados, para quienes el hecho de manipular el aparato es el mayor placer, sea cual fuere el contenido. La informática suscita este tipo de pasiones” (Perriault, 1991, p. 185).

d) *El uso transformado*, donde “la relación de uso puede sufrir vicisitudes más serias. El instrumento sufre desviaciones. Se le emplea para un proyecto diferente al inicial y se le confiere otra función” (Perriault, 1991, p. 186).

e) *El uso alternativo*, donde “sólo se conserva la función. Cambia el proyecto y también el aparato” (Perriault, 1991, p. 187).

f) *El uso estereotipado*, donde el uso conforme se “petrifica”, se utiliza el dispositivo por “costumbre” o “fascinación” (Perriault, 1991).

g) *La ritualización del uso*, que “corresponde más a ciertos aparatos que a otros (...) crea un mundo mágico que está al alcance del usuario, que le es necesario para su comodidad, pues es tranquilizador. La gente fotografía a los recién nacidos, a los recién casados (...) preserva del caos cotidiano” (Perriault, 1991, p. 189).

h) La sustitución del uso: “Se mantienen el proyecto y la función de comunicación, pero varía el instrumento” (Perriault, 1991, p. 187).

Con base en lo anterior, frente al objeto de estudio aquí desarrollado, internet, como medio de comunicación, y las series de ficción histórica, como contenido, tiene un uso que podría ser *desviado, transformado, ritualizado o sustituido* (Perriault, 1991). Si bien este aspecto se profundiza en los resultados del estudio, ya se puede decir que, las series, pasan de tener un objetivo mercantil, de entretenimiento, a otros: presentar información histórica, dialogar alrededor de la misma, así como enseñar y aprender Historia de manera versátil. Visto desde otra perspectiva, si se piensa en el libro de historia como medio de comunicación, se da una sustitución de uso de este último, de manera parcial, ya que el instrumento, libro, se ve complementado por la serie, utilizada como recurso didáctico. Lo anterior lleva a construir un proyecto de uso donde ambos medios pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia; “el usuario estará resolviendo alguna serie de necesidades particulares y tomará decisiones basadas en su contexto, en sus afectos y en sus creencias” (Perriault, 1991, p. 195).

No obstante, afirma Perriault (1991) que el uso de estas máquinas de comunicar está sujeto a una inercia “en la medida en que estabiliza las posiciones adquiridas y en la medida en que modela a su vez a quienes la practican” (p. 197). Es necesario observar si la inercia de uso propicia la repetición automática de prácticas y empleo de recursos didácticos y si el exceso del uso de dichas máquinas acrecienta el “deterioro del vínculo viviente entre los hombres” (p. 206).

El aprendizaje a través de los medios de comunicación es posible, ha sido estudiado e incluso aceptado por la sociedad, pero el foco acerca del lugar idóneo para que éste ocurra sigue siendo la escuela. De acuerdo con Perriault (1991), ésta debería:

Desempeñar en el futuro un papel determinante, no tanto en lo que se refiere a las máquinas que va a instalar, como en lo que respecta a las capacidades básicas que va a suministrar. Las exigencias de esas capacidades no se limitan a que se sepa manipular superficialmente las máquinas. Exigen una cultura más vasta que incluya la historia de las técnicas y su propia historia. De lo contrario, como estas máquinas caducan cada vez más con mayor velocidad, nuestros niños tendrán cada vez menos memoria. (p. 208)

En este contexto, Patrice Flichy (1980, 1991, 1993, 1995, 1997, 2001, 2003, 2008; en Herrera-Aguilar, 2015) hace una investigación detallada sobre la historia de diversos inventos; ello permite afirmar que una innovación es fruto de numerosas investigaciones, pero también de violentas controversias, que engloban debates técnicos alrededor de diferentes paradigmas, disputas sobre el uso social, cuestionamientos sobre su colocación en el mercado, razonamientos políticos y posturas ideológicas; mismas que abonan a la conformación del *marco socio-técnico* en el que se utiliza cualquier innovación.

En la misma línea, Fabien Granjon (2014) y Josiane Jouët (2011) señalan que la popularización del uso de internet, en este siglo XXI, acentuó el interés de los investigadores en los usuarios de las diferentes aplicaciones de la red.

Como se observa, la teoría de los usos sociales, si bien es inacabada, está vigente; sus principales tesis, a pesar de los acelerados cambios tecnológicos, permiten explicar la relación entre usuarios/as y tecnologías, máquinas y hombres, en el sentido extenso del término. Gómez Mont (2016) divide el conocimiento generado en la actualidad en dos: el clásico, orientado a la generación de beneficios materiales y económicos; y el conocimiento social y cultural, rico en saberes generacionales y comunicacionales. Tales propuestas son relevantes en el sustento teórico del presente estudio.

Al respecto, Granjon (2014) hace hincapié en el carácter multi e interdisciplinar de los estudios realizados alrededor de los usos sociales de las tecnologías de la información y la comunicación, como por ejemplo, la sociología, las ciencias de la información y la comunicación, la Historia, la psicología, las ciencias del lenguaje, las ciencias políticas, las ciencias de la educación, etc.); aspecto que justifica la perspectiva teórica interdisciplinar aquí propuesta para el abordaje de los objetivos planteados. En esta línea, enseguida se desarrolla el apartado que conjunta a la comunicación y a la educación como campo de estudio.

3.2 Educomunicación

Surgido del contexto latinoamericano de la segunda mitad del siglo pasado, este campo de estudio considera a la comunicación como un acto fundamentalmente educativo y a la educación

como un proceso comunicativo. La educomunicación se construye de manera integral y “no se trata de una cuestión tecnológica, sino de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica” (Aparici, 2018, p. 47). Tras décadas de desarrollo, la postura conjunta de la educomunicación está conformada por perspectivas críticas y pedagógicas respecto a los medios y las TIC, con el objetivo, entre otros, de presentar nuevos ambientes de aprendizaje que reproducen patrones, pero también nuevos elementos que se derivan de su aprehensión en la práctica. Crovi (2010) afirma que “estos nuevos ambientes permiten adecuar la situación educativa a las nuevas coordenadas de espacio y tiempo propiciadas por estos recursos, así como dimensionar los cambios que acarrearán en los maestros, alumnos, instituciones educativas y sus comunidades” (pp. 106-107).

Hace algunas décadas se denominaba como “innovación educativa” al empleo de recursos digitales y de las mismas tecnologías de la información y la comunicación en ambientes formales de aprendizaje. En el momento de la escritura del presente texto, la idea de innovación ha cambiado por la implementación de tecnologías en distintos ámbitos de la vida del ser humano y en distintos niveles, pues las brechas digitales y las desigualdades económicas permanecen en las sociedades. En el contexto actual, la educomunicación se considera en crecimiento debido a sus aplicaciones en la educación y el desarrollo social, especialmente en el contexto de la era digital y la masificación de los medios de comunicación (Vieira, 2022). Lo anterior amplía la visión para el abordaje de prácticas educativas alrededor de los medios y las tecnologías de comunicación, estas toman en cuenta los contextos formales, no formales e informales (Herrera-Aguilar, 2023). No obstante, dados los objetivos del presente trabajo, aquí se pone el acento en los ambientes formales de aprendizaje.

En cuanto a estos, Córlica y Urías (2021) afirman que existe un riesgo importante en el empleo de la tecnología en el aula:

un problema adicional que ha generado la tecnología y que consiste en que la mayoría de los estudiantes enfrenta un choque cultural al confrontar la manera que construye sus aprendizajes cotidianos y la manera en que se enseña en la sala de clases, lo cual ha generado, no pocas veces, un pacto de simulación entre profesores y alumnos. (p. 126)

A pesar de estas prácticas, los objetivos de la educomunicación se enfocan en empoderar a los individuos mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la autonomía para tomar decisiones informadas en un entorno mediático complejo, donde la “interactividad que presentan los nuevos medios ha cambiado la dinámica del proceso comunicativo, ya que el receptor ya no tiene una característica exclusivamente pasiva, sino que también se convierte en transmisor de información” (Vieira, 2022, p. 68).

Como ya se mencionó, es importante destacar que la educomunicación no se circunscribe únicamente a los ambientes formales de aprendizaje, pues se reconoce que, aunque sea de manera implícita, los medios de comunicación propician el conocimiento. Por ello:

El consumo cultural es importante porque aumenta el acceso a la información a segmentos menos incorporados a la modernidad. Pero también es clave porque el receptor es, muchas veces, consumidor y productor a la vez (o cuando menos, un consumidor activo o procesador de información); porque está obligado a desarrollar habilidades intelectuales para poder manejar y absorber los nuevos bienes culturales; y porque debe aprender a discernir y seleccionar entre una gama muy amplia de oferta formativa e informativa. (Huergo, 2010, pp. 73-74)

La propuesta es que, si bien las experiencias educomunicativas se ponen en marcha en los ambientes formales, no formales e informales de aprendizaje, la escuela es una gran oportunidad para constituir espacios educomunicativos, dada la posibilidad de hacer coexistir la experiencia educativa formal con experiencias extracurriculares relacionadas con los medios de comunicación y sus contenidos, donde sus actores puedan poner en práctica un aprendizaje significativo y desarrollar un pensamiento crítico para encaminarse a la toma de decisiones informadas en diferentes contextos socioculturales. En el marco de lo anterior, se hace necesario abundar sobre la noción de aprendizaje significativo.

3.2.1 Aprendizaje significativo

Moreira (2012) clasifica al aprendizaje en dos tipos: mecánico y significativo. El mecánico es el que privilegia la memorización y su utilidad es, principalmente, para aprobar exámenes, pero

se olvida fácilmente con el paso del tiempo. Por otra parte, el aprendizaje significativo se caracteriza por la comprensión, el nivel de significado y la capacidad para aplicar lo aprendido en situaciones o ámbitos nuevos; este aprendizaje es progresivo y profundiza en niveles como la captación, la diferenciación y la conexión de conceptos distintos.

En la escuela, el aprendizaje significativo se puede promover con la creación de situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos relacionar los nuevos conocimientos con los ya existentes en su estructura cognitiva. Para lograrlo, el docente debe identificar el conocimiento previo del estudiante, para crear posteriormente actividades que permitan la conexión entre conocimientos nuevos y previos. Así mismo, se pueden utilizar recursos educativos que faciliten el aprendizaje significativo, como analogías, metáforas, ejemplos concretos, la resolución de problemas, la discusión en grupo, la enseñanza de conceptos en contextos reales y la utilización de tecnología educativa como software educativo y simulaciones, entre otros que el docente considere pertinentes (Moreira, 2012).

En este sentido, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas (2002) reconocen en Ausubel el principal exponente del aprendizaje significativo, que implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

Para Ausubel mismo:

La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (1983, p. 48)

Así, el aprendizaje significativo plantea cambios en el alumno, al tiempo que toma en cuenta su experiencia ya existente; ello lleva a los individuos a enriquecer sus significados, con implicaciones tanto intelectuales como afectivas.

No obstante, Ausubel (1983) señala que estos procesos no se dan de manera automática, para que el aprendizaje significativo tenga lugar, es necesario que “el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva” (p. 49). Esto lleva a pensar el contexto del aprendizaje significativo, no como un escenario que el docente dispone pedagógica y didácticamente, sino como un espacio en el que a partir de las experiencias, recursos y disponibilidad de docentes y alumnos, los interesados construyen nuevas experiencias de manera activa.

Así pues, independientemente de cuánto significado potencial sea inherente a la proposición particular, si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Y a la inversa, sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva. (Ausubel, 1983, p. 49)

Es decir, el proceso activo de los actores inmersos en la enseñanza-aprendizaje es holístico. En lo que respecta al objetivo de este estudio, en el que, entre otros aspectos, se busca, a partir de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023), como recurso educativo (Moreira, 2012), “estructurar una estrategia comunicativa para ambientes formales de aprendizaje, en educación secundaria, encaminada a la puesta en práctica de un pensamiento crítico”, se esperaría que, aunado a la mencionada propuesta pedagógico-didáctica, los alumnos tengan la disponibilidad de participar activamente, recurriendo a diversas experiencias, para lograr los objetivos correspondientes.

3.2.2 El pensamiento crítico

Otra de las nociones que proponemos abordar frente al planteamiento del problema, también derivada de la propuesta de la educomunicación, es el pensamiento crítico. Al respecto, Dewey (2007 [1910]) se reconoce como uno de los teóricos más destacados y, si bien él lo llamó “pensamiento reflexivo”, lo propuso como una necesidad primordial y como objetivo de la educación. En la actualidad, de la mano con las propuestas de Dewey, se habla de “pensamiento crítico” (Davies & Barnett, 2015).

Específicamente, Ennis (2015) lo define como un pensamiento reflexivo, razonado, centrado en decidir qué creer o qué hacer y, además, propone diferentes disposiciones y habilidades que se interconectan para su operación, como por ejemplo, las siguientes:

Disposiciones:

- utilizar fuentes y observaciones creíbles, y generalmente mencionarlas,
- tener en cuenta el contexto,
- considerar otros puntos de vista,
- tomar una posición y cambiarla cuando hay evidencia y razones suficientes.

Habilidades:

- analizar argumentos,
- hacer y responder preguntas aclaratorias,
- utilizar sus conocimientos previos, el conocimiento de la situación y las conclusiones previamente establecidas,
- hacer y juzgar inferencias y argumentos inductivos
- manejar la equivocación de manera apropiada,

- lidiar con las falacias. (Ennis, 2015, pp. 32-33)

Con base en el objetivo de este trabajo, se observa qué tanto estas disposiciones y habilidades están presentes de manera antecedente o se desarrollan, durante la estrategia didáctica propuesta, en los alumnos de tercer grado de secundaria de los planteles sujetos de estudio.

3.3 La historia como objeto de enseñanza-aprendizaje

En el contexto escolar, incluido el diseño curricular de las asignaturas, el caso específico de la Historia enfrenta constantemente desafíos como ser relegada a un segundo plano en favor de otras asignaturas que ayudan a desarrollar habilidades genéricas o prácticas; esto tiene un impacto mayor en los estudiantes de bajos recursos que tienen menor acceso a una educación de calidad (Steward, Kitson y Husbands, 2015).

Las decisiones sobre qué temas enseñar y cómo enseñarlos dentro de un sistema educativo no son decisiones neutrales, ya que tienen que ver con los objetivos y expectativas respecto de la educación. Los temas y las estrategias didácticas que se implementan en el entorno formal de aprendizaje tienen un impacto en la formación de los estudiantes y, por consiguiente, en su comprensión del mundo. En un breve recorrido histórico centrado en los últimos dos siglos, Steward, Kitson y Husbands (2015) observan que durante el siglo XIX la Historia a la que se le dio presencia en la escuela fue la historia nacionalista, así como a las biografías de los héroes que las protagonizaron. Durante el siglo XX, algunas regiones incrementaron el interés en la historia social y económica, además de recuperar los acontecimientos de grupos marginados. Iniciado el siglo XXI, se da un mayor énfasis a la historia internacional, la globalización y la multiculturalidad.

En el análisis de la enseñanza de la Historia, ésta es considerada una asignatura que se observa y diseña con detenimiento; sin embargo, las polémicas que puedan surgir alrededor del diseño curricular pueden llevar a decisiones que podrían calificarse como arbitrarias.

La tentación es simplificarla o ignorarla: si no hay un acuerdo evidente acerca de lo que debe enseñarse, o hay demasiados debates sobre lo que importa, es posible que los planificadores del currículo concluyan que, después de todo, nada de ello es importante. Si los conceptos e

ideas son complejos y problemáticos, quizá la disciplina no tenga un lugar en la educación de todos, sino solo en la educación de una minoría más letrada (Steward, Kitson y Husbands, 2015, p.38)

Como se observa, la selección de los contenidos históricos dentro del currículo no es una tarea neutral, esta tarea está definida por los valores, creencias y decisiones políticas de los diseñadores curriculares; además de los contextos históricos y culturales que dan una estructura específica a la enseñanza de la Historia. Los contenidos de esta asignatura escolar pueden tener un sentido utilitario, como funciones patrióticas, propagandísticas o de superioridad cultural, también pueden estar encaminados a ser una forma de ocio cultural o como conocimiento científico-social.

Aunado al sentido utilitario que puede tener la Historia en un contexto formal de aprendizaje, Prats (2011) reconoce que existen diferentes beneficios cuando se enseña de forma científica y objetiva en estos ambientes de aprendizaje: la comprensión del presente, el desarrollo de facultades intelectuales, el enriquecimiento de otros temas del currículo y la posibilidad de ayudar a construir sensibilidad social, estética y científica.

Steward, Kitson y Husbands (2015) aprecian, por su parte, que es posible que la enseñanza-aprendizaje de la Historia proporcione conocimientos y habilidades que no se pueden adquirir en otras asignaturas, por ejemplo, comprender el pasado para desarrollar un sentido crítico y cuestionar las fuentes de información; valorar el presente y reconocer cómo los acontecimientos del pasado han moldeado el mundo actual; fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas; desarrollar herramientas para enfrentar los desafíos futuros; desarrollar una identidad personal y colectiva al conectar a los estudiantes con el contexto sociohistórico y; por último, fomentar una participación social activa, puesto que los individuos se sentirán parte de una comunidad. En palabras de Prats (2011), la asignatura de historia “se convierte en un inmejorable laboratorio de análisis social” (p.13).

En lo que respecta al contexto mexicano, Sebastián Plá (2022) plantea que la enseñanza de la Historia tiene lugar de diferentes maneras:

Una es el uso público de la historia como componente nuclear de una identidad homogénea y monocultural que se alimenta de múltiples fuentes como el cine, los discursos políticos, las efemérides y el propio recuerdo de la enseñanza de la historia de los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Otra más es el propio discurso curricular [...] Una tercera posibilidad es que las reformas curriculares, lejanas de la formación docente, no han tenido impacto significativo dentro del aula y, por tanto, la forma repetitiva, nacional y memorística de la historia mexicana se repite a su vez en nuestras aulas. (p. 51)

Los investigadores Lahera Prieto y Pérez Piñón (2020) analizan los elementos que se busca incluir e implementar en la educación media superior en México; cabe señalar que, si bien el nivel educativo analizado difiere del que aquí se trabaja, las amplias coincidencias observadas hacen pertinente exponerlas. Estos autores resaltan que la enseñanza de la historia “debería contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a la propia realidad del alumno, para enfrentarse críticamente al mundo” (p. 132). De ahí la necesidad de estructurar estrategias didácticas, en este caso educomunicativas, para hacer de la Historia como asignatura curricular, y de los temas que en esta se abordan, temas encaminados a practicar un aprendizaje significativo y un pensamiento crítico.

Expuestas las características principales de la enseñanza de la Historia en un ambiente formal de aprendizaje, con acento en las prácticas mexicanas, se abordan a continuación los elementos que componen la didáctica de dicha asignatura.

3.3.1 La didáctica de la historia en diversos ambientes de aprendizaje

En la década de los noventa del siglo pasado surgió una tendencia entre los estudiosos de la historia y de la educación cuyo eje principal abordaba la didáctica de la historia y el emergente uso de las llamadas nuevas tecnologías. Las posturas teóricas que surgen al respecto se ubican principalmente en España, Argentina, Chile y México. La revisión al respecto deja ver que, si bien en un principio existía un recelo ante el uso de medios digitales como herramienta didáctica, la tecnología y los medios de comunicación fincaron un lugar protagónico en la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas científicas sociales y naturales, como se deja ver en el estado del

arte de este estudio. La democratización del conocimiento, la conformación de una ciudadanía global, la atención a aspectos cognitivos del estudiantado y la formación docente han sido, tradicionalmente, los elementos más investigados y desarrollados alrededor de la enseñanza de la historia, posicionándose como un área de estudio y como un área de formación para los historiadores.

En ese sentido, Paulina Latapí Escalante (2021) afirma que existen cuatro modelos educativos vigentes en la enseñanza de las ciencias sociales; estos son: modelos conductistas, modelos basados en el procesamiento de información, modelos centrados en la persona y modelos de interacción social. Aunque de todos ellos pueden obtenerse ventajas y desventajas, es importante resaltar que coexisten prácticas tradicionales con vanguardias educativas; por ello es recomendable que el profesorado de esta área disciplinar tenga “conocimiento amplio, actualizado y crítico, base sobre la cual podrá seleccionar contenidos pertinentes vinculados al presente que sean significativos y formativos para el estudiantado” (Latapí, 2021, p. 196). Queda entonces, como responsabilidad del docente de historia, elegir llevar a cabo prácticas de uno u otro modelo pues, en la teoría, formativamente conoce las características de los modelos educativos enunciados.

En el marco de la elección de un modelo educativo o la combinación de varios, el docente utiliza diversos recursos didácticos. Al respecto, las tendencias actuales de la enseñanza de la historia versan en torno al uso de fuentes históricas digitalizadas, la consulta de repositorios digitales, la investigación en el aula, así como el empleo de literatura y el cine como recursos didácticos, siempre acompañados de un proceso reflexivo por parte del docente (Revilla, 2020).

Aunado a lo anterior, cabe señalar que, si bien no se menciona en la lista anterior, el libro, también considerado un medio de comunicación, sigue vigente tanto en su versión tradicional en soporte papel como en formato digital, en las fuentes históricas concretadas en recursos didácticos. Prueba de lo anterior es que, en la educación básica nacional, se sigue contando con los *Libros de texto gratuitos* (CONALITEG, 2024).

En relación a la selección de contenidos a usarse como recursos didácticos, Joaquín Prats (2001), especialista español en didáctica de las ciencias sociales, afirma que:

el difícil equilibrio -avances de la ciencia histórica/objetivos educativos- se puede salvar en una adecuada elección y secuenciación de los contenidos, y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide, paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de estas. (p. 60)

Dentro de las propuestas educativas vigentes sobre la enseñanza de la historia, encontramos que el enfoque centrado en la persona y la conformación de una ciudadanía digital confluyen con la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes. Dicho pensamiento es considerado fundamental en la educación actual y puede definirse, en el campo que nos compete, como la capacidad de problematizar, comprender e interpretar hechos históricos, establecer relaciones entre el pasado, presente y futuro, y tomar conciencia de las repercusiones de las decisiones actuales (Pagés y León, 2021).

Dicho enfoque, centrado en la persona, establece que la educación debe ser integral, donde se articule el sentido intelectual y psicológico del alumnado. La enseñanza de las ciencias sociales en general, y de la historia en particular, puede asumir un rol protagónico en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, preparándolos para afrontar los desafíos del mundo actual y contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa a través de un enfoque integral (Latapí, 2021).

Para cerrar este apartado, con base en los casos de estudio de la presente investigación, una escuela secundaria del sistema educativo público y otra del sistema educativo privado, se hace necesario ofrecer las características generales que enmarcan estos sectores educativos.

En el marco de la globalización, los sistemas educativos públicos, diseñados por el Estado, buscan afianzar un currículo con características como la flexibilidad, inclusividad, colaboración, el aprendizaje integral y centrado en el alumnado, con el objetivo de hacer frente a la reorganización del mundo. En este contexto, Sánchez Soto (2012) destaca que el enfoque por competencias es fundamental para el diseño del currículo de la educación básica en México, pues permite reconocer y atender los diferentes niveles de competencias de los alumnos y sus estilos de aprendizaje y, en función de ello, planear y diseñar actividades educativas adaptadas a las necesidades de cada estudiante y haciendo empleo de los conocimientos previos como

punto de partida. Es importante destacar que los enfoques centrados en la persona (el alumno) tienen como objetivo que sean ellos quienes desarrollen conocimientos y apliquen habilidades. Por otra parte, existe un énfasis en la formación continua del profesorado de la educación básica para poder lograr las metas de aprendizaje:

La centralidad del *Plan de Estudios 2011. Educación Básica* es el aprendizaje, el cual se impulsa a través del desarrollo de proyectos y del trabajo colaborativo. Pone el énfasis en el aprendizaje de los procesos, por encima de la memorización; es decir, posibilita la formación de alumnos y alumnas capaces de aprender a aprender para acceder al conocimiento y usarlo de manera creativa y eficiente. Otra cualidad educativa de este Plan de Estudios lo constituye la utilización de la planeación estratégica, como base de la gestión escolar, así como la formación continua de los colectivos docentes, en el marco del sistema de asesoría académica a las escuelas. (p. 155)

En lo que respecta al sistema educativo privado en México, en el que se inserta uno de los casos de este estudio: una escuela secundaria privada, se exponen algunas características propias del sector. No sin antes señalar que la mayor parte de la producción de literatura sobre el sector educativo privado en el país tiene como centro la educación superior, por lo que se encuentra un vacío importante para conocer a profundidad el contexto en el que las instituciones privadas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) llevan a cabo sus labores educativas y administrativas. Dado lo anterior, los aportes que aquí se ofrecen provienen tanto del ámbito académico como del periodístico.

En su tesis de doctorado, Isabel Parés Gutiérrez (2008) lleva a cabo un estudio sobre la profesionalización de directivos institucionales de escuelas privadas en México, donde concluye que existe una carencia de formación directiva y docente por parte de quienes ejercen ese puesto laboral.

En lo que respecta a los aportes de la prensa, Nelly Toche (2024) señala que existe la percepción generalizada, entre la población mexicana, de que la educación privada es una posible solución a los problemas de calidad en la educación pública. El argumento base de esta postura es que la educación privada, para mejorar la calidad y la oferta educativa, optimiza

procesos y personaliza el aprendizaje. No obstante, existen desafíos como la necesidad de mayor inversión y regulación en los planteles, ya que cada uno puede tener métodos pedagógicos distintos.

Aunado a lo anterior, Irma Villalpando (2022) describe el impacto significativo que tuvo la pandemia de COVID-19 en la matrícula de las escuelas particulares en México, ya que vivieron una caída considerable en la inscripción de estudiantes, especialmente en los niveles de preescolar y primaria, a causa de dificultades económicas, poca práctica de educación a distancia y una mayor competencia y efectividad de las escuelas públicas al ser sistema completo y conexo por disposiciones gubernamentales.

Como se puede apreciar, a través de la revisión de la perspectiva de la enseñanza de la historia dentro de ambientes formales de aprendizaje diversos, apoyada por el enfoque de la educomunicación, se tienen elementos conceptuales pertinentes que abonan al análisis de los contenidos de la serie de ficción histórica aquí abordada y poder emplearla críticamente como recurso didáctico, de acuerdo con los planes y programas educativos, en la educación secundaria tanto pública como privada. Sin embargo, se hace necesario indagar puntualmente sobre los antecedentes del uso de los medios de comunicación, particularmente los audiovisuales, en la enseñanza-aprendizaje de la historia, aspectos que se desarrollan enseguida.

3.4 Los medios de comunicación en la didáctica de la historia: cine y televisión

Los entornos educativos formales han privilegiado las fuentes escritas como recurso didáctico en la generalidad de las disciplinas que forman parte del currículo educativo. No obstante, tales fuentes se han visto complementadas con contenidos de los medios de comunicación y las TIC, recursos que están presentes tanto en el diseño de planes y programas de estudios como en la práctica docente. De acuerdo con Pagès Blanch, León Gómez y Gil Fernández (2021), los recursos didácticos más habituales integran “formatos entre los que podemos destacar aquellos que se contemplan en las distintas propuestas que se han incluido en este trabajo: textos, imágenes, documentales, noticiarios, series TV y cine” (p. 11). De entre estos, los materiales audiovisuales se consideran parte de las propuestas de innovación y de motivación de los estudiantes; a lo largo de la bibliografía analizada, se detecta que la recomendación general para

emplearlos es el diseño de estrategias y su uso en el contexto de los objetivos curriculares de los planes y programas de estudios.

Recordemos que el uso de materiales audiovisuales, cine y televisión (y por extensión contenido de plataformas *streaming*), como recurso didáctico, se inserta en un panorama más amplio que es el de la educomunicación. En este, el concepto de alfabetización mediática propone reflexionar acerca de las competencias que permiten a los individuos consumir y utilizar con eficacia los medios de comunicación. En esencia, confluyen el acto de educar y de comunicar y, desde los años setenta del siglo pasado, se discute sobre el papel educativo de los medios de comunicación masivos (Vieira, 2022).

En consecuencia, cuando investigadores y teóricos tratan el empleo del cine y/o la televisión como recurso didáctico, generalmente hacen un recorrido histórico, al menos breve, sobre el desarrollo de los aparatos que se usan (Morales, 2013; Pagès Blanch, León Gómez y Gil Fernández, 2021; Rodríguez y Guerrero, 2019; Sánchez-Alarcón, 1999). Con ello se constatan las premisas que desarrolla Perriault (1991), cuando apunta que, “para conocer el uso de un aparato, hay que remontarse en el tiempo, ya que este no es instantáneo y tiene una larga historia tras de sí” (p. 18). En la misma línea, Patrice Flichy (en Herrera-Aguilar, 2015) señala que es necesario realizar un análisis historiográfico acerca de las tecnologías de la información y comunicación, centrado en el contexto de su invención y desarrollo, además de tener una perspectiva multidisciplinar social para comprender el fenómeno de sus usos.

Por su parte, Roberto Aparici et al. (2006), en un extenso análisis sobre la imagen y sus interpretaciones a través de la comunicación, reconocen que la narratividad presente en el cine, la televisión y la literatura se extienden a los medios digitales donde, “por un lado, se repiten los modelos narrativos heredados de los relatos analógicos y, por otro, se está en el proceso de creación de una o múltiples narrativas digitales” (p. 265). Tales narrativas digitales son consumidas también a través de medios digitales y de ellas se obtienen saberes, por lo que el empleo de estos recursos audiovisuales en el aula permite obtener los conocimientos y, a la vez, propiciar una reflexión acerca de lo que se observa.

Acerca de las formas en que el conocimiento sobre el pasado es construido a través de los medios de comunicación, Erll (2012) expresa que:

No es posible pensar la memoria colectiva sin medios [...] La formación y la transmisión del saber y de las versiones de un pasado común en los contextos sociales y culturales (la cultura como fenómeno de la memoria/collective memory) sólo son posibles gracias a los medios, gracias a la oralidad y a la escritura en cuanto medios tradicionales fundamentales que guardan los mitos fundacionales para las generaciones venideras, gracias a la impresión de libros, a la radio, la televisión y el internet, medios que se utilizan para la transmisión de versiones del pasado común en círculos amplios de la sociedad y, finalmente, gracias a medios como los monumentos, los cuales portan un significado simbólico en cuanto ocasiones para el recordar colectivo que a menudo se convierte en ritual. (p. 169)

En el caso específico de la ficción televisiva con temática histórica, se puede afirmar que tiene la capacidad de moldear elementos de la memoria individual de los alumnos (el aprendizaje obtenido) y también de la dimensión colectiva, pues después del visionado de una serie de ficción histórica, es posible recordar ciertos temas a través de una construcción audiovisual mostrada en dicho formato (por ejemplo, entender el pasado de México). En palabras de Erll (2012) “*los medios deben ser vistos como instancias de mediación entre la dimensión individual y la dimensión colectiva del recordar, y como entes transformadores de éstas*” (p. 170).

Hacia mediados del siglo XX “el lenguaje televisivo se iba creando lentamente con su múltiple paternidad. Porque en los inicios de la televisión también encontramos cuerpos, discursos y técnicas que proceden del *cabaret*, del teatro, de la radio, del cómic, de la publicidad, de la política o de la prensa. Su canal multicanal implica una naturaleza mutante” (Carrión, p. 10). En cuanto al cine, es visto como una posibilidad de mostrar una gran cantidad de detalles (sonoros, gráficos, emotivos, psicológicos) en un solo formato que no es una reproducción de la realidad, sino una representación igual que lo son los libros de historia, y las formas tradicionales de narrarla (Rosenstone, 2014). De esta manera, la historia narrada en el cine es una interpretación del pasado, de la misma manera en que lo es la historia académica: ambas

encuentran similitudes: “primera, que ambas se refieren a hechos, momentos y movimientos reales del pasado. Segunda, que, al mismo tiempo, comparten elementos de lo imaginario y lo ficticio, ya que las dos incluyen convenciones aceptadas” (Rosenstone, 2014, p.32).

En el caso de este estudio, es importante conocer qué piensa el alumnado sobre un tema antes del visionado de los episodios que conforman una serie de ficción histórica y después del mismo; ya que, si se observan diferencias, se constata un conocimiento obtenido claramente influenciado por lo observado en la pantalla, pues:

El recuerdo no reproduce simplemente una realidad pasada, sino que es una forma de construcción de la realidad y de creación activa del mundo, surge la pregunta por *el papel que desempeñan los medios en tales procesos de construcción (colectiva)*. Los medios no son portadores neutrales de información pasada que resulta relevante para la memoria: ellos crean una y otra vez lo que parecen codificar —las versiones de la realidad y del pasado, los valores y las normas, los conceptos de identidad—. (Erll, 2012, p. 170)

El uso de imágenes puede tener dos objetivos, por un lado, el cine refleja los valores y representaciones sociales vigentes en un contexto determinado y, por otro, representa las ideas de cómo debería ser la realidad a veces a través de una crítica. Menciona, Sánchez-Alarcón (1999), que el cine puede ser un recurso valioso para la enseñanza de la historia, sin embargo la efectividad depende de que el docente conozca a profundidad fuentes escritas y audiovisuales. La digitalización de materiales filmicos ha facilitado su disponibilidad como recurso didáctico, lo que anteriormente resultaba complejo al depender de soportes filmicos físicos y menciona que su uso y estudio en ambientes educativos, hacia finales de la década de 1990, era reducido.

Específicamente el empleo de películas, como recurso didáctico, es una práctica docente analizada y planificada para llevarse a cabo en el aula, pues a través de la narrativa, los efectos visuales y sonoros, así como el desarrollo de personajes, se puede mantener la atención y desarrollar aspectos imaginativos y emocionales, cuya utilidad es:

ejemplificar el hecho que se explica y podrían explicar los hechos por sí mismos. En cualquiera de los dos casos, tendríamos que justificar la importancia de las imágenes en

el aprendizaje, pero solo en el último la representación gráfica permitiría, a quien la percibe, un espacio para la imaginación mayor que cuando se la toma como complemento, lo que garantizaría un aprendizaje más significativo; esto sin desconocer, por supuesto, que en el primer caso no dejaría de generarse también un conocimiento genuino. (Morales, 2013, p. 16)

Sin embargo, el empleo de estos materiales debe estar en concordancia con los objetivos planteados por planes y programas de estudio para que propicie un acercamiento al conocimiento histórico y sean aprovechadas las potencialidades de aprendizaje de las que han tratado los estudiosos de la enseñanza de la historia. Por ejemplo, en los programas de estudios de la Secretaría de Educación Pública de México, se busca lograr una evaluación a través de herramientas como recursos didácticos, ya sea la investigación, la lectura, la asistencia a museos y conferencias, y también análisis de videos o películas históricas (SEP, 2010).

También es importante destacar que los objetivos de aprendizaje de los programas gubernamentales de educación, responden muchas veces a aspectos ideológicos, que se incrementan con los usos políticos que se hacen de la historia (Prats, 2001), por lo que la búsqueda de un pensamiento crítico frente a los diferentes discursos que enfrentan los alumnos, es necesario.

En esta línea, antes de presentar la metodología de este estudio, misma que toma en cuenta los aportes aquí desarrollados, se exponen las características del tipo de contenido audiovisual que se analiza, poniendo énfasis en su carácter histórico.

3.5 Las series de ficción histórica como recurso didáctico y discurso histórico

Jorge Carrión (2011) observa que, antes de la imagen en movimiento, las palabras expresadas a través de la poesía, de los mitos, la novela, la pintura y la fotografía, contenían la esencia que también se encuentra en las tecnologías como la televisión o las plataformas de entretenimiento digital: la repetición, la imitación y la multiplicación de los mensajes. Estos medios de comunicación -de entretenimiento y de educación informal- son capaces de reproducir de manera ilimitada múltiples formatos.

El cine tiene una larga trayectoria como sujeto de análisis de las ciencias sociales, ya sea como documento histórico, como pieza artística, como reflejo del contexto social o como recurso didáctico empleado con diversos objetivos educativos en ambientes formales e informales de aprendizaje.

Robert A. Rosenstone (2013) apela a que la historia académica debe *tomar en serio* al cine histórico, en cuanto fuente de información que constituye un medio altamente eficaz para la divulgación histórica, superando en alcance y accesibilidad a la historiografía escrita, pues se facilita la comprensión de procesos históricos complejos, presentados a través de narrativas audiovisuales; lo anterior ante la postura académica de que, en el cine de ficción histórica, existe una distorsión de la representación de los hechos. Con esto, el foco de atención se dirige hacia los conceptos de ficción y de veracidad, donde este autor considera que resulta más relevante “entender al cine en sus propios términos, como un modo de explorar la forma en que el pasado tiene sentido para nosotros en el presente” (p. 36). En la misma línea, Jorge Sáiz-Serrano y David Parra (2017) señalan que una de las ventajas para la difusión de la historia filmada, y a la vez desventaja porque se considera que la información es inexacta, es que esta “convive, y a la vez compite, con el conocimiento histórico escolar y, en ocasiones, puede constituir una de las fuentes de información más potentes sobre el pasado histórico” (p. 96)

En este sentido, Juan José Saer (1997) afirma que:

...no se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria. (p. 10)

Desde la academia, la postura del historiador es de precaución o incluso de desconfianza ante la ficción presentada en películas y series de corte histórico, pues éstas “no pueden reflejar exactamente los hechos históricos y falsifican la historia, pero también, seguramente, porque el cine es un medio que el historiador no controla” (Uroz, 2018, p. 3). Lo habitual en la industria es que sea el productor, el guionista, el patrocinador, la televisora o la plataforma de Internet, quienes deciden qué van a contar y cómo lo van a hacer, con respecto del hecho histórico, en una película o serie históricas, no el historiador o investigador académicos que se desarrollan en otro ámbito.

No obstante, es un hecho que la ficción forma parte de nuestra vida, pues desde pequeños escuchamos cuentos e historias con un sentido pedagógico y, con los medios de comunicación, el acceso a diversos tipos de narraciones se ha incrementado. El deseo de contar historias pasadas es, además, un negocio rentable, como lo afirma Miguel Sánchez (2020):

Este interés en un tipo historia ficcionada y su cualidad audiovisual compite ventajosamente en inmediatez y ubicuidad con relación a otras fuentes de conocimiento de la historia escolar o académica. El tipo de conocimiento que propone la ficción audiovisual en ese sentido es más accesible económicamente a grandes grupos poblacionales y está asociado a tiempos de ocio y disfrute personal. (p. 156)

Esto sin dejar de tomar en cuenta que los productos de contenido histórico se sostienen en un marco donde se superpone lo empresarial y lo tecnológico, donde estos contenidos son rentables en diferentes órdenes dada la preferencia de los consumidores (Sánchez, 2020).

Si se acepta que la narrativa audiovisual es una forma más de narrar los hechos, entonces se puede tener un amplio abanico de posibilidades respecto al cine y televisión de ficción histórica. Rosenstone (2013) asegura que este tipo de producciones son “un nuevo tipo de historia, que, como toda historia, opera dentro de ciertas formas limitadas” (p. 64).

La posibilidad de *usar* el cine de corte histórico, así como las series del mismo género, como recurso didáctico, en diferentes contextos educativos es innegable. El recurrir a este formato se fundamenta en la recomendación didáctica de usar imágenes, ya que “permiten un

acercamiento más eficaz que cualquier descripción textual” (Pagès Blanch, 2021, p. 12). Pero de entre las fuentes visuales y audiovisuales, destaca el cine y la televisión ya que, a través de un modelo inductivo:

enlaza directamente con el pensamiento histórico que debemos promover en el aprendizaje de la Historia. Actualmente, el más utilizado en las aulas es el cine comercial porque suele ser muy atractivo y motivador para los estudiantes. Los diferentes recursos TIC [...] promueven la competencia digital, que actualmente está intentando ser definida por distintos órganos como la Unión Europea, la OCDE y el anterior Ministerio de Educación y Deporte [España]. (Pagès Blanch, 2021, pp. 12-13)

Al apelar a la idea de que la ficción no busca hacerse pasar como verdad o como la realidad, sino que presenta características propias que pueden funcionar como una forma de mostrar una narrativa, comprensible por las personas, acostumbradas a escuchar y contar historias, encontramos que:

La ficción, entendida en términos de invención o imaginación, se revistió así de verosimilitud y legitimidad, en lógica con una praxis que evocaba raíces históricas comunes y criterios sobre el nosotros mismos, todo ello entendido como construcción de un sujeto histórico contemporáneo. (Rueda Laffond, 2009, p. 88)

Llegamos así a la conclusión de que visionar una ficción histórica debe contemplar dos aspectos significativos: por un lado, el dato historiográfico que puede tener un ancla en el conocimiento escolar o popular y, por otro, su carácter de ficción, es decir, en tanto representación de un hecho ocurrido en la realidad pero que no se puede observar directamente, ya que pertenece al pasado, y que integra elementos emotivos o, incluso, melodramáticos. Aunado a lo anterior, los aportes de los distintos autores expuestos en este apartado, llevan a la necesidad de tener presente que en una serie, como en cualquier otro texto, se tiene, además de un contenido, un discurso que implica distintas dimensiones no necesariamente explícitas; por ello se hace necesario, en el marco de un contexto educativo, analizarlas desde ambos niveles. En el siguiente apartado se ofrecen detalles al respecto.

3.6 Del contenido al discurso: de la imagen escena a la imagen laberinto

El historiador catalán Roman Gubern (1996), experto en la cultura visual del cine y la producción de imágenes en general desde hace varias décadas, propone analizar cualquier formato de imagen desde su denotación, lo que podemos entender como análisis de contenido, y su connotación, lo que lleva al análisis del discurso. Para ello propone las nociones de imagen-escena (explícita) e imagen-laberinto (hermética).

La imagen-escena (explícita) se define como la representación de la realidad de forma directa, transparente y lo más fiel posible al objeto que busca representar; la pintura clásica, la fotografía, el cine realista o documental son ejemplos de este tipo de escena (Gubern, 1996). Por otra parte, con la imagen-laberinto (hermética) se “quiere hacer creer al observador colocado ante la imagen que está en realidad ante su referente y no ante su copia” (Gubern, 1996, p. 7). En la imagen-laberinto se pueden encontrar indicios de mensajes en distintos niveles de profundidad, esto se debe a “la polisemia inherente a muchas imágenes, en cuya textura se funden, además, como ya se dijo, la denotación y la connotación, cuanto por ofrecer a su lectura diferentes estratos de sentido y de simbolización” (Gubern, 1996, p. 51).

En los últimos años, tanto el análisis de contenido como el del discurso siguen siendo métodos para estudiar textos, en un sentido amplio donde, además de textos escritos, se incluye la imagen en cualquier modalidad y los diferentes formatos en que se presentan, incluido el digital. Gubern (2017) afirma que “la novedad técnica y ontológica de las imágenes digitales deriva de su proceso genético (su morfogénesis) y de sus modos de manipulación, almacenamiento, transmisión y exhibición” (p. 100).

En el extenso debate acerca del concepto “imagen-laberinto”, el mismo autor discurre sobre el debate entre lo perceptual y lo conceptual, lo empírico y lo mental, donde se destaca la representación de ideas y conceptos más que de escenas fieles a la realidad (Gubern, 1996). Dicho autor también afirma que, a través de internet:

La densidad de nuestra iconosfera se ha incrementado considerablemente en los últimos veinte años, debido a la aparatosa emergencia de numerosas modalidades de imágenes computerizadas [*sic*], en una nueva etapa posanalógica e interactiva de las relaciones entre

hombre y máquina en el campo de la producción icónica. Explorada y utilizada desde los años cincuenta en el sector militar, la imagen infográfica empezó a introducirse en sectores civiles unos quince años más tarde, expandiéndose hacia los usos científicos e industriales, en los campos del diseño y la arquitectura, en las industrias del espectáculo, en los videojuegos y en la publicidad. (Gubern, 1996, p. 105)

Como se observa, el análisis de contenido y el del discurso se aplican tanto a formas de comunicación lingüísticas como no lingüísticas, por lo que se considera pertinente para abordar la serie de ficción histórica objeto de estudio; tanto las representaciones sonoras y visuales evidentes, como las interpretaciones de elementos simbólicos, de lo verbal y lo no verbal, de acuerdo al contexto en el que se enuncian.

Conclusiones

El presente marco teórico conceptual cuenta con los elementos para abordar nuestro objeto de estudio desde una perspectiva interdisciplinar, integrada por la teoría de los usos sociales, la educomunicación, la didáctica de la historia, además del análisis de contenido y del discurso, para, con ello, tratar de acercarnos a responder a los objetivos y las respectivas preguntas de investigación de este trabajo de manera sustentada.

Mientras que el análisis de contenido y del discurso, permite analizar la construcción de mensajes y significados en la serie objeto de estudio, la educomunicación en conjunto con la didáctica de la historia ofrecen un soporte para explotar el potencial educativo de estas producciones audiovisuales y proponer una estrategia didáctica, considerando los objetivos de aprendizaje y el contexto educativo, encaminada a lograr un aprendizaje significativo alrededor del periodo de la Revolución Mexicana. La teoría de los usos sociales permite ir más allá de un uso conforme en lo que respecta a los medios de comunicación, las TIC y sus contenidos para, en un marco flexible, proponer usos transformados, alternativos o ritualizados.

Es importante destacar que las teorías que enmarcan esta investigación pertenecen al último tercio del siglo XX, época en la que las emergentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocuparon un lugar central en el análisis. Hoy en día, con base en sus

proposiciones y conceptos, capaces de ofrecer explicaciones a los fenómenos que surgen en el marco de la Comunicación y la Cultura Digital, tales teorías se consideran vigentes.

Capítulo 4. Marco metodológico

Después de ofrecer el marco teórico que sustenta esta investigación, cuyo objetivo general es “**analizar el contenido y el discurso** de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) y, con base en lo anterior, **estructurar una estrategia educomunicativa** para ambientes formales de aprendizaje, en educación secundaria, encaminada a la puesta **en práctica de un pensamiento crítico**”, enseguida se presenta la metodología correspondiente.

4.1 Una perspectiva cualitativa para el abordaje de la ficción en la historia

En primera instancia, en aras de acercarse al cumplimiento del objetivo general de investigación, así como los particulares, se propone utilizar un enfoque de corte cualitativo. Al respecto, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010) señalan que, a partir de este:

la “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias ‘realidades’, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. [...] Es *naturalista* (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (pp. 9-10)

En este contexto, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, la revisión de documentos, la discusión en grupo, la evaluación de experiencias personales y la interacción e introspección con grupos o comunidades, entre otras (Hernández Sampieri et al., 2010). En este caso, como se verá más adelante, la revisión de documentos y la interacción con grupos son las técnicas que se privilegian.

4.2 Una muestra de casos tipo, por cuotas y por conveniencia

Dado el objetivo y el enfoque del presente estudio, se hace uso de una estrategia de muestreo mixta (Hernández Sampieri et al., 2010 p. 401), que mezcla varios tipos de muestras cualitativas. Al respecto, su elección se dibuja desde el planteamiento mismo, al seleccionar una serie audiovisual como objeto de análisis y el contexto en el que se encuentran los casos que interesan (Hernández Sampieri et al., 2010). Es decir, los objetivos del planteamiento del problema orientan ampliamente las unidades de análisis a seleccionar: por un lado, una serie de ficción histórica en plataforma *on demand* y *over the top* y, por otro, dos ambientes formales de aprendizaje de la historia, una escuela secundaria pública y otra privada, incluidos docentes y alumnos, para llevar a cabo una experiencia educomunicativa.

En esta línea, se hace una triangulación con diferentes muestras cualitativas para la recolección de datos: a) la de casos-tipo, donde “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 397); b) la de cuotas, la cual se conforma “de acuerdo con la proporción de ciertas variables demográficas en la población” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 397); y c) la de conveniencia, donde se echa mano de los “casos disponibles a los cuales tenemos acceso” (Hernández Sampieri et al., 2010 p. 401).

En lo que respecta a la serie de ficción histórica a analizar, la muestra se define con base en los casos tipo, donde la calidad de la información se pone como eje. Así, se selecciona la serie: *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (2023, Disney+ -originalmente Star+); cuya temática queda integrada en los contenidos del programa de estudios de Historia de tercer grado de Educación Secundaria en México. La serie se integra por 10 capítulos, mismos que son visionados, curados y analizados en su totalidad.

En cuanto a la selección de los dos ambientes formales de enseñanza-aprendizaje de la Historia, en este caso de nivel secundaria, incluidos docentes y alumnos, las características citadas los conforman como casos tipo, mismos que se triangulan, primero, con una muestra por cuotas, ya que se definen ciertas variables demográficas en la población, es este caso, uno correspondiente al sistema educativo público y otro al sistema educativo privado y, segundo,

con una muestra por conveniencia, es decir, planteles del nivel educativo secundaria a los que se puede tener acceso. Así, se trabaja con los dos siguientes casos:

1. El plantel de carácter público, la Escuela Secundaria Oficial No. 80 “Lic. Andrés Molina Enríquez”, ubicado en el municipio de Polotitlán, Estado de México, lugar del que es originaria la investigadora, que cuenta con tres grupos de tercer grado, que integran un total de 90 alumnos aproximadamente. Aquí se obtuvo permiso para trabajar la experiencia educomunicativa con estudiantes de dos grupos de tercer grado, el “A”, integrado por 31 estudiantes (3ºA Esc.Sec.Pub.), y el “B”, integrado por 29 estudiantes (3ºB Esc.Sec.Pub.), el docente del área de historia de dicho centro escolar y la investigadora.
2. El plantel de carácter privado, la Escuela Secundaria del “Colegio Constituyentes de Querétaro”, ubicada en San Juan del Río, Querétaro, que cuenta con dos grupos de tercer grado de secundaria, el A, integrado por 13 estudiantes (3ºA Esc.Sec.Priv.), y el B, integrado por 9 menores (3ºB Esc.Sec.Priv.); lo que en conjunto conforma 22 estudiantes de 14 a 15 años de edad, donde la docente de la materia de Historia es, al mismo tiempo, la investigadora del presente estudio.

Así, el hecho de que la investigadora sea originaria de la cabecera municipal donde se ubica el plantel de carácter público, además de ser exalumna del mismo, y que en el plantel de carácter privado sea la docente de la asignatura de Historia, permite llevar a cabo la inmersión en el terreno de estudio, propia de la investigación cualitativa, de manera no invasiva y armónica. Lo que permite, al mismo tiempo, conocer detalladamente los contextos en el que se desarrolla la investigación, así como a sus actores. Otro aspecto que interpela la muestra por conveniencia es la asignatura con la que se trabaja, en este caso la de Historia, área en la que está especializada la investigadora.

El buscar comprender aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la historia, apoyada en recursos didácticos como una serie de ficción histórica, y observar sus dinámicas en ambientes contrastantes permitirá conocer tanto similitudes como elementos particulares que se generen en cada uno de estos. Es por ello que se busca recolectar datos en el mismo nivel educativo,

pero de una escuela pública y una privada, ambientes administrativa y materialmente dispares por definición, como ya se ha visto en el marco teórico-conceptual.

Para concluir la presentación de la estrategia de muestreo, se expone el contexto en el que se ejerce el quehacer de la asignatura de Historia en las dos escuelas casos de estudio.

La Educación Secundaria en México “constituye el último nivel de la Educación Básica, en él los estudiantes consolidan el perfil de egreso para contribuir con el desarrollo de las competencias para la vida que, desde la Educación Preescolar, han trabajado” (SEP, 2014). En este nivel, los alumnos requieren “mayor comprensión, asesoría y apoyo tutorial, pues enfrentan diferentes situaciones en su tránsito por el nivel educativo: desde los cambios físicos y psicológicos, hasta la organización misma de sus estudios, en los que cada asignatura es impartida por un docente especializado” (SEP, 2014). Los contenidos de este nivel escolar son determinados por Programas de estudio federales, es decir, a nivel nacional.

Así, el plantel público, Escuela Secundaria Oficial No. 80 “Lic. Andrés Molina Enríquez” trabaja directamente con los lineamientos de la SEP y como material pedagógico-didáctico se sirve del libro de texto de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

Por otro lado, el “Colegio Constituyentes de Querétaro”, escuela de carácter privado, utiliza el ecosistema de aprendizaje denominado *Knotion* (unión de las palabras en inglés: *knowledge* y *action*), plataforma de aprendizaje que se autodefine como “un ecosistema de contenidos transdisciplinarios estratégicamente creados en un universo digital, para apoyar y encauzar el aprendizaje significativo de los alumnos, mientras que fomenta el desarrollo de competencias que todo ciudadano global debe poseer” (*El Economista*, 2020). Esta plataforma tiene una alianza con *Apple* para ser instalada en un iPad de uso individual por cada alumno; ello lleva a que el uso de la tecnología con fines educativos sea una actividad cotidiana para docentes, alumnos y personal administrativo de los centros educativos que la utilizan. No obstante, *Knotion* se estructura de acuerdo con los lineamientos oficiales de la SEP y, además, incorpora lo que denominan “modelo pedagógico IMPAct, que es la fusión del aprendizaje basado en retos relacionados con la vida real [...] el diseño del pensamiento —*Design thinking*—” (*El Economista*, 2020). Los contenidos en *Knotion* están organizados en “Retos” y,

para la asignatura de Historia, la duración de cada uno de ellos es de 16 sesiones, mismas que se cubren en un lapso de un mes con una semana, aproximadamente.

Una vez expuesta la muestra cualitativa del estudio, a partir de una triangulación, enseguida se expone el diseño metodológico del estudio.

4.3 El diseño metodológico: una triangulación entre el análisis documental y la investigación-acción

En lo que respecta al diseño de investigación, dados los objetivos planteados, se desarrolla, en un primer momento, un análisis de contenido, seguido de otro del discurso, para llevar a cabo la curación de la serie mencionada; lo anterior es de utilidad para integrar dicha serie como contenido programático en la materia de *Historia* en tercer grado de Educación Secundaria - para nuestros dos estudios de caso- y, así mismo, servir de base para la etapa de investigación-acción. Esta última se desarrolla en un segundo momento al trabajar alrededor de la narrativa de la serie de ficción histórica, confrontarla con otros contenidos escolares y académicos que aborden el tema, y ver en qué medida podemos encaminarnos al desarrollo de un pensamiento crítico en los dos planteles educativos con los que se trabaja.

4.3.1 El análisis documental: de la escena al laberinto

En el campo de la comunicación, desde la perspectiva de Jensen (2014 [2012]), una de las metodologías prototípicas de la investigación cualitativa se concreta en las variadas formas de análisis textuales, documentales o del discurso que atienden a tres tendencias: primero, son estudios centrados en el significado de distintos elementos de acuerdo a sus intereses y contextos; segundo, se busca observar el objeto de estudio en el contexto natural en el que sucede; y, por último, el investigador es un sujeto interpretativo de la realidad que observa. Así, la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney [originalmente *Star+*], 2023) es el objeto de estudio sobre el que se hace un análisis de contenido y del discurso.

El análisis de contenido tiene un desarrollo que data de siglos atrás, pues se considera que el primer texto que da cuenta de esta técnica se remonta al siglo XVII en Suecia y, poco a poco, se extiende por toda Europa. De acuerdo con Andreu (2002), entrado el siglo XX, sus

aplicaciones fueron primero en la prensa, la propaganda y después en medios como la radio, el cine y la televisión.

De acuerdo con Klaus Krippendorff (1997), si bien el análisis de contenido se desarrolla en el ámbito de lo cuantitativo, en “la fascinación periodística por los números”, esta perspectiva se ampliará más tarde para emprender la tarea de analizar el fenómeno simbólico del texto, es decir, hacer una enunciación cualitativa” (pp. 7-8). En esta línea, Laurence Bardin señala que “el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad” (1986, p. 7). Así, se propone una definición que considera varios componentes: “el análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1997, p. 28).

Para Jaime Andréu (2002), el análisis de contenido:

...es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (p. 225)

En tal línea, el contenido del documento, distinto al explícito, se encuentra implícito o latente y se podrá llegar a él sólo a través de la interpretación.

Por otra parte, se ha hablado de la técnica de análisis de contenido como un instrumento de recolección de información directa e indirecta en un texto o imagen. Tiene el objetivo de categorizar las diferencias encontradas y determinar patrones, interpretar significados y contextualizarlos en un entorno social específico (Abreu, 2021).

Actualmente, el uso de la técnica de Análisis de contenido es creciente y se aplica con mayor rigurosidad en investigaciones cuantitativas y cualitativas, ya que permite analizar de

manera sistemática y objetiva el contenido de los mensajes comunicativos provenientes de distintas fuentes (Piñeiro, 2020).

Estos antecedentes, del origen a la contemporaneidad, permiten establecer una continuidad entre el análisis de contenido y el del discurso; dado que el primero plantea contemplar los datos desde distintas perspectivas, desde lo explícitamente manifiesto, la denotación, hasta su naturaleza simbólica, la connotación. El incluir los aspectos simbólicos de los datos ya permite tener presente un análisis del discurso, de ahí la necesidad de trabajar tal continuidad tomando en cuenta un elemento clave: el contexto. En tal sentido, Teun A. van Dijk, señala que en todos los niveles del discurso podemos encontrar las huellas del contexto, en el que las características sociales de los participantes, inmersos en ese contexto, juegan un rol fundamental o vital; tales como: género, clase, etnicidad, edad, origen y posición, entre otras formas de pertenencia grupal (Van Dijk, 2001).

Al respecto, como ya se ve en el marco teórico de este trabajo, Roman Gubern (1996) propone dos nociones que permiten comprender el *continuum* entre el análisis de contenido y el del discurso en el caso de las imágenes, a saber, la imagen-escena (explícita) y la imagen-laberinto (hermética); abordadas puntualmente en el capítulo anterior.

Se debe agregar que los datos que conforman un mensaje tienen como característica principal proporcionar conocimiento sobre un acontecimiento cercano y presente, pero también lejano y pasado, que se observa directa o indirectamente.

Así, el *continuum* entre el análisis de contenido y del discurso permite, por un lado, describir la serie de ficción histórica a través de su de su narrativa: su temática, sus elementos dialógicos, sonoros, y visuales, iconográficos, presentes en la misma y; por otro lado, ofrece herramientas para abordar el simbolismo de los hechos que se narran en un contexto dado. Para ello se propone la Tabla 1, que muestra la matriz analítica para cada capítulo, misma que, una vez visionada completamente la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023), integrada por diez capítulos (con una duración de entre 39 a 51 minutos cada uno) en la temporada 1, conclusiva, sirve para analizar una selección de escenas consideradas relevantes en el contexto del desarrollo de la asignatura de Historia, en

tercer grado de educación secundaria. Así, el procedimiento para el análisis de contenido y del discurso de las escenas seleccionadas es el siguiente:

- 1) Seleccionar escenas de cada capítulo, con base en la curación de contenidos con fines didácticos; es decir, se eligen las escenas que, por un lado, proyectan datos históricos del periodo revolucionario en México y, por otro, elementos que caracterizan específicamente la figura del personaje principal (como figura épica); en este caso, Doroteo Arango, conocido como Pancho Villa (1878-1923) (análisis de contenido).
- 2) Transcribir los diálogos correspondientes (texto verbal) e identificar los fotogramas significativos que ilustran tales diálogos (texto iconográfico), como resultado del análisis de contenido
- 3) Llevar a cabo el análisis que permite identificar las representaciones de ideas verbales y no verbales (análisis del discurso de los diálogos y los fotogramas).
- 4) Contextualizar la propuesta audiovisual frente a la Historia de México, su propósito, su intención de informar y su función comunicativa. Lo anterior a través de la comparación de la narrativa audiovisual, los textos escolares y otros textos académicos sobre el periodo revolucionario.

Tabla 1

Matriz de análisis de contenido y del discurso. Capítulo 1.

Ficha analítica del Capítulo 1: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). Érase una vez Pancho Villa. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis expuesta en la plataforma: El joven Doroteo se convierte en fugitivo de la ley y cambia su nombre a Pancho Villa. Duración: 44 minutos.			
Descripción de la escena y su diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)
Escena 1. Asesinato impune/cobarde - Mi vida fue una tragedia, una cacería, me mataron el 20 de julio de 1923; o al menos eso pensaron los coyones que no se atrevieron a mirar a los ojos a quien se iban a quebrar - narra la <i>voz en off</i> póstuma de Pancho Villa.	Si bien se ofrece un dato oficial histórico, la escena pone el acento en el acto “impune” de una emboscada preparada para asesinar de forma “cobarde” al “mi general”. Al tiempo que se pone sobre la mesa		Además de ilustrar el asesinato de “Pancho Villa”, se le muestra como una persona humilde al presentarlo conduciendo, él mismo, un auto, al entrar a la Cd. de Parral, Chihuahua, desarmado. También coincide

	la inmortalidad del “héroe revolucionario”, presente, hasta la fecha, en la Historia de México.		con el discurso hablado al acentuar la manera “cobarde” de asesinarlo.
<i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “El General Porfirio Díaz llegó a la presidencia tras la muerte de Benito Juárez en 1872; se nombró a sí mismo presidente; y le gustó tanto gobernar México que se reeligió una y otra vez, ocho veces <i>na’más</i>. Gobernaba con mano dura, apoyado por la policía y el ejército, con sus amigos y familia ocupando importantes posiciones y enriqueciéndose, mientras en el resto del país los hacendados explotaban la vida de los peones y sus familias. Se ganó el apoyo de las potencias de Estados Unidos cuando les permitió explotar nuestras minas, ferrocarriles y grandes extensiones de tierra. Cualquier intento de rebelarse terminaba en masacres, <i>afusilamientos</i> o ejecuciones no oficiales. La orden máxima era ‘matarlos en caliente’”.	La escena funciona para dar contexto histórico acerca de lo que es, en la historia oficial, el Porfiriato. Las imágenes que se muestran en pantalla son imágenes reales de la época donde se observa a gobernantes, a personas en su vida cotidiana, al ejército, entre otros elementos históricos, pero		Las imágenes acompañan la narración y enfatizan la explotación hacia la población campesina durante el Porfiriato. Los pensamientos y la narración que hace la <i>voz en off</i> de Pancho Villa contribuyen a justificar la Revolución y, al mismo tiempo, a legitimarlo como el héroe de la historia

	montados en un collage de cintas filmicas.		que, en este momento de la serie, está denunciando las injusticias del gobierno porfirista.
- ¿Cómo se llama? -Pancho... Francisco -Francisco ¿qué? <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Me di cuenta que si sabían mi verdadero nombre, nomás no la contaba. No sé ni por qué me acordé del apellido de mi abuelo”. -Villa. -Pancho... ¡Pancho Villa! - grita el rural - ¿Les suena ese nombre, muchachos?- Negativa de los demás. -Menos mal. Es muy temprano para hacer justicia... de la que le gusta don Porfirio. <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Esa justicia era simple: te llevaban a algún camino solitario,	Para resguardar su verdadera identidad, “inventa” un nombre. Esto le ayuda a librarse de que la policía rural lo mate en ese momento. El discurso ayuda a rastrear el origen del seudónimo con el que Doroteo Arango será famoso.		La policía se muestra como la figura de la justicia y aparece encarando y apuntando a Pancho Villa que, muy probablemente, iba a asaltar la carreta donde se transportaba la policía de forma encubierta. Al mismo tiempo, el diálogo sugiere que la policía rural abusaba de forma

nada más para darte un tiro por la espalda y después decir que <i>juiste</i> . La ‘Ley fuga’, le decían”.			impune de su poder.
---	--	--	---------------------

Nota: Elaboración propia

El inicio de la serie *Pancho Villa: El Centauro del Norte*, con la narración en primera persona del protagonista sobre su asesinato, a partir de una emboscada, pone el acento en el carácter de héroe mítico del personaje. Posteriormente, de manera general, el capítulo presenta la adolescencia de Doroteo Arango, en Durango de 1894; expone cómo la impunidad de los poderosos, lo llevan a sufrir la opresión laboral y social, en su calidad de desposeído, para finalmente convertirse en fugitivo y, más tarde, en ladrón que ayuda a los pobres. En lo que respecta a la exposición de fragmentos de videos documentales, correspondientes al contexto histórico, político y social del país, en los inicios de la Revolución Mexicana, se observa la intención de legitimar la información ofrecida como realista, “verdadera”.

Coincidencias y/o diferencias con los contenidos programáticos de la SEP sobre periodo revolucionario

En el marco del análisis del primer capítulo, que presenta la narrativa de manera general, se recupera la literalidad de los objetivos programáticos de la SEP con respecto de la Revolución Mexicana y, enseguida, se enuncian los aspectos que son tratados en el capítulo analizado.

Objetivos programáticos de la SEP:

- Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana.
- Analiza y comprende la causalidad de la Revolución Mexicana de 1910; identifica la heterogeneidad en su composición y demandas.
- Pondera las demandas sociales que la orientaron y la participación de los diferentes grupos sociales en su conducción en diferentes momentos (SEP, 2024, p. 92)

En este contexto, a lo largo del Capítulo 1, ante los objetivos propuestos por la SEP, se observan coincidencias que tienen que ver, primero, con la ubicación temporal y espacial de hechos y procesos de finales del siglo XIX y principios del XX, en México y en el norte del

país. En cuanto a la comprensión de la causalidad de la Revolución Mexicana, la voz de Pancho Villa explica el autoritarismo y nepotismo del gobierno de Porfirio Díaz, “mientras en el resto del país los hacendados explotaban la vida de los peones y sus familias” (Cordero y Coeto, 2023). Por último, se expone cómo Pancho Villa se encuentra en su trayecto con otros personajes de diferentes grupos sociales, cuyas demandas son distintas pero coinciden en actuar en contra de los abusos de poder del gobierno porfirista.

Coincidencias y/o diferencias con los contenidos del texto *Nueva historia mínima de México* (Escalante Gonzalbo et al., 2004):

La elección de este texto responde a dos aspectos, por un lado, su carácter historiográfico, que aporta una visión científica de la historia y, por otro, su lenguaje accesible para alumnos de nivel secundaria, además de considerar la génesis de este libro durante la década de 1970, que fue “proporcionar la dosis mínima de conocimiento histórico requerido por cualquier mexicano de entonces” (Escalante et al., 2004, p. 9). El texto fue preparado por historiadores que actualizaron la información y las periodizaciones presentadas, con el objetivo “que cualquier lector pueda entenderlas y disfrutarlas” (Escalante, et al., 2004, p. 10).

En este texto historiográfico, las figuras de Emiliano Zapata, Pascual Orozco y Francisco Villa, entre otros, son tratadas como líderes campesinos cuyas demandas en la Revolución son de carácter agrario y los únicos medios para lograr su cumplimiento son necesariamente armados (Garciadiego, p. 231).

En *Nueva historia mínima de México* no se exponen referencias hacia la vida privada de Pancho Villa: no hay mención al origen de su seudónimo, a las causas de su huida de casa y dedicación al robo de ganado, a su fama de mujeriego ni a sus extremistas medidas bélicas; tampoco se localiza en el texto referencia a la forma en que Madero y Villa se conocen, aspectos que son tratados detalladamente en la serie. Lo que sí se menciona es su lealtad militar:

Para poder derrotar a los orozquistas se colocó al mando de la campaña al general Victoriano Huerta con numerosos elementos y recursos. También se dispuso que en la batida a los orozquistas colaboraran sus ex compañeros en la lucha contra Díaz, que habían permanecido leales al gobierno, como Pancho Villa, los que fueron incorporados como auxiliares al ejército federal. (Garcíadiego, 2004, p. 235)

Frente a la obertura de la serie con la emboscada al protagonista para acabar con su vida, en el libro, el historiador Javier Garcíadiego (2004) hace una breve mención acerca del asesinato de Villa al abordar el contexto de las elecciones presidenciales de 1924:

Con todo, eran muchos aspirantes al puesto, sobre todo militares, por lo que estalló una rebelión con varios cabecillas, aunque el aspirante principal era el ex presidente provisional, y luego secretario de Hacienda, Adolfo de la Huerta. El resultado fue determinado por varios factores: el primero, que a mediados de 1923 fuera asesinado Pancho Villa, quien previsiblemente se revelaría en favor de De la Huerta, dejando a los alzados sin caudillo militar popular [...]. (p. 258)

Como se observa, y no es de extrañarse dado su título mismo, la serie propone un discurso altamente centrado en la figura de Pancho Villa, a manera de biografía, donde todos los detalles de su vida cuentan, no sólo por un interés histórico sino porque, como señalan Arrojo y Martín (2019), así como Chicharro y Rueda (2008), la dimensión emotiva es necesaria en una propuesta audiovisual diseñada para el mercado del entretenimiento.

El análisis de este primer capítulo y su confrontación con contenidos formales, como los aspectos programáticos de la SEP y un texto historiográfico, permite observar tres discursos que dejan ver similitudes en distintos datos históricos y diferencias en cuanto al registro y profundidad con que se trata el periodo de la Revolución Mexicana. El identificar y dialogar con los estudiantes al respecto se encamina a generar un pensamiento crítico en ellos.

Al mismo tiempo, las distintas versiones permiten, primero a la autora de este estudio y más adelante a los alumnos de tercer grado de secundaria, identificar en los textos perspectivas distintas a los hechos históricos que se visualizan en pantalla, para reflexionar acerca de su veracidad y de las licencias (omisiones, extrapolaciones o invenciones, si las hay) que pueda contener la producción de *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023), así como la intención de las mismas.

El análisis del primer capítulo de la serie, frente a los textos escolar e historiográfico, deja ver similitudes y diferencias en el tratamiento del periodo de la Revolución Mexicana y hacer una evaluación crítica al respecto, lo que permite validar la matriz de análisis para reproducir la metodología en los capítulos subsiguientes de la serie.

4.3.2 La investigación-acción: un ejercicio desde la educomunicación

En lo que respecta a la investigación-acción, Elliot (1991; en Hernández Sampieri et al., 2014) la conceptúa como el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella. A su vez, León y Montero (2002; en Hernández Sampieri et al., 2014) señalan que representa el estudio de un contexto social donde, mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

De las tres perspectivas que proponen Hernández Sampieri et al. (2010) para la investigación-acción, en este estudio se trabaja con la deliberativa; misma que se enfoca principalmente en la interpretación humana, la comunicación interactiva, la deliberación y la negociación; donde más que en los resultados, se pone el acento en el proceso mismo.

En la misma línea, dado que la educomunicación es una de las bases del presente estudio, donde uno de los principales objetivos es el de transformar y mejorar la vida de las personas, además de plantear que todo proceso educativo está basado en un proceso de comunicación, es decir, para que exista primero, es requisito fundamental que ocurra un acto comunicativo (Crovi, 2010), la intersubjetividad es esencial en este proceso y encuentra coincidencia con la proposiciones de la investigación-acción.

En esta investigación-acción, el punto de partida de la espiral a seguir es el aprendizaje sobre el periodo revolucionario, desde una perspectiva crítica, en el marco de la asignatura de Historia en tercer grado de secundaria.

En tal línea, el punto se desplaza hacia el contenido y discurso de una serie de ficción histórica, completados por otros textos, para encaminarse a un quehacer dialógico por parte de los alumnos participantes; donde la educomunicación y la investigación-acción encuentran pertinencia con base en las propuestas teórico conceptuales desarrolladas anteriormente. Al respecto, García Mantilla (2010) expresa que los objetivos de la educomunicación, además de proporcionar al alumnado competencias expresivas para la comunicación y la creatividad, busca “comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder aplicar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación” (p. 152).

El visionado guiado de series de ficción histórica, en general, y de la serie propuesta, en particular, permite conocer estas producciones audiovisuales, así como la intencionalidad presente en la narrativa; lo que permitirá, en última instancia, ser críticos con el mensaje que se comunica a través de la misma.

Para continuar con la línea en espiral de esta investigación-acción, el punto se desplaza hacia el *Aprendizaje esperado* de la asignatura de Historia, en tercer grado de secundaria. Así, en el *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria* (SEP, 2013), en el apartado “Programa. Secundaria Tercer grado - Historia”, se establece lo que se espera del estudiante:

- Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana.
- Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década.

Al respecto, cabe señalar que el plan de estudios vigente en México ha presentado cambios en los últimos años, y los temas que cursan los menores en el periodo de la recolección de datos de esta investigación, el ciclo escolar 2024-2025, depende del año en que el alumnado ingresó a la educación secundaria; de esta manera, los participantes en el estudio cursan los planes correspondientes a 2022-2023. Dicho plan de estudios se divide en Fases. El nivel educativo correspondiente a la Secundaria se denomina Fase 6, dividida en cuatro “campos formativos” (Lenguajes; Saberes y Pensamiento Científico; Ética, Naturaleza y Sociedad y; por último, De lo Humano y lo Comunitario) en los que se agrupan las asignaturas tradicionales. Específicamente, la asignatura de Historia se encuentra en el Campo Formativo “Ética, Naturaleza y Sociedades” donde se integran:

Nociones, conocimientos, habilidades, actitudes y valores de Formación Cívica y Ética, Historia y Geografía, lo que representa un reto para el trabajo docente en el aula y colegiado. Se abordan las relaciones de las sociedades con la naturaleza y las transformaciones políticas, territoriales, económicas, sociales e ideológicas en México, América Latina y el Caribe y el mundo a lo largo del tiempo, para la conformación de sociedades sustentadas en el respeto, la defensa y el ejercicio de los derechos humanos, la democracia y la cultura de paz con una perspectiva intercultural. (SEP, 2024, pp. 75-76)

Los objetivos educativos con respecto de la Revolución Mexicana son:

- Analiza y comprende la causalidad de la Revolución Mexicana de 1910; identifica la heterogeneidad en su composición y demandas.
- Pondera las demandas sociales que la orientaron y la participación de los diferentes grupos sociales en su conducción en diferentes momentos.
- Diseña periodos espacio temporales y los organiza cronológicamente para dar cuenta del proceso revolucionario. (SEP, 2024, pp. 92-93)

Como se puede apreciar en la validación de la matriz de análisis de contenido y del discurso de esta propuesta metodológica, el estudio de la Revolución Mexicana, así como de sus representaciones en medios de comunicación y en la historiografía oficialista, es complejo, ya que es común caer en alguno de los extremos que describe a los personajes históricos como héroes o villanos, según la perspectiva de la que se parta para narrar este episodio de la historia mexicana. Además, este periodo específico tiene una carga simbólica muy importante para el devenir del Siglo XX, como es la conformación de un Estado, de un nacionalismo y de un nuevo partido político. Al respecto, Javier Garciadiego (2004) afirma que La Revolución Mexicana es “un complejo proceso mediante el cual fue destruido el Estado oligárquico y neocolonial de fines del siglo XIX. La institucionalización comenzada en los últimos años del decenio de los veinte [del siglo XX] marcó el inicio de otra etapa histórica, la consolidación de un nuevo tipo de Estado (p. 225).

Por su parte, Felipe Ávila y Pedro Salmerón (2017) describen este periodo como una revolución social, en gran medida, de corte campesino; pero que además de las demandas agrarias, los diferentes grupos que la conformaban tenían motivos como la concentración del poder en un solo grupo de personas, la pobreza, las restricciones de derechos laborales o la franca explotación laboral, entre varios más. En el caso específico de México “se dieron de manera aguda algunas condiciones que se repetían en otras latitudes, entre las que destacan un rápido deterioro de las condiciones de vida ligado a la imposición del capitalismo comercial, subordinado al imperialismo; y la convicción de que el deterioro del nivel de vida se debe a la acción del Estado y de las elites propietarias de la tierra, produciendo un persistente sentimiento de injusticia o agravio.

Además, se presenta como otro aspecto complejo el hecho de que la mayoría de sus protagonistas han sido idealizados o mitificados, por lo que centrar el discurso en los hechos, acciones y motivaciones reales es difícil de lograr.

En el caso de Francisco Villa (Doroteo Arango), diversos historiadores y divulgadores de la historia coinciden en que este personaje histórico da presencia a los sectores populares

del norte de México, a inicios del siglo XX, en la Revolución Mexicana; además de que representa la defensa del pobre contra el rico, así como el uso de las armas como medio para lograr sus objetivos (Ávila y Salmerón, 2017; Garciadiego, 2004; Matute, 2010; Rosas y Arceo, 2016).

Tales antecedentes y representaciones hacen de Doroteo Arango una figura emblemática del movimiento revolucionario mexicano de inicios del siglo XX, esto se refleja, por ejemplo, en el hecho de que el Congreso de la Unión, mediante el Diario Oficial de la Federación (2023), lo declarara como el “Año de Francisco Villa, el revolucionario del pueblo”; leyenda que encabezó los documentos oficiales en México en el lapso citado. Sin embargo, de acuerdo con las afirmaciones de la producción de la serie, sólo fue una coincidencia que ese mismo año se haya dado el estreno de la serie de ficción histórica *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente Star+], 2023). Lo anterior deja ver que el tema “Revolución Mexicana” sigue en construcción, historiográficamente hablando; como objeto mercantil, al llamar la atención de los medios de comunicación y; por supuesto, como parte de la agenda política mexicana. Como afirma Friedrich Katz (2013), “cada generación lo verá desde una perspectiva diferente, de manera que se seguirá discutiendo el tema aún durante mucho tiempo” (p. 14).

Como se puede observar, la diversidad de perspectivas en el tratamiento de la Revolución Mexicana, así como los usos historiográficos, políticos o mercantiles que se hacen de este periodo histórico, también se ven respaldados de manera extensiva por la teoría de los usos sociales discutidos en el marco teórico de la presente investigación. En este contexto, comprender la interrelación de los acontecimientos es una tarea compleja, por lo que se acentúa la pertinencia del quehacer educomunicacional aquí propuesto.

En este contexto, se tiene como segundo objetivo particular “estructurar una estrategia didáctica educomunicativa transmediática, con el fin de trabajar alrededor de la narrativa de la serie de ficción histórica y confrontarla con otros contenidos escolares y académicos que aborden el tema”; lo anterior en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal, participativo, entre docentes y estudiantes.

Para estructurar tal estrategia didáctica, con base en Herrera-Aguilar, Carrillo-Romero, Mendoza-Flores y Pardo-Perea (2022), se propone realizar un diagnóstico con los grupos participantes, seguido de un “taller dialógico” enmarcado teórica y conceptualmente en la educomunicación, de la mano con los elementos de la investigación-acción.

Así, como primer paso, se elabora un cuestionario de 18 preguntas titulado “Las tecnologías, las series y yo”, cuyo objetivo es tener un perfil general de los alumnos de tercer grado de secundaria, participantes en el estudio; indagar sobre el acceso a y uso de las tecnologías digitales de la información y de la comunicación; así como conocer su consumo y uso de series en plataformas en Internet. En el Anexo 1 se presenta el cuestionario de manera íntegra. Los resultados del mismo permiten contar con información que se sistematiza antes de iniciar las sesiones del taller, para contar con antecedentes de los participantes y establecer un diálogo significativo con ellos.

En lo que respecta al taller, éste se diseña con base en las siguientes características: abordar temas que constriñen la vida de los participantes, estos últimos participan activamente en el proceso investigativo de manera horizontal y las actividades puestas en práctica se dirigen a mejorar la vida de quienes participan. Con estos lineamientos se diseñó una primera propuesta que se probó con un grupo de alumnos de tercer grado de secundaria en el primer semestre del 2024, lo que permitió identificar algunos elementos faltantes para encaminarnos al logro de los objetivos de investigación correspondientes. De esta manera se afina la guía del taller, cuya ficha informativa y cronológica se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Ficha informativa y cronológica del taller dialógico

Participantes: Moderador/a (la docente), secretario/a-asistente.

Sesión 1

Fecha:

Grupo:

Escuela:

Horario:	
Tiempo	Actividad
5'	1. Presentación de la moderadora y secretaria/o-asistente 2. Pregunta de contextualización, de fomento a la interacción y a la comunicación: ¿Qué sabemos de la Revolución Mexicana?
39'	3. Visionado del Capítulo 1. Érase una vez Pancho Villa Sinopsis: El joven Doroteo se convierte en fugitivo de la ley y cambia su nombre a Pancho Villa (Disney [antes Star+], 2023).
11' a 20'	4. Diálogo con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué observamos en este capítulo sobre el periodo de la Revolución Mexicana? ¿Cómo es el personaje de Pancho Villa? ¿Qué preguntas me surgen al ver este capítulo? Las intervenciones del docente(s) y alumnos se registran cabalmente de forma escrita y/o sonora.
20'	5. Abordaje del contenido programático sobre el tema, con base en los materiales escolares diseñados para tal propósito, a partir de una lectura grupal en la que distintos/as alumnos/as leen en voz alta los párrafos correspondientes a dichos contenidos.
15' a 20'	Diálogo con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué similitudes observas entre el contenido revisado y la serie? ¿Qué diferencias observas entre el contenido revisado y la serie? Pedir a los niños que redacten sus reflexiones comparativas en una hoja (recuperar de manera íntegra tales reflexiones).
25'	Revisión de un texto histórico alternativo a la serie y a los contenidos escolares, que aborde el tema tratado en el capítulo correspondiente de la serie, a saber, <i>Nueva historia mínima de México</i> (VVAA, 2004) o <i>Breve historia de la Revolución Mexicana</i> (Pedro Salmerón, 2017). El texto seleccionado se aborda a partir de una lectura grupal en la que distintos/as alumnos/as leen en voz alta los párrafos correspondientes al fragmento seleccionado.
15'	Diálogo con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué similitudes observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie? ¿Qué diferencias observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie?

10'	Cierre dialógico ¿Qué aprendizajes nos dejan estas tres propuestas que buscan explicar el tema? ¿Qué conclusiones podemos tener al respecto?
-----	---

Nota: Elaboración propia

Así, con el permiso de las autoridades escolares correspondientes, los datos del cuestionario sistematizados en mano y la ficha informativo-cronológica del taller dialógico, se realizan sesiones presenciales con los cuatro grupos participantes en el estudio, dos en la escuela secundaria privada y dos en la escuela secundaria pública, durante el ciclo escolar 2024-2025, para poner en práctica esta estrategia didáctica educomunicativa transmediática.

Este diseño metodológico atiende también las propuestas, por un lado, de Rosana Guber (2011), quien menciona que el hecho de que el investigador esté presente en los acontecimientos, le permite la fiabilidad de los datos recolectados: “tal como un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola” (p. 54) y; por otro, de Jacques Perriault (1991), quien recomienda tomar en cuenta que los participantes en el estudio “tiene generalmente una conciencia parcial de lo que están haciendo. Por lo tanto, (...) es indispensable mirar, y para comprender lo que se ve, saber practicar uno mismo” (p. 17).

Para cerrar este capítulo, cabe señalar que los instrumentos de recolección de datos expuestos en este marco metodológico y en los anexos de este manuscrito se probaron antes de su aplicación con actores que cubrían el perfil de los informantes y que no participaron en la investigación después de tales pruebas. Lo anterior permitió hacer los ajustes pertinentes y validarlos para llevar a cabo la recolección de datos definitiva y obtener los resultados que se encaminan a responder los objetivos de investigación. Dado que este diseño metodológico, en sí mismo, responde al segundo objetivo de investigación, en el siguiente capítulo se presentan los resultados que buscan cumplir con los objetivos uno, tres y cuatro del planteamiento de esta investigación.

Capítulo 5. Los resultados y su discusión

El presente capítulo expone los resultados obtenidos después de poner en práctica los diferentes instrumentos de recolección de datos en las dos unidades de análisis; por un lado, la serie de ficción histórica de plataforma *on demand* y *over the top*, *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) y, por otro, cuatro grupos de tercer grado de secundaria, dos pertenecientes a un plantel privado y dos pertenecientes a uno público, esto último con el fin de comparar los datos recabados en cada centro educativo. Como ya se mencionó, la investigadora es titular de la asignatura de Historia en la escuela privada, por lo que la aplicación del cuestionario y del taller dialógico tuvieron lugar en el marco de horas-clase, durante los meses de febrero y marzo de 2025. Con respecto de la escuela pública, se gestionó un permiso ante las autoridades correspondientes para aplicar ambos instrumentos; como resultado se asignó un total de 6 horas-clase, divididas en dos días, para cada grupo, durante los meses de abril y mayo del 2025. Los resultados y su análisis se exponen con base en los tres objetivos particulares de investigación que quedan por desarrollar.

5.1 De la escena al laberinto en la serie *Pancho Villa: El Centauro del Norte*

Como se observa en el planteamiento del problema de esta investigación, el primer objetivo particular es “**Analizar** el contenido y el discurso de la serie de ficción histórica, de plataforma *on demand* y *over the top*, *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) para **identificar el contenido basado en conocimiento histórico verificable** en textos educativos e historiográficos, de cara a su integración como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos de la materia de *Historia*, de tercer grado de Educación Secundaria”. Al respecto, la matriz presentada en el marco metodológico, misma que se valida con el análisis del primer capítulo de la serie objeto de estudio, permite continuar esta tarea en los nueve capítulos restantes de la

temporada 1, conclusiva; cabe señalar que no se presenta el primer capítulo en este apartado para no resultar redundantes.

Tabla 3.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 2

Ficha analítica del Capítulo 2: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). Bautizo de fuego. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Pancho Villa se une a la Revolución Mexicana en contra de Pofirio Díaz. Duración: 45 minutos.			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1. Abraham González - ¿Qué tanto sabe usted de mi partido o de Francisco Madero? - pregunta Abraham González a Pancho Villa y él mismo responde - Plan de San Luis: un llamado al pueblo para levantarse en armas contra Porfirio. Nuestro lema: “Sufragio efectivo, no reelección”. La voz <i>en off</i> narradora de Pancho Villa señala: “Abraham González me dio una lección de historia de México. Lo que mejor entendía es eso de quitarle a los ricos para darle a los pobres; me pidió unirme, reclutar hombres para la causa...	Se muestra el primer contacto de Villa con Abraham González, destacado político maderista, quien lo invita a unirse a la Revolución y le da a conocer el plan político de Fco. I. Madero. La escena hace énfasis en el ideal de Villa por ayudar a “los pobres”, y en valores como la lealtad. La voz <i>en off</i> del protagonista refuerza la idea de que su historia es importante para ser narrada, además de que		La imagen muestra a Villa como una persona ignorante que admira a las personas preparadas académicamente. En un principio se muestra desconfiado, pero ante ideales de justicia y lealtad, rápidamente se adhiere a la lucha revolucionaria. Abraham González domina el plano visual al ponerse de pie.
--	--	--	--

yo dije: ¿Por qué no? y le juré lealtad.	proporciona datos de manera sintética.		
--	--	--	--

Escena 2: Lucita - Y usted ¿cómo se llama? - pregunta Lucita, la dependienta de una tienda. - Me llamo Francisco Villa. Me dicen Pancho. Pero usted puede decirme como usted quiera, chula - responde el revolucionario. -Bueno, me va a decir qué se le ofrece o se le va a pasar la hora del rancho - insiste ella. -Pos todo lo que esté a la vista y pos si tienen bodega, pos también - responde Pancho Villa. -¿Piensa pagarlo? - pregunta Lucita.	La escena proporciona una imagen de Villa como revolucionario valiente, además de alimentar el mito de que era mujeriego. Como parte del diálogo, <i>Lucita</i> proporciona datos como que Porfirio Díaz ha sido presidente durante mucho tiempo: "...desde que mi abuelita era joven".		El lenguaje corporal de Villa de y Lucita dan soporte al diálogo y, al mismo tiempo, al mito que lo presenta a él como mujeriego. La escena sucede en una tienda donde Villa busca los alimentos y artículos necesarios para la tropa.
--	--	--	---

- Soy revolucionario - informa Villa. - Y, ¿eso qué es? - cuestionó ella. - Mire, se levantó un tal Madero en contra de don Porfirio y... pues lo andamos apoyando - explica Pancho Villa. -¿De veras? Pero si Don Porfirio era presidente desde que mi abuelita era joven. Ha de estar loco ese Madero. Y usted también - reacciona Lucita. - Ey. Sí estoy, pero por encontrarme una como usted - coquetea el revolucionario.			
---	--	--	--

Escena 3: Madero y Villa se conocen - Es el libro del espiritismo y el ocultismo. Esa ciencia te permite comunicarte con vidas pasadas, hasta se puede hablar con los muertos - comenta Madero. - Ah, cabrón. Pus usté' es un hombre cultivado y lee. Eso se lo respeto. Yo, ¿pa' qué negarlo? fui un bandido, donde quiera me perseguían como un perro rabioso. Sé que no soy del agrado de todos y que cometí muchos errores, pero he cambiado, se lo juro; si no pregúntale a sus muertos si no me cree. Quiero hacer algo con lo	Se presenta el primer encuentro entre dos figuras fundamentales de la Revolución Mexicana. Villa reconoce su pasado y busca dejarlo atrás, incluso con su muerte, con lo que la construcción del personaje en la serie apunta en un sentido heroico. Fco. I. Madero representa una figura de autoridad moral y espiritual. A través del diálogo se establece un vínculo afectivo entre ambos personajes, donde		En la secuencia visual se muestra a un Villa inseguro y avergonzado de su ignorancia. Madero domina el espacio al caminar a través de la oficina donde se desarrolla la historia. El lenguaje corporal coloca a Madero en una superioridad física, pues él está de pie, que a su vez simboliza la superioridad intelectual y ética de este personaje sobre Villa.
---	---	--	--

que he aprendido en esta canija vida y que mi misma muerte sirva para algo pues. Gracias, señor presidente - responde Villa. [...] Voz en off de Villa: “Desde entonces sentí a don Francisco como mi propio padre que había perdonado todas mis faltas.”	Villa admira y respeta a Madero, y Madero lo acoge en un sentido paternalista. Se toca el tema del espiritismo practicado por Madero, dato que la historia oficial de la SEP casi nunca aborda.		
--	--	--	--

Nota: Elaboración propia

En este capítulo 2 se pone énfasis en un Pancho Villa que dialoga con otras figuras emblemáticas de la Revolución Mexicana, donde pareciera que el contexto sociodemográfico de donde provienen los diferentes interlocutores pasa a segundo plano, dado que se busca una misma causa: acabar con las injusticias sociales, además de acentuar el carácter leal en su persona ante la causa revolucionaria. Sin embargo, tales diferencias van a ser reconocidas por el propio protagonista de la serie, en sus intervenciones, al mencionar su ignorancia ante la Historia de México y su analfabetismo. Por otro lado, el mostrarlo como un héroe mujeriego, aspecto que toma fuerza en la serie, dado el carácter comercial de la misma y la necesidad de recurrir a aspectos emocionales, consideramos, podría mantener la naturalización del acentuado machismo de la época y que persiste en la actualidad.

Como señalan Arrojo y Martín (2019), desde las neurociencias y la comunicación, el impacto emocional se relaciona con la atención de los usuarios a los productos audiovisuales. El mostrar el “lado humano” de los “héroes”, agrega Charlois (2017), en el contexto de una narrativa historiográfica, si bien resulta innovador, no se separa del anclaje emocional y cognitivo que se busca en el espectador y que no son neutros.

Tabla 4.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 3

Ficha analítica del Capítulo 3: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). La decena trágica. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Villa es injustamente encarcelado, y el nuevo presidente Francisco I. Madero es traicionado. Duración: 48 minutos			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1: Huerta y Villa Voz en off de Villa: “Fue así que conocí a quien el presidente Madero mandó a apagar la revuelta de Los colorados”: - Recibí el telegrama del presidente Madero, y aquí me tiene. Usted nos dice pa’ dónde apuntar - expresa Villa al encontrarse con Victoriano Huerta. - El famoso Coronel Pancho Villa... Aunque tendré que llamarlo General - dice Huerta. -¿Y eso? ¿General yo? - pregunta Villa. - El Presidente Madero decidió ascenderlo a General Honorario - afirma Huerta.	El primer encuentro entre estas dos figuras es ríspido. Por un lado, el General Huerta demarca constantemente su superioridad en autoridad: al acentuar que el ascenso de Villa es honorífico y, por tanto, poco valioso; al hacer hincapié en el seguimiento de las reglas militares y al exigirle obediencia. Por su parte, a través de la narración de		La imagen acentúa la diferencia de pensamiento y formas de actuar: la vestimenta, el registro verbal, el gusto por beber alcohol de uno (Huerta) y el carácter abstemio del otro (Villa). Queda claro que el vínculo entre los protagonistas de esta escena será de rivalidad en los acontecimientos que están por ocurrir en la trama.
---	---	--	--

-¿Qué es honorario? - pregunta Villa. - Que usted no es militar de carrera como nosotros - dice Huerta. Huerta da instrucciones para atacar a Los colorados el siguiente día por la mañana: - Así será... na'más que nos vamos a mover y atacar de noche, así el polvo que levantemos no los pondrá en alerta - replica Villa. -Dije mañana por la mañana. Está usted aquí para obedecer y punto. ¿Estamos? Ah... y se me pone un uniforme honorario ¡porque aquí sí	Villa, se expresa su desacato ante una obediencia ciega y su decisión de definir “lo que es bueno para la lucha”. Además, se continúa el discurso de lealtad hacia Francisco I. Madero.		
---	--	--	--

tenemos reglas y formas! - reclama Huerta. -¿Quihubo, pues? ¿Qué hacemos o qué?- Urbina pregunta a Villa - Pos' toca obedecer. Di mi palabra. Nomás que el Huerta ese y yo no vamos a ser compadres precisamente - dice Villa.			
Escena 2: Asesinato de Madero y Pino Suárez. Tras las escenas sobre el arresto y asesinato de Francisco I. Madero y José María Pino Suárez, se observa cómo la noticia llega a través de la prensa a Francisco Villa, que se encontraba oculto en el norte del país. Villa lee el encabezado del periódico:	Aunque Villa no está en la lucha armada en ese momento, mantiene su lealtad hacia Madero por lo que decide volver a la lucha junto con los revolucionarios que lo siguen		Las acciones de Villa en esta escena remiten, por un lado, a la lealtad que le tenía a Madero, pero también a las acciones futuras como la lucha armada y la toma de decisiones en la misma. También se observa a las personas más allegadas

-“Madero y Pino Suárez muertos en intento por rescatarlos”... ¡Malditos traidores, hijos de su chingada madre!... ¡Pongan el mensaje, pero pronto!- Se dirige a quienes lo acompañan mientras saca una de sus palomas mensajeras a la que coloca un papel con el mensaje: “Junta a mis hombres. Regreso a México /// Venganza”. Villa lanza al vuelo a la paloma, su esposa lo abraza. La toma final es el rostro de Villa conteniendo el llanto.	tras enterarse de las noticias. En el mensaje escrito se utiliza la palabra venganza, y la actitud de enojo y posterior llanto le dan un sentido humano a las acciones militares que están por suceder.		como su secretario y su esposa.
---	---	--	--

En el capítulo 3 se expone a un Pancho Villa que se mantiene leal a la Revolución Mexicana y a la figura de Francisco I. Madero, al mismo tiempo, Victoriano Huerta se dibuja como uno de los “villanos” del movimiento armado, donde este último pone en

relieve las relaciones de poder y la desigualdad entre distintas figuras de la Revolución. El “lado humano” (Charlois, 2017) de Villa se mantiene en la narrativa.

Tabla 5.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 4

Ficha analítica del Capítulo 4: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). Batalla de Torreón. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Pancho Villa encabeza en Torreón, Coahuila, la más grande batalla de la Revolución Mexicana. Duración: 45 minutos			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1: Villa es nombrado jefe de la División del Norte - Caballeros, todas nuestras fuerzas andan fragmentadas en brigadas: deben organizarse en una sola división - dice - Señores, en horas de guerra hay que saber mandar obedeciendo. Cuando se juntan hartas fuerzas, toca elegir un jefe mayor. Salvo a lo que ustedes piensen, opino que debemos nombrar a Tomás Urbina o a Raúl Madero - señala Villa. - Con toda franqueza, si hay un hombre capaz para decisiones de guerra y ánimo revolucionario para organizar la División del	El diálogo se da entre pares revolucionarios, sin embargo, quedan explícitas dos actitudes principales: la humildad de Villa al proponer a T. Urbina, y el reconocimiento a las capacidades de Pancho Villa. El diálogo entre pares y el nombramiento del jefe militar se proyectan de manera solemne; lo que acentúa la importancia del momento.		Desde el inicio de la escena, Villa ocupa el lugar central en la mesa, lo que muestra su centralidad en las decisiones y las acciones que se suceden. El tono de voz con el que cada uno propone a un jefe militar y con el que Villa acepta, es solemne en todo el desarrollo. Se conserva el aire heroico al decir los “vivas”.
--	---	--	--

Norte, ese es el general Pancho Villa - propone Raúl Madero. Los presentes se ponen de pie, dejan sus armas en la mesa. - Es un honor, señores... ¡Que viva la División del Norte! - exprese Villa. - ¡Que viva! - dice el resto.			
Escena 2: Carranza cuestiona las decisiones de Villa Pancho Villa y la División del Norte toman la ciudad de Torreón. Carranza y Obregón comentan las noticias de la prensa: -"Pancho Villa conquistador", - Obregón lee el encabezado de un	La escena muestra a otros personajes históricos clave en la Revolución mexicana: Carranza y Obregón; donde el primero ya figura como líder político en la Revolución.		La escena se desarrolla dentro de una especie de biblioteca o estudio, con lo que el contexto civil e intelectual de Carranza lo separa de la lucha en el campo de batalla. A través del diálogo se establece el vínculo más cercano entre Carranza y Obregón y ambos

periódico y agrega - ¿Qué vamos a hacer, Venustiano? Esto se puede salir de control. - Pues primero toca felicitarlos y, ya después, disciplinarlos - responde Carranza con un tono reflexivo.	Si bien la noticia de la toma de Torreón es positiva para la lucha armada, se hace alusión a la indisciplina que Villa presenta al tomar decisiones unilaterales o al desobedecer órdenes de Carranza.		personajes se muestran reacios a tomar de forma positiva las acciones de Villa.
--	---	--	--

El capítulo 4 suma otras figuras emblemáticas de la Revolución Mexicana: Venustiano Carranza y Álvaro Obregón, en quienes se resalta su carácter intelectual, así como una capacidad de cierta manipulación en su actuar durante el movimiento armado. El carácter fragmentado del movimiento se acentúa en esta secuencia.

Tabla 6.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 5

Ficha analítica del Capítulo 5: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). Villawood. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). *Pancho Villa: El Centauro del Norte* [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente *Star+*).

Sinopsis de la plataforma: Pancho Villa se convierte en una figura reconocida mundialmente y firma un contrato con Hollywood.

Duración: 39 minutos

Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)
Villa lee una carta remitida por Carranza: “Queda oficialmente destituido de su cargo. Se le ordena enviar todas las tropas a presentarse en Zacatecas lo antes posible.” - ¿Cómo ven al Don Venus?	En una reunión informal, hablan Villa, Urbina, Madero y Ángeles (todos líderes militares), acerca de la decisión de Carranza de enviar tropas sin Villa. Los intercambios dan cuenta de una deliberación entre iguales alrededor	 [Urbina] Pues nunca vamos a obedecer. ¿Mmm?	La condición de igualdad de los participantes se acentúa iconográficamente al mostrarlos dispuestos en círculo para tomar decisiones. En el mismo sentido, la escena termina con Villa al centro, lo que lo coloca a este

- Pues nunca vamos a obedecer, ¿mmm? - responde T. Urbina. - No compadre. Yo no me le quiero voltear al “barbas de chivo”. Debemos ir todos pa’ no cortar fuerzas, - corrige Villa. - Tenemos que tener cuidado de no romper las jerarquías. Necesitamos unión, - señala R. Madero. - Mandemos un comunicado a Carranza que diga que la División del Norte irá a Zacatecas, pero bajo las órdenes del único general en jefe que reconocemos: Pancho Villa. - Agrega F. Ángeles.	de un sentimiento de injusticia; sin embargo, deciden “obedecer” parcialmente el mandato de Carranza, al tiempo que reconocen la autoridad de Villa como líder máximo de la División del Norte.		personaje en un rol protagónico. Dentro de la historiografía de la Revolución mexicana, la toma de Zacatecas representa una de las batallas más importantes y uno de los principales triunfos del ejército villista, por lo que esta deliberación resulta crucial para el desarrollo de las escenas subsecuentes.
---	--	--	---

El capítulo 5 también suma otras figuras de la Revolución Mexicana: Urbina, Madero y Ángeles, líderes militares, en quienes se deja caer el “autoritarismo” de Venustiano Carranza; sin embargo, al mismo tiempo, muestran su capacidad de actuar estratégicamente, aspecto que refleja un carácter intelectual, al margen de la ausencia de educación formal.

Tabla 7.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 6

Ficha analítica del Capítulo 6: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). La silla presidencial. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Pancho Villa une fuerzas con Emiliano Zapata para enfrentar al ejército de Carranza y Obregón. Duración: 44 minutos			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1: Villa y Zapata se reúnen en Texcoco - No se preocupe, Emiliano, tenemos hartas balas, armas y cañones pa' compartirle - Afirmo Villa. - Gracias, Pancho. Pa' mí lo más importante es que defienda mi Plan de Ayala como si fuera suyo, de usted - acentúa Zapata. - "Tierra y libertad". Eso mismo queremos pa' la gente. Yo en el norte y usted en el sur - confirma Villa. - Ese señorito Carranza y esos perjumaos quieren la Revolución pa' su	Esta reunión presenta a los ejércitos populares más importantes de la Revolución: villistas y zapatistas. A través de los saludos entre los presentes y la toma de una fotografía de ambos líderes, se representa, por una parte, la admiración mutua entre ambos generales, pero también la idea de que la revolución popular buscaba la justicia social		El lugar de reunión de los líderes revolucionarios dista de las escenas desarrolladas en ambientes desérticos, propios del norte de México; la vegetación del clima del centro del país permite mostrarlos en un ambiente bucólico que acentúa el diálogo entre iguales, la armonía, donde ninguno lidera sino establecen una alianza entre pares, así como una proyección mítica. proyección . El lenguaje no verbal del ejército zapatista manifiesta una admiración por Villa.
---	--	--	--

conveniencia - reflexiona Zapata. - Ese viejo loco es un tirano, como Huerta o Díaz. Así nunca va a haber justicia pa' los de mero abajo - agrega Villa. -Mmm... que si lo sabremos de toda la vida - agrega Zapata.	para los campesinos. Lo anterior se acentúa al hablar de una posible unión de ambos ejércitos y su desacuerdo con los objetivos y procedimientos de Carranza.		
Escena 2: Violencia de las tropas villistas <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Pero las tropas anduvieron sueltas en la capital. Y pos era imposible controlar a la bola... Hubo hartos saqueos y abusos. Y luego se echaban la culpa: los zapatistas a los nuestros y	El hecho de que Villa relate tales hechos como abusos, deslinda a su figura de tal responsabilidad para atribuírsela a “la bola”. Incluso R. Fierro, conocido por ser uno de los soldados más		La violencia de la guerra, aunque esté basada en la búsqueda de la justicia, queda en evidenciada en esta escena. Además, se habla de tropas tanto villistas como zapatistas, es decir, de los ejércitos que no tenían formación militar y que estaban

al revés. Sin poder saberlo bien.” Mientras tanto, la escena transcurre cuando villistas asaltan una casa, violentan a dos mujeres jóvenes que se encontraban en el jardín del lugar y disparan al padre de éstas. Rodolfo Fierro llega en automóvil. - No había necesidad de matar al papá, cabrones. Pa’ la otra tengan más tiento - asevera Fierro mientras recibe dinero y joyas que le entrega un soldado villista que, a su vez, asiente a las órdenes.	sanguinarios, afirma que no es necesaria tanta violencia; aunque nunca detiene el robo o asalto.		compuestos popularmente. El saqueo, el robo, el hostigamiento y la violencia sexual hacia las amujeres (esta última no explícita pero sí implícita) también resulta evidente en esta escena.
--	---	--	---

El capítulo 6 resulta particular al presentar juntas a las dos grandes “figuras de la Revolución que representan al pueblo” en el norte y en el sur, Pancho Villa y Emiliano Zapata, respectivamente. Como se observa, se expresa una clara demarcación de diferencia

de clase social entre las diferentes figuras del movimiento armado, así como la “inevitable” violencia, de diferentes tipos, alrededor del movimiento armado.

Tabla 8.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 7

Ficha analítica del Capítulo 7: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). La silla batalla perdida. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Pancho Villa y La División del Norte son sorprendidos por las estrategias de guerra de Obregón. Duración: 49 minutos			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1: Villa describe la situación de la guerra. <i>Voz en off</i>: “Meses antes de nuestra derrota, el país estaba dividido en dos. Los carrancistas dominan la costa Este y el Sur, donde nuestros aliados, los zapatistas no pueden contenerlos. Nosotros controlamos el Occidente y el Norte de México, pero tenemos resistencia en muchos lados. Pa’ acabarla de amolar, el gobierno gringo aún no decide cuál de los bandos va a apoyar, preocupado por la guerra en Europa y la amenaza del Imperio alemán. Álvaro Obregón avanza hacia el centro del país, asegurando que los trenes puedan llegar con	La voz <i>en off</i> de Villa resume nuevamente, como introducción al capítulo, la creciente oposición de Obregón y Carranza contra él (Villa); además de las duras críticas que éstos hacen a la indisciplina del “Centauro”. La frase “Quien se quede con Celaya” sentencia dicha batalla como crucial para el desarrollo posterior de la		El uso de grabaciones originales, intervenidas de manera digital, tanto visuales como sonoras, crea la impresión de estar viendo cómo se desarrolla la Revolución de forma simultánea en varios lugares. El mapa, funciona además de manera didáctica al mostrarnos el territorio mexicano y el traslado de las fracciones revolucionarias.
--	---	--	--

armas y provisiones desde el puerto de Veracruz, donde se ha quedado el coyón de Venustiano Carranza.” Los villistas tenemos que juntar juerzas y movernos pa’ Celaya, Guanajuato, donde se cruzan las líneas del ferrocarril. Obregón y yo lo sabemos: quien se quede con Celaya controlará el flujo de armas, alimentos, tropas y ganará la guerra.	Revolución y del destino de las tropas villistas.		
---	--	--	--

Escena 2: En la Batalla de Celaya ocurre un fuerte enfrentamiento entre villistas y obregonistas. <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Creímos que podíamos rodearlos y derrotarlos sin su líder. Pero la historia tenía otros planes.” El resto de la escena ocurre lentamente y se observa cómo Álvaro Obregón es rescatado. <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Ese güero gordo que salvó a Obregón se llamaba Heidrich Kloss... Un veterano de origen prusiano que recién llegó con las nuevas estrategias que ya se usaban en la	La narración de Pancho Villa da cuenta de la derrota en esta Batalla. En la escena anterior, al sentenciar: “Quien se quede con Celaya... ganará la guerra”, se marca, en la trama de la serie, la derrota y posterior debacle del ejército villista. Esto representará una derrota para la figura del héroe que se ha construido en		Esta escena es una de las que más violencia explícita presenta: se muestra el momento donde, en medio de la Batalla de Celaya, Álvaro Obregón es alcanzado por un cañonazo y uno de sus brazos es cercenado. Tal escena da cuenta del nivel de violencia, caos y sufrimiento dentro de las batallas de una guerra. A la postre, Obregón se convertirá en un personaje muy importante en la trama de la serie, y de la historiografía
--	---	--	---

guerra europea. Nuestros jinetes no estaban preparados pa' eso. Y nuestros soldados que eran nuevos reclutas, tampoco se la esperaban así de dura.	capítulos anteriores.		del periodo posrevolucionario.
--	-----------------------	--	--------------------------------

El capítulo 7 acentúa el hecho de que del movimiento revolucionario está fragmentado, con base en la exposición de un bando popular, el de Villa y Zapata, sin recursos, y otro, con poder económico y político, el de Obregón y Carranza. Anado a lo anterior, se acentúa la exposición de la crudeza de la guerra.

Tabla 9.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 8

Ficha analítica del Capítulo 8: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). El fantasma de Pancho Villa. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). *Pancho Villa: El Centauro del Norte* [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente *Star+*).

Sinopsis de la plataforma: En un esfuerzo por cambiar su suerte, Pancho Villa escapa a la frontera para rehacer su ejército.
Duración: 41 minutos

Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)
Escena 1 - Dicen que los gringos reconocerán a Carranza como jefe de gobierno - afirma Juárez. -Pos si eso es cierto, cualquier apoyo pa' nosotros va a ser prohibido - señala un militar villista. -Méndigos gringos, hijos de la chingada... Debemos terminar con los carrancistas antes de que agarren juerzas y nos alcancen ahí en Chihuahua - dice Villa. -Bueno, mi general, pues los espías de Agua Prieta	La escena es liderada por Villa, quien da indicaciones y, a través del discurso, intenta motivar a los demás a mantenerse en la lucha armada. Además se observa cómo hacen uso de un mapa, con lo que las acciones buscan ser más planificadas.		Todos los personajes se muestran dudosos, indecisos e incluso preocupados ante las decisiones de Villa. En esta escena se observa, por primera vez, a algunos personajes, con lo que se da cuenta de una nueva etapa dentro del ejército villista.

dicen que Calles nos está esperando con poca tropa y munición. Na'más están esperando el apoyo de Obregón - señala un militar villista. - Pues hay que chingárnoslos rápido. Así controlamos el norte y nos vamos pa'l sur con Zapata - dice Villa.			
---	--	--	--

Escena 2 Diálogo entre un revolucionario y Villa: - A lo macho, mi general, Jaúregui tiene razón. - Ya les dije que no son tiempos de lamentos. Me jusila a todos. El cabrón que siga moviendo las patas, le da el tiro de gracia. Luego me quema el pueblo - ordena Villa. - ¿Y las mujeres? - Haga lo que quiera con ellas, pero las deja vivas pa' que vayan y cuenten lo que pasó aquí - responde Villa. - Como ordene, mi general - expresa con desacuerdo el revolucionario.	La población critica a Villa y el comportamiento de sus tropas. El soldado que recibe órdenes también las cuestiona y duda de las decisiones de Villa. Es un diálogo que muestra la violencia de la guerra y también la duda que generan las decisiones de un líder.		La crudeza de la guerra y de las decisiones de Villa cobran fuerza en esta escena. Queda lejos la imagen de héroe carismático y se muestra a un hombre endurecido por las batallas y que duda de las decisiones que toma motivado por la ira y, probablemente, por el ego de mantenerse como un héroe popular y como jefe del ejército más numeroso de la Revolución.
--	---	--	--

Este capítulo 8 suma otras figuras de la Revolución, Jaúregui, que representa al pueblo y a la parte popular del movimiento, y Calles, como aliado del bando Carrancista. Al mismo tiempo, se deja ver la influencia que tienen Estados Unidos de América en el movimiento. El carácter estratega de Villa, combinado con otro emotivo, en parte visceral, se ve acentuado; esto aunado a las dudas que manifiestan sus pares.

Tabla 10.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 9

Ficha analítica del Capítulo 9: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). Villa contra todos. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente <i>Star+</i>). Sinopsis de la plataforma: Cegado por la ira, Villa ataca territorio de los Estados Unidos en Columbus. Duración: 41 minutos			
Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)

Escena 1 <i>Voz en off</i> de Pancho Villa: “Esa <i>Expedición Punitiva</i> fue una amenaza que duraría once meses y tuvo efectos inesperados pa’ México y el mundo. Carranza se enteraba de que los soldados gringos comenzaron a cruzar la frontera sin permiso: - Esto nos deja muy mal parados frente al país. Como si nos quedáramos de brazos cruzados frente a la invasión de los norteamericanos - expresa Carranza. -Tampoco a nuestros oficiales les hace mucha gracia que digamos, - confirma Obregón.	El diálogo contrapone los beneficios y las desventajas de las relaciones con EUA en un contexto nacionalista; por un lado, se habla del atentado a la soberanía al permitir el paso del ejército norteamericano a territorio nacional y, por otra parte, el gobierno mexicano encabezado por Carranza buscaba pacificar el país. Sin embargo, el diálogo entre		Nuevamente Carranza se encuentra en una oficina, aparentemente lejos de los campos de batalla. Obregón, por su parte, parece ser el enlace entre ambos lugares: las batallas y la legalidad del gobierno. La rivalidad entre los bandos se refuerza: Obregón, cada vez con más frecuencia, usa un tono de voz que parece conspirativo. La opinión de Carranza acerca de la desobediencia y la popularidad de Villa se puede interpretar como una desventaja para su gobierno.
---	---	--	--

- Existe un tratado del siglo pasado que les permite perseguir forajidos de este lado de la frontera con un límite de kilómetros. Podemos justificarnos con eso - menciona Venustiano Carranza. - Mmm. Ya ordené al gral. Calles que movilice a sus tropas en brigadas pa' agarrar a Villa antes que los pinches gringos - responde Obregón. - No será fácil. Ese bandido se conoce cada centímetro de su territorio y cuenta con muchas lealtades entre la gente - replica Carranza. -A mí me preocupa que el pueblo comience a verlo	Obregón y Carranza los hace parecer “los villanos” que están contra la imagen de héroe que se ha ido construyendo en los capítulos anteriores, y durante la Revolución misma.		
--	--	--	--

como un héroe que invadió a los gringos - comenta Obregón. - Pues... tal vez esta <i>Expedición Punitiva</i> nos ayude a quitarnos esa piedrita en el zapato - sentencia Carranza.			
--	--	--	--

Este capítulo 9 acentúa la intervención de Estados Unidos de América, la fragmentación del movimiento revolucionario y la rivalidad con la figura de Pancho Villa por parte de los sectores carrancistas y obregonistas.

Tabla 11.

Matriz de análisis de contenido y del discurso del Capítulo 10

Ficha analítica del Capítulo 10: Lara, R. y Rentería, E. (Escritores). (2023, julio). La cabeza de Villa. [Episodio de televisión]. En Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). *Pancho Villa: El Centauro del Norte* [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente *Star+*).

Sinopsis de la plataforma: Villa acepta un pacto de paz, pero el temor y las antiguas deudas de sangre provocan un complot. Duración: 51 minutos

Descripción de la escena y diálogo (presentación del contenido, la denotación)	Análisis del discurso (la connotación)	Fotogramas representativos (la imagen escena)	Análisis del fotograma (la imagen laberinto)
Escena 1 <i>Voz en off</i> de Francisco Villa: “Adolfo de la Huerta se convirtió en Presidente interino. Yo lo vide con buenos ojos porque era menos cabrón que los otros. Intercambiamos mensajes y finalmente llegué a un acuerdo pacífico y justo pa’ todos.” La escena transcurre entre un grupo de personas ante los que Marcos Jaúregui lee un decreto: “Siendo el 28 de julio de 1920, han firmado el convenio de rendición del Gral.	Villa narra su propia historia y, aunque de forma acelerada, da cuenta de los acuerdos por los que dejó la lucha revolucionaria y se retiró a la vida privada. Se hace mención del periodo de gobierno de Adolfo de la Huerta, crucial para comprender los siguientes acontecimientos en el proceso histórico.		La iluminación clara, además de permitir ver más detalles, también acompaña la idea de pacificación y hace pensar que el desenlace de la historia está próximo y será positivo para el personaje principal. El sentido patriótico está simbolizado por la bandera de México en primer plano.

Francisco Villa, él mismo y el ciudadano presidente don Adolfo de la Huerta, para que el general Villa se retire a la vida privada.”			
Escena 2 <i>Voz en off</i> de Francisco Villa: “Y así fue que, después de muerto, pos seguí vivo... Como siempre, dijeron muchas cosas sobre mi pobrecita cabeza: que la pidió como trofeo Álvaro Obregón, que había sido un gringo rico en venganza por Columbus, hasta que la quería comprar un museo...”	De manera conjunta, el propio Villa aborda los mitos acerca de su muerte y del destino del cráneo que fue extraído de la tumba. Se sentencia que Villa es un símbolo persistente de la Revolución con la frase: “Después de		Visualmente se representan los mitos acerca de Villa. A través de efectos especiales, iluminación, sombras y narración, se continúa preservando la figura enigmática y mítica de este personaje histórico; se habla de lo que se dice sobre su final, pero no se aclara qué corresponde al imaginario y qué es lo que tiene alguna base documental o histórica.

	muerto, pos' seguí vivo".		
Escena 3 - Dicen que el centauro es un animal de esos, de historias y cuentos de antaño, mitad cristiano, mitad caballo; una bestia indomable, es por eso que a usted le dicen así: El Centauro del Norte - afirma un campesino dirigiéndose al encuentro de Villa. - Una cosa sí le digo: si en este país hubiera más escuelas pa' los chamacos, más maistros que soldados, la revolución no hubiera explotado y yo no hubiera matado a tantos...	Un arqueólogo estadounidense pregunta a un campesino acerca del paradero de Villa. El campesino, que dormitaba afuera de la escuela, afirma que si quiere encontrar a Pancho Villa, este último lo encontrará a él, por lo que el arqueólogo, atemorizado, decide irse. Este diálogo entre el		La escena transcurre en un ambiente muy simbólico: fuera de una escuela rural que lleva el nombre del líder revolucionario, hay niños jugando mientras se acerca el arqueólogo estadounidense ya mencionado. El campesino se encontraba junto a una pared de la escuela, donde un cartel del recién fundado Partido Nacional Revolucionario (PNR) hace propaganda a Plutarco Elías Calles como candidato a la presidencia de México. El final del capítulo muestra a Villa cabalgando a campo abierto hacia un punto indefinido en su

- afirma Villa en tono reflexivo.	campesino y Villa, quien “aparece” en escena, sobre el origen mitológico de su pseudónimo, por un lado, y una reflexión de acerca de la necesidad de la educación para evitar procesos violentos o guerras, refuerzan la figura mítica y heroica de Villa.		caballo el Siete Leguas, con la apariencia física de los años previos a su muerte.
-----------------------------------	--	--	--

El capítulo 10 muestra cómo, si bien Villa acepta un pacto de paz, la noción de traición se hace presente para acentuar su carácter de héroe mítico de la Revolución Mexicana, aspecto que abre la serie misma y que se acentúa, en este espacio, con la presentación de la bandera de México en primer plano, sin dejar de lado la escuela rural, como símbolo de los logros revolucionarios. En la

misma línea, tal carácter se acentuará al preferir presentar un final de su vida y la continuación de su muerte apelando al imaginario que se ha construido al respecto y que no necesariamente tiene una base documental o histórica.

La serie presenta una unidad armónica al iniciar con la voz póstuma de Villa diciendo: “Mi vida fue una tragedia, una cacería, me mataron el 20 de julio de 1923; o al menos eso pensaron los coyones que no se atrevieron a mirar a los ojos a quien se iban a quebrar” y al cerrar con un Villa cabalgando a campo abierto hacia un punto indefinido. La narrativa propone que el asesinato de Pancho Villa acaba con su vida corpórea pero su nombre y su legado siguen vivos; no hay final para Pancho Villa (Doroteo Arango), “El centauro del Norte”. ¡Viva Villa!

*

De manera general, el análisis de contenido y del discurso de la serie permite concluir, para el primer objetivo de este estudio que: 1) los hechos históricos que se presentan, como verdaderos, corresponden a una documentación historiográfica y; 2) que se pone énfasis en la vida privada de Pancho Villa para acentuar su carácter humano y ofrecer, además de información histórica, el aspecto emocional del personaje protagónico, así como el acento en la mitificación que se ha construido alrededor del mismo. En el mismo tenor, esta producción audiovisual se puede considerar recomendable para integrarse como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos de la materia de *Historia*, de tercer grado de Educación Secundaria; en primer lugar por el contenido verificable que presenta y, en segundo lugar, por su potencial para hacer la distinción entre los aspectos históricos y la parte ficticia de la misma, desde una perspectiva analítica, crítica y dialógica por parte de docentes y alumnos de educación secundaria. De ahí la propuesta del taller dialógico que se pone en marcha como investigación-acción, cuyos resultados se presentan enseguida.

5.2 Una estrategia didáctica educomunicativa encaminada a un pensamiento crítico desde una perspectiva comparativa

El tercer objetivo de esta tesis es “poner en práctica una estrategia didáctica educomunicativa en dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado, para identificar si, en un contexto participativo entre docentes y alumnos, se logra el ejercicio de un pensamiento crítico”. En la misma línea, el cuarto y último objetivo es “comparar las similitudes y diferencias en esos dos ambientes formales de aprendizaje sujetos de estudio, uno de carácter público y otro privado”. Así, para cumplir con los mismos, enseguida se presentan los resultados del diagnóstico realizado, seguidos de los obtenidos en el “taller dialógico”; mismos que se acompañan de una comparación entre lo que se obtiene en el plantel educativo público y en el privado.

Los alumnos de tercer grado de secundaria, participantes en el estudio, pertenecen a dos planteles y cuatro grupos que se distribuyen de la siguiente manera: a) el Colegio Constituyentes de Querétaro, de carácter privado, donde se trabaja con el 3° A, integrado por 13 alumnos, y el 3° B, integrado por 9 menores; lo que conforma 22 alumnos; b) la Secundaria Oficial No. 80 “Lic. Andrés Molina Enríquez”, de carácter público, donde se trabaja con el 3° A, integrado por 31 alumnos y el 3° B, integrado por 29, lo que conforma 60 menores.

5.2.1 “Las tecnologías, las series y yo”: un punto de partida hacia la educomunicación

Los resultados del cuestionario “Las tecnologías, las series y yo” permite tener un perfil general de los alumnos de tercer grado de secundaria, participantes en el estudio; conocer el acceso a y uso de las tecnologías digitales la información y la comunicación; así como conocer su consumo y uso de series en plataformas en Internet.

Perfil de los alumnos que integran los grupos participantes en el estudio

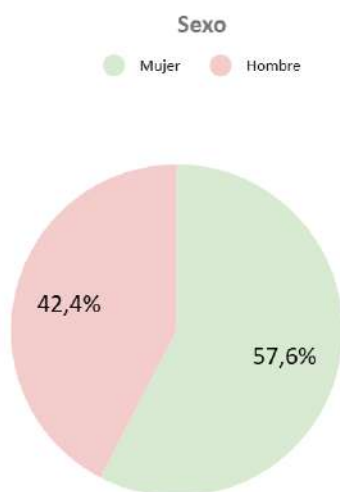
En lo que respecta a los informantes del cuestionario diagnóstico, debe tomarse en cuenta que, además de que el número de alumnos varía en cada grupo y de que los grupos del plantel privado son menos numerosos que los del público, el aspecto voluntario para responder hace que sólo se

obtenga la respuesta de 59 informantes (72% del total de participantes en el estudio), 22 del plantel privado y 37 del plantel público. Sin embargo, dado que la mayoría de los participantes contesta a las preguntas, se tiene un panorama del perfil de los grupos.

Así, las respuestas de los menores dejan ver que los 4 grupos de 3er grado de educación secundaria, con los que se trabaja, están integrados por una población mayormente femenina, se tiene que casi 58% son mujeres y 42% son hombres, como se aprecia en la Figura 1.

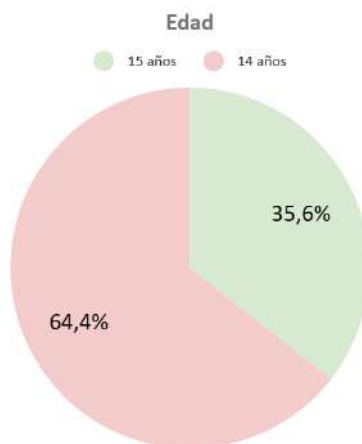
Figura 1.

Porcentaje de participantes pertenecientes al sexo femenino y masculino.



Nota: Elaboración propia con base en resultados del formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo”. Tomando en cuenta el total de alumnos que respondieron de forma voluntaria el formulario.

En lo que respecta a la edad de los alumnos encuestados, 38 (64%) mencionan tener 14 años, mientras que 21 (36%) responden tener 15; lo cual corresponde a las edades promedio en que los adolescentes cursan el Tercer grado de Secundaria en México; estos datos se ilustran en la Figura 2.

Figura 2.***Porcentaje de edades de los alumnos participantes.***

Nota: Elaboración propia con base en resultados del formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo”.

Acceso y uso de tecnologías digitales de la información y la comunicación

Como se ha mencionado, el cuestionario se encaminó también a conocer el “acceso a” y “uso de” las tecnologías digitales de la información y de la comunicación por parte de los menores participantes.

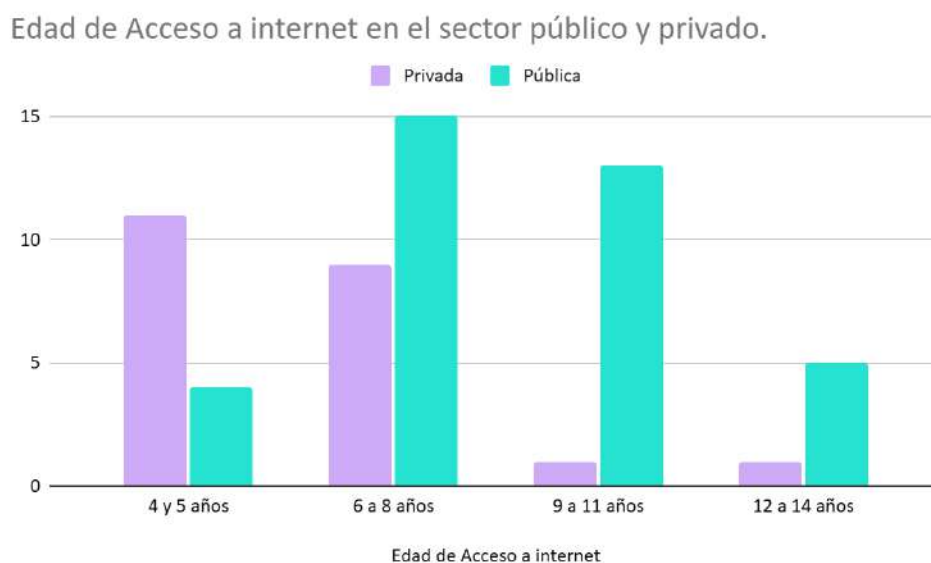
En cuanto al acceso a la tecnología, a lo largo de la vida de los participantes, encontramos que, al preguntar en qué nivel educativo tuvieron su primera experiencia con la computadora o el teléfono celular, 9 de 59 (15.3%), todos alumnos del plantel privado, informaron haberlo tenido en edad preescolar, de 4 a 5 años; 46 de 59 (78%) informa haberlo tenido durante la educación primaria; y 4 (6.8%) hasta la educación secundaria, ambos porcentajes integrados por alumnos de ambos planteles.

En lo que al acceso a internet respecta, una cuarta parte (25.4%), que actualmente estudia en el plantel privado, tuvo acceso a la red entre los 4 y 5 años de edad, es decir, en la etapa preescolar; 38 de los 59 alumnos encuestados (64.4%), pertenecientes a ambos planteles, tuvieron

un primer acercamiento con el uso de internet durante la escolaridad primaria (entre los 6 y los 11 años); una minoría, 6 de 59 (10%), tiene acceso a este medio de comunicación entre los 12 y 14, ya en la escuela secundaria. La ilustración de estos datos se ve en la siguiente gráfica de barras comparativa (Figura 3).

Figura 3.

Edad en la que los alumnos participantes tienen acceso a internet



Nota: Elaboración propia con base en resultados del formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo”.

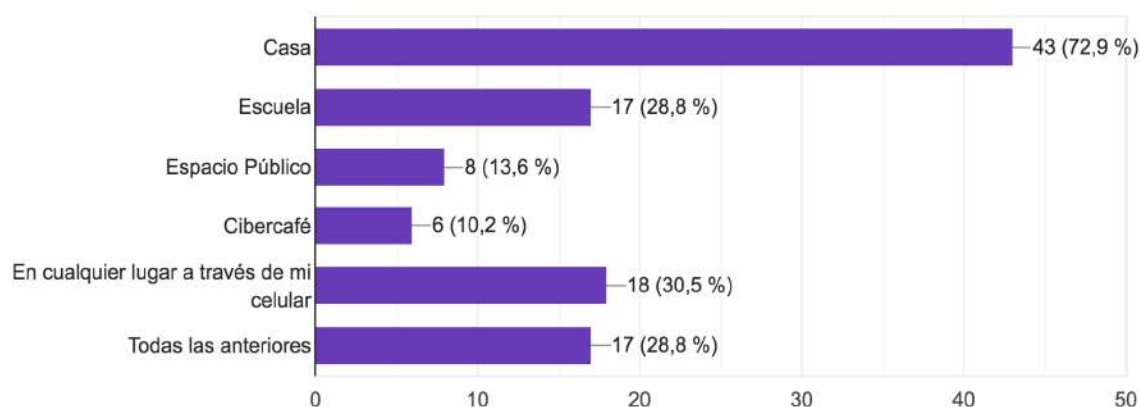
Como se puede observar, un mayor número de alumnos de la escuela secundaria privada tuvieron acceso a las TIC y a internet a edades más tempranas, frente a los alumnos de la escuela pública.

Al margen de lo anterior, actualmente todos los alumnos tienen acceso a internet y su conexión se hace principalmente desde casa (73%); aspecto que se ilustra en la siguiente Figura 4.

Figura 4**Espacios desde donde se accede a internet**

7. ¿En qué espacios tienes acceso a internet?

59 respuestas



Nota: Formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo” (elaboración propia).

En el plano comparativo se tienen diferencias significativas, mientras que la mayoría de los alumnos de la escuela secundaria pública, 89.2% acceden a una conectividad a internet desde casa, un poco más de una cuarta parte de los alumnos de la privada, 27.2%, lo hacen desde el hogar; estos últimos lo hacen en gran medida en la escuela (59%) y desde su teléfono celular (40.9%). Vale la pena hacer notar que, en ambos contextos, el Cibercafé sigue siendo una opción de conectividad para los menores de edad. Los detalles se pueden apreciar en la Tabla 12.

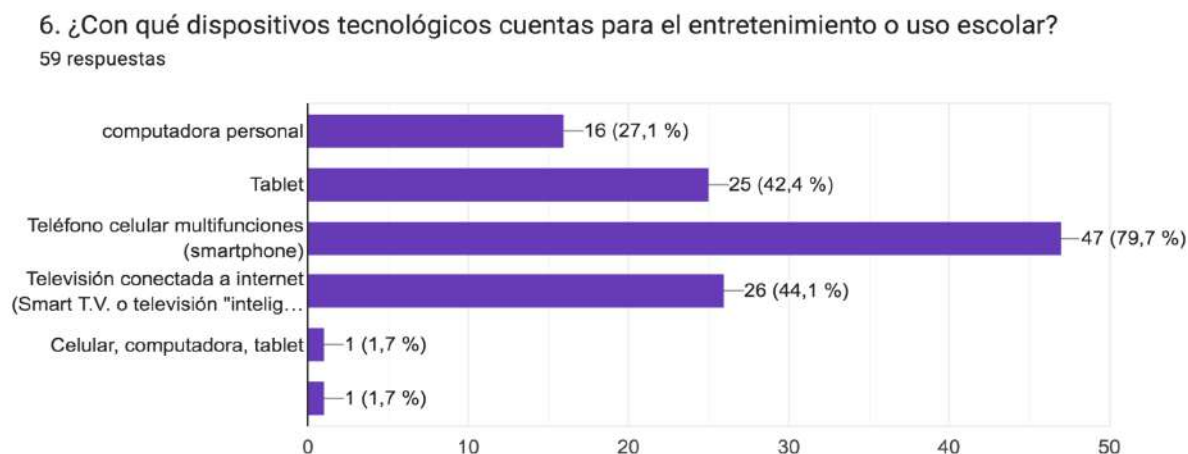
Tabla 12

Perspectiva comparativa de los espacios donde se accede a internet

¿En qué espacios tienes acceso a internet?	Número de alumnos		Porcentaje	
Espacios	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública
Casa	6	33	27.2%	89.2%
Escuela	13	4	59.0%	10.8%
Espacio público	6	4	27.2%	10.81
Cibercafé	5	3	22.7%	8.1%
En cualquier lugar a través de mi celular	9	9	40.9%	24.3%
Todas las anteriores	7	5	31.8%	13.5%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

En cuanto a los dispositivos tecnológicos con que cuentan estos menores de edad, para el entretenimiento o uso escolar, se tiene que la mayoría (80%) cuenta con un teléfono celular multifunciones (smartphone); 44.1% tiene una televisión conectada a internet (Smart T.V. o televisión “inteligente”) y 42.4% tiene una *tablet*. La Figura 5 muestra los detalles de esta distribución.

Figura 5**Dispositivos tecnológicos disponibles para el entretenimiento o uso escolar**

Nota: Formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo” (elaboración propia).

Desde una perspectiva comparativa se observa que el uso de la computadora pierde espacio en los hogares de los escolares de ambos planteles. Sin embargo, se observa que, mientras en el plantel público sólo uno de cada diez informantes tienen una *tablet*, todos los participantes del plantel privado cuentan con una; ello se debe a que, en este último, el dispositivo es obligatorio para poder usar la plataforma *Knotion*. Otro aspecto que refleja una diferencia significativa es que un alto porcentaje de los menores de la escuela pública, 94.5%, reporta contar con un teléfono celular multifunciones, mientras que este porcentaje es de 59% en la privada. Tales diferencias pueden interpretarse como una compensación: quienes poseen una *tablet* requieren menos de un *smartphone* y viceversa (Tabla 13).

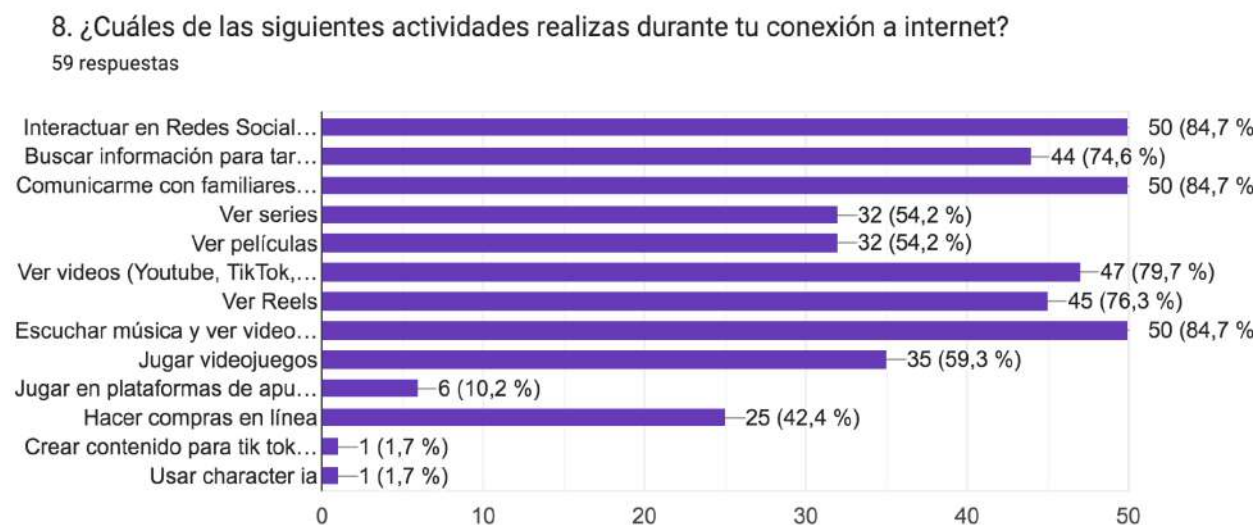
Tabla 13

Comparación dispositivos disponibles para el entretenimiento o uso escolar

¿Con qué dispositivos cuentas para entretenimiento o uso escolar?	Número de alumnos		Porcentaje	
Uso de dispositivos	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública
Sólo Computadora	0	1	0	2.7%
Sólo Tablet	8	1	36.3%	2.7%
Computadora	8	9	36.3%	24.3%
Tablet	22	4	100%	10.8%
Smartphone	13	35	59%	94.5%
SmartTV	19	14	86.3%	37.8%
Más de un dispositivo	16	18	72.7%	48.6%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos

Con respecto de los usos que los participantes hacen de la tecnología, como se observa en la Figura 6, se tiene que la mayoría (85%) se conecta a internet para “interactuar en Redes Sociales Digitales”, “comunicarse con familiares y amigos”, llevar a cabo actividades de entretenimiento relacionadas con la música (Escuchar música y ver videos musicales); mientras que un poco menos (80%) ve videos (Youtube, TikTok, etc.); y una minoría (10%) “juega en plataformas de apuestas en línea (Caliente.mx, Betway México, etc.)”.

Figura 6**Actividades realizadas durante la conexión a internet**

Nota: Formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo” (elaboración propia).

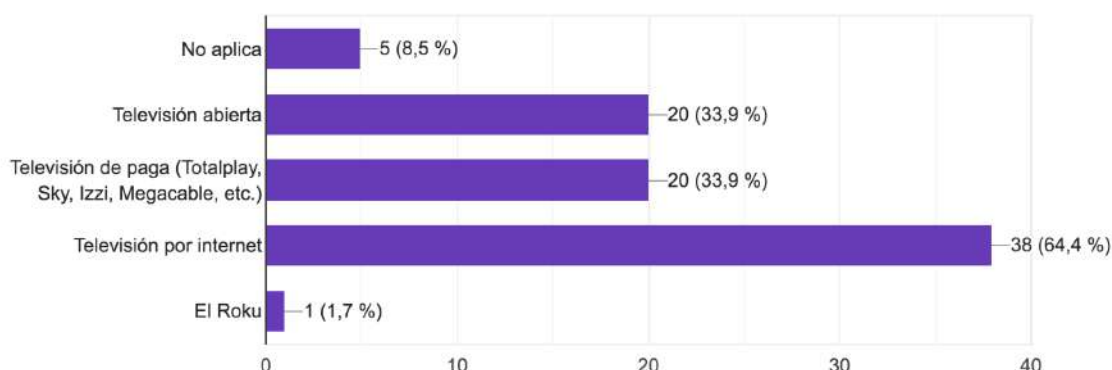
El consumo y uso de series en plataformas en Internet

El tercer aspecto que se explora en el cuestionario se acerca más al objeto de este estudio. Así, se pregunta a los menores de edad si entre sus prácticas de entretenimiento está el ver televisión: la gran mayoría, 54 de 59 (91.5%), responde afirmativamente; mientras el resto (8.5%) dice no hacerlo. Al preguntar a los televidentes con qué servicios cuentan al respecto, mismos que pueden ser más de uno, la mayoría, 38 de 59 (64.4%), señala ver televisión por internet; un tercio informa ver televisión abierta y una proporción igual señala que cuenta con televisión de paga: Totalplay, Sky, Izzi y Megacable, entre otras; aspectos que se aprecian en la Figura 7

Figura 7**Servicios de televisión con que cuentan los alumnos televidentes**

10. Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué servicios de televisión cuentas?

59 respuestas



Nota: Formulario Google Forms “Las tecnologías, las series y yo” (elaboración propia).

Al preguntar a los jóvenes qué series conocen, 8 de 59 (14%) señala “no conocer” series; el resto de los informantes afirman “sí conocer” y, de entre ellos, 8 (14%) dice conocer “bastantes”. Algunos alumnos prefieren indicar estar al tanto de las series por género; donde los más mencionados son series de anime, K-dramas, de terror y de acción. Al respecto, el K drama que más se menciona es *El juego del calamar* (3 de 59), seguido de *Estamos muertos* (2 de 59); de las series de terror se menciona *Stranger Things* (5 de 59) y *The walking dead* (2 de 59); de las de acción aparece *Rosario Tijeras* (3 de 59) y *La casa de papel* (2 de 59). Si bien no se cita el género comedia, las menciones de los escolares deja ver que éste también es conocido a través de series como *Gossip Girl* (3 de 59), *Malcom el de enmedio* (2 de 59) y *Cobra Kai* (2 de 59). Por último un informante se inclina por mencionar la plataforma de series a la que accede y dice conocer “todas las de Netflix”.

Al preguntarles qué series ven, casi una quinta parte, 11 de 59 (19%), informa “no ver” series, mientras el resto “sí lo hace”; de entre estos últimos, hay quienes prefieren indicar el género y otros los títulos de las series. Así, los géneros que más ven estos alumnos son el denominado K-

Drama, con series surcoreanas como Belleza verdadera (2 de 59), El juego del calamar (1 de 59) y Estamos muertos (1 de 59); el drama juvenil (8 de 59), con series como Gossip Girl (EEUU) (3 de 59), Rebelde Way (Argentina), Outer Banks (EEUU), Elite (España) y Euphoria (EEUU); así como series de anime (7 de 59) donde Miraculous: las aventuras de Ladybug (Francia y otros) tiene 2 menciones.

Otros géneros del gusto de los menores de edad participantes son las series de terror (6 de 59), como Stranger Things (EEUU) (2 de 59), Death Note (anime, Japón) y Skibidi Toilet (anime, Georgia); la comedia dramática (6 de 59), como Cobra Kai (EEUU), Assassination Classroom (anime, Japón), Insatiable (EEUU), Bridgertone (EEUU), Luis Miguel (México) y Ginny y Georgia (EEUU); y las denominadas Narcoseries (6 de 59), como Rosario Tijeras (4 de 59) (Colombia y México), El señor de los cielos (EEUU y México) y La señora Acero (México). Las comedias Juveniles también están en sus gustos (5 de 59), donde Malcom el de en medio (EEUU) (2 de 59) es la más mencionada. En menor medida, los alumnos de secundaria participantes en el estudio ven series de acción (3 de 59), como Brooklyn 99 (EEUU) y Umbrella Academy (EEUU); dramas (3 de 59), como Lucifer (EEUU), Breaking Bad (EEUU) y Yellowstone (EEUU); documentales (1 de 59), como Breaking Point (UK), series históricas (2 de 59) como Peaky Blinders (UK); de suspenso (1 de 59), como Asesinato para principiantes (UK) y realities (1 de 59), como Acapulco Shore (México). Como se observa, las series históricas son vistas por una mínima parte (3%). Los detalles pueden observarse en la Tabla 14.

Tabla 14

Series vistas por el alumnado

¿Qué series de Internet ves?	Número de alumnos		Porcentaje	
Género	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública	Esc. Sec. Privada	Esc. Sec. Pública
No ve series	6	7	27.2%	18.9%
K-Drama	0	5	0%	13.5%
Drama juvenil	3	3	13.6%	8.1%
Juvenil	0	3	0%	8.1%
Anime	4	4	18.1%	10.8%
Terror	1	2	4.5%	5.4%
Comedia dramática	2	3	9%	8.1%
Comedia juvenil	1	2	4.5%	5.4%
Narcoserie	0	6	0%	16.2%
Acción	2	3	9%	8.1%
Drama	2	2	9%	5.4%
Histórica	0	2	0%	5.4%
Documental	0	1	0%	2.7%
Suspenso	0	1	0%	2.7%
Reality	0	1	0%	2.7%

Nota: Elaboración propia con base en los resultados obtenidos. Los porcentajes se muestran en proporción de los alumnos de cada plantel.

Como se puede observar, las series que consumen los jóvenes alumnos responden a un mercado global donde Estados Unidos, Corea del Norte, Japón y México están muy presentes; sin embargo, la oferta de este último país, visionada por nuestros sujetos de estudio, corresponden al género de narcoserie. En la misma línea, al preguntar sobre los motivos que los llevan a ver tales series,

señalan de manera general, que son entretenidas o lindas, el contenido o el lugar donde se llevan a cabo les agrada; porque se identifican con las tramas; les agradan los actores o actrices y; en menor medida, porque hay peleas, armas y adrenalina. En cuanto a la manera que seleccionan las series que ven, quienes así lo hacen, informan que se guían por las sinopsis de la serie que se presentan en las diferentes plataformas.

En cuanto a la forma de visionado, las y los informantes que ven series dan a conocer que lo hacen durante su tiempo libre. La mayoría lo hace solo/a (44.1%), casi una quinta parte (18.6%) ve las series con personas de su edad (hermanos/as, primos/as, amigos/as), una minoría las ve acompañado/a de papá, mamá o ambos (5.1%) o con toda la familia (3.4%); y otra quinta parte (20.3%) señala que esto se puede dar de todas las formas anteriormente mencionadas. Por último, al preguntar sobre el tiempo que les lleva ver una serie, se tiene que casi una tercera parte (32.2%) invierte de uno a dos días, es decir, suelen practicar lo que se denomina "*binge-watching marathon*" o "maratón de series"; 11 de 59 adolescentes (19%) inviertes de 3 días a una semana; sólo un informante invierte dos semanas; 4 de 59 toma un mes para ver una serie; 2 señalan invertir dos meses y uno 3 meses; finalmente, 20 de 59 (34%) precisa que "depende cuánto tiempo dure la serie 20", de entre estos hay quienes dedican de 1 a 2 horas al día (5 de 59) o de 1 a 3 horas al día (2 de 59). En este contexto, vale la pena mencionar que una persona señaló que: "dedico poco [tiempo], ya que suelo saltar capítulos", y una más dice: "nunca he acabado una".

Como se puede apreciar, el cuestionario diagnóstico ofrece un panorama general de cómo los alumnos participantes, de entre 14 y 15 años, acceden y usan las tecnologías digitales de la información y la comunicación, incluido el consumo y uso que hacen de series en plataformas en Internet. En esta línea, se tiene que todos los participantes en el estudio tienen acceso a internet, que 91.5% ve televisión, que un tercio de ellos/as ven series de televisión cuando están conectados a internet, que casi una quinta parte (19%) no ve series y que quienes ven series se inclinan por géneros diferentes al de ficción histórica. Lo anterior se agrega a los insumos para poner en práctica el taller dialógico, cuyos resultados y su análisis se exponen en el siguiente apartado

5.2.2 El “taller dialógico”: participación y un desarrollo de pensamiento crítico desigual

Para la continuación del recorrido en espiral de la investigación-acción, con los datos del cuestionario sistematizados en mano, la ficha informativa y cronológica del taller, así como el permiso de las autoridades escolares correspondientes, se lleva a cabo el taller dialógico en los cuatro grupos de 3er grado de secundaria en los dos planteles caso de estudio; mismo que incluye mínimo 2 sesiones de 3 horas con cada grupo.³

Primer momento

Como se señala en la ficha informativa y cronológica, después de la presentación de la moderadora y secretaria-asistente ante el grupo y de dar a conocer el taller como parte de las actividades encaminadas al aprendizaje del periodo revolucionario, se conversa “informalmente” con los alumnos sobre “qué sabemos de la Revolución Mexicana”. Al respecto, en los cuatro grupos de los dos planteles, los alumnos no expresan espontáneamente referentes sobre la revolución y hace falta que la docente ofrezca nombres de “héroes revolucionarios” o la fecha del “20 de noviembre” como conmemorativa para que uno o dos menores de edad asientan sobre el hecho de tener antecedentes.

Lo anterior lleva a la docente a ofrecer información, de manera general, sobre el momento histórico, su causa y sus principales representantes, de entre los que se destaca a Pancho Villa. Este último aspecto da pie para anunciar el visionado del “Capítulo 1. Érase una vez Pancho Villa”, donde “El joven Doroteo se convierte en fugitivo de la ley y cambia su nombre a Pancho Villa” (Disney+ [antes *Star+*], 2023), así como el objetivo de ver este producto audiovisual.

También, de manera similar, en los cuatro grupos, la recepción del contenido audiovisual inicia con interés y orden; sin embargo, paulatinamente algunos estudiantes comienzan a distraerse de diferentes formas: revisan su celular, platican o bromean entre ellos o, incluso, duermen; lo que lleva a la docente-investigadora y a la asistente a llamarles la atención para retomar el ejercicio. Al concluir el primer capítulo, la docente formula las siguientes preguntas para que los estudiantes

³ Cabe señalar que, si bien en el colegio de carácter privado se visiona la serie completa, dado que la autora de la tesis es docente de Historia en el plantel, y en el de carácter público sólo se visionan 3, entre los que están el 1 y el 10, para ambas escuelas se presenta el análisis de estos dos últimos para ofrecer información equivalente.

respondan voluntariamente o a solicitud explícita si no hay manifestaciones espontáneas: ¿Qué observamos en este capítulo sobre el periodo de la Revolución Mexicana? ¿Cómo es el personaje de Pancho Villa? ¿Qué preguntas me surgen al ver este capítulo?

En este primer cuestionamiento, en los cuatro grupos, se obtienen respuestas espontáneas. Las principales observaciones que ofrecen los escolares se citan enseguida, la F indica que es una alumna quien ofrece la respuesta y la M que es un alumno:

¿Qué observamos en este capítulo sobre el periodo de la Revolución Mexicana?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-Ya pongan el otro capítulo. (F) - Que había enfrentamientos por la economía para quitar las cosas de valor. (M) - Que era un campesino que buscaba la justicia para los pobres y liberarse del Porfiriato. (F)	Aprendimos algunos aspectos sobre la vida y orden cronológico de las cosas. (F) - En qué año surgió y cómo fue [RM]. (M) - Que hay que luchar por nuestros derechos. (F)	- Que la vida era dura, que les pagaban muy poquito, trabajaban en la minería, en carnicerías, en la agricultura. ... [difícil] ser honrados. (M)	- Pues cómo accionaban [¿andaban?] peleando. (M) - Más sobre cómo se vivían ciertas cosas y el cómo algunas personas en ciertos puestos abusaban o se creían demasiado de su poder. (M)
¿Cómo es el personaje de Pancho Villa?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.

-Era un matón, está huyendo del poder. (M) -Tuvo que cambiar de nombre. (F) - Buscaba justicia de los que tenían poco, como él lo había hecho y ahora tenía algo de poder y quería ayudar a las personas pobres, como lo había sido él. (F)	- Pancho Villa era malo, porque robaba y mataba; pero lo llevaban a eso. - Era bueno, porque ayudaba a los pobres y, a cambio, ellos lo encubrían. - Era un revolucionario bueno y a la vez no porque robaba pero ese dinero lo daba a los pobres. (M)	- Huyó, intentó ser honrado y no pudo (M). - Fue sobreexplotado, cosechaba (M). - Es una persona que era pobre y se hizo bandido (F). - Yo aprendí en cómo las experiencias que pasan forman cierto sentido de Justicia; como le pasó a Pancho, que pasó de ser un bandido a contribuir a la revolución. (M)	-Pancho Villa era un líder muy valiente que luchó en la revolución para que los pobres tuvieran más tierras y derechos (F) - Que el verdadero nombre de Pancho Villa es Doroteo Arango. (F) - Que es un personaje muy importante en la historia de la Revolución Mexicana. (M)
¿Qué preguntas me surgen al ver este capítulo?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- ¿Quién estaba en el gobierno? (M) - ¿Por qué se hizo fugitivo? ¿Por qué no se hizo de los hacendados? ¿Por qué siguió luchando? (F) -¿Por qué siempre robaban y mataban a gente humilde? -	-¿Por qué hay varias historias sobre él? ¿Por qué usó el nombre de Francisco? (M) -¿Por qué no pensaron en su gente y actuaron con violencia? (F)	- ¿Son esclavizados, Mis? (F durante el visionado) - No, pero son explotados; los hacían trabajar mucho. (Docente) -¿Qué llevó a Pancho a seguir siendo así en vez de vivir una vida tranquila y humilde? (M)	- ¿Cuándo aparece Emililano Zapata? (M) -¿Por qué Pancho Villa decidió luchar en la Revolución? ¿Qué hizo Pancho Villa después de la Revolución? (F) - ¿Cómo seguirá la relación de Villa con sus jefes al desobedecerlos? (F)

¿Cómo empezaron a aprovechar su liderazgo de buena manera? (F)			
--	--	--	--

Como se puede observar, los alumnos retienen tanto los aspectos sociales que marcan el movimiento armado de la Revolución Mexicana, principalmente la pobreza, la explotación y la injusticia; como los aspectos que caracterizan al personaje de Pancho Villa, la tragedia que marca su vida -derivada de la pobreza-, su etapa de “bandido” acompañada de su generosidad ante los pobres, así como la necesidad de cambiar de nombre. Al mismo tiempo, si bien este primer capítulo cumple la función de despertar el interés por la narrativa propuesta, es significativo observar que los alumnos de los cuatro grupos, con menor énfasis en el 3° B de la Escuela Secundaria Privada, se cuestionan sobre la violencia que implica el movimiento armado, principalmente alrededor del robo y la muerte de personas humildes.

Segundo momento

Como segundo momento del taller dialógico, se abordan los materiales escolares diseñados para tal propósito en cada plantel. En la escuela pública se lee el contenido del libro de texto de la SEP, *Ética, naturaleza y sociedades*, y en la privada el propuesto por la plataforma *Knotion*, “Etapas de la Revolución Mexicana”, mismo que incluye un video al respecto. La lectura se hace en grupo, donde distintos/as alumnos/as leen por turnos, en voz alta, los párrafos correspondientes a dichos contenidos; mismos que se citan enseguida.

Contenidos de Historia de la Secretaría de Educación Pública: Libro de texto *Ética, naturaleza y sociedades*

136
137

Movimientos populares y sus demandas dentro de la Revolución Mexicana

La mayoría de los sectores sociales estaba en desacuerdo con la forma de gobernar de Díaz, así que no fue de extrañarse que la convocatoria de Madero tuviera eco en muchas regiones. Sin embargo, fue la mención en el Plan de San Luis sobre la restitución de terrenos a los dueños originales que habían sufrido despojos por las políticas porfiristas lo que, sin duda, logró que pueblos enteros, campesinos y pequeños propietarios decidieran apoyarlo.

El movimiento armado iniciado en 1910 tuvo dinámicas distintas en cada región del país. En el norte, la zona fronteriza fue muy dinámica, ya que por ella se podía introducir armamento, comida y medicinas desde Estados Unidos. Los principales líderes de esta zona fueron Abraham González, Pascual Orozco, Silvestre Terrazas y Toribio Ortega; aunque fue Donato Arango, mejor conocido como Pancho Villa, el que más sobresalió debido a sus incursiones en Durango y Chihuahua.

Ninguno de estos líderes tenía instrucción militar; además, sus ejércitos se componían de campesinos, vaqueros, jornaleros, ferrocarrileros, artesanos y mineros que no siempre estuvieron bien organizados, por lo que en ocasiones desobedecieron las órdenes de Madero. No obstante, gracias al apoyo social que recibieron en los poblados, se mantuvieron en pie y obtuvieron victorias. Durante este periodo surgió y se popularizó la figura de la Adelita, apodo con el que se hacía referencia a las mujeres soldaderas que luchaban, codo a codo, con los hombres, pero que también se dedicaban a la enfermería o a la cocina.

El centro y el sur del país no sólo eran las regiones más pobladas, sino también las zonas donde el mayor número de familias campesinas había sido despojada de sus tierras. El movimiento en dichas regiones estuvo encabezado por el misionero Emiliano Zapata, quien defendió la restitución y repartición de tierras a los campesinos. Ya desde 1909, Zapata había encabezado levantamientos en Anenecuilco, Morelos, contra los hacendados latifundistas; por tanto, ante el llamado de Madero, los zapatistas ya se encontraban armados y organizados para luchar contra las autoridades. Aparte de Zapata, otros líderes de la región fueron Otilio Montaña y Ceceño de la O.

La rebelión poco a poco se extendió. A inicios de 1911, había enfrentamientos en Chihuahua, Coahuila, Sonora, San Luis Potosí, Baja California, Veracruz, Guerrero, Puebla y Morelos. Sin embargo, el suceso clave ocurrió el 10 de mayo de dicho año, cuando Pascual Orozco y Francisco Villa lograron apoderarse de Ciudad Juárez, Chihuahua, suceso que motivó la renuncia de Díaz y del vicepresidente Ramón Corral a través de los Tratados de Ciudad Juárez. Tras esto, Díaz se dirigió al exilio a Francia y allí murió en 1915.



En 1911, el conflicto armado parecía haber llegado a su fin. Concluidos más de 30 años de gobierno de Porfirio Díaz con la rebelión de Madero, quien en ese entonces era respaldado fuertemente por la organización general del pueblo, tal como se infiere del apoyo de los movimientos encabezados por Zapata y Villa, Madero se convirtió en presidente de México mediante elecciones democráticas ese mismo año. Era el momento de empezar a realizar los cambios profundos que requería México, pues el pueblo esperaba que su situación mejorara una vez que el dictador dejara el poder.

El gobierno de Madero y la Decena Trágica

Con Francisco I. Madero en la presidencia, la prioridad del Gobierno fue lograr la estabilidad que el país tenía antes de la lucha armada. Sin embargo, el sector popular no estaba dispuesto a esperar más a que sus demandas fueran atendidas y poco a poco se desencantó del nuevo presidente, quien se negaba a realizar los cambios prometidos.

Madero no adoptó una postura hostil hacia las instituciones y figuras del gobierno porfirista, incluso permitió que el general Victoriano Huerta, quien había servido a Díaz y se había opuesto a los revolucionarios, se mantuviera al mando del ejército federal. Esto generó críticas hacia el gobierno de Madero. Aunque se implementaron algunas mejoras bajo su presidencia, como la libertad de reunión y la de prensa, así como la formación de sindicatos y aumentos salariales para algunos trabajadores, las demandas sociales en el campo no fueron atendidas.

Nota: páginas 136-137

Contenidos correspondientes al tema de Historia de *Knotion*: Etapas de la Revolución Mexicana



Nota: Primer página

Una vez hecha la lectura grupal, se lleva a cabo un diálogo con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué similitudes observas entre el contenido revisado y la serie? ¿Qué diferencias observas entre el contenido revisado y la serie? De manera general, los alumnos de los cuatro grupos identifican expresiones más precisas sobre en contexto revolucionario; como que es un “movimiento armado de campesinos y obreros debido a 30 años de mala administración de la riqueza”, que “la figura de Madero es importante”, lo mismo que el lema de “Madero: Sufragio Efectivo, no reelección” y que “se ofrecen más datos y nombres que en la serie”.

Para ir más allá de las expresiones espontáneas de algunos alumnos/as, se pide a los adolescentes que redacten tales reflexiones comparativas en una hoja, con la intención de ofrecer otro formato de expresión y rescatar el punto de vista de la totalidad o la mayoría de los participantes. Así, la tabla siguiente recupera las expresiones más representativas de los menores de edad.

¿Qué similitudes observas entre el contenido revisado y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- Que ambos hablan sobre los confrontamientos que había entre la sociedad y ambos hablaban de Pancho Villa. (F) - Pues varias, como los mismos personajes, lugares, año época, y los problemas de esa época (F) - Que ambos tratan sobre poder,	- Las fechas, los personajes y algunos eventos como el gobierno de Porfirio. Es más visible el lenguaje. (F) - En que los dos hablan sobre el mismo tema. (M) - Que contienen la misma historia. (M)	- Que Pancho fue bandido y forajido un buen tiempo, al igual que después, de que se alejó de las armas, se fue a trabajar en paz, tuvo que volver a las armas para ayudar a la Revolución. (M) - Hablan literalmente de lo mismo pero con diferente forma de decirlo. (M)	-La serie y el material dicen lo mismo sobre cómo Pancho Villa luchaba por los derechos de los campesinos y era muy valiente (F) -Similitudes, no muchas; tiene más diferencias que similitudes. (M)

violencia, lugares, personajes y diferencias económicas. (F)			
¿Qué diferencias observas entre el contenido revisado y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- En la serie se explica más a detalle lo que pasaba y cómo era la vida de ellos (F). - En el libro especifican más y lo resumen a lo más importante. (F) - Que en la serie se muestra lo que pasaba y comprendes mejor los sucesos y en el material se lee y se imaginan los sucesos. (F) - Que en el texto ya nos hablan más a detalle. (M) - Ninguna. (M)	- Uno, está más resumido (en los textos). (M) - Muchas, que la serie es más explícita. (M) - Que en la lectura no aparece la violencia que hay en la serie. (F) - No observé nada diferente. (F) - que en la lectura no aparece la violencia que hay en la serie (F) - Pues es más fácil ver la serie que el libro (F) - Que en el material vienen todos los personajes. (F) - No observé nada diferente. (F)	- El texto explica de forma más general [el movimiento] y la serie habla solo de Pancho Villa. (F) - Que va más lento la serie. (F) - Que en la serie están actuando basado en la realidad y en el audio solo una narración sobre pancho villa. (M) - Que en la serie explica su vida, con más detalles y datos curiosos sobre él, en cambio el audio resume y explica puntos más "importantes". (F) - Ninguna. (M)	- La serie es más cruda. (M) - En el material hay más detalles sobre las batallas, pero en la serie se ven más escenas de acción y cómo Pancho Villa era con su gente. (F) - En Knotion es más resumido y más clave. (F) - El material se basa más en cosas más específicas y la serie pues muestra enfoque en Pancho Villa. (M) - Ninguna

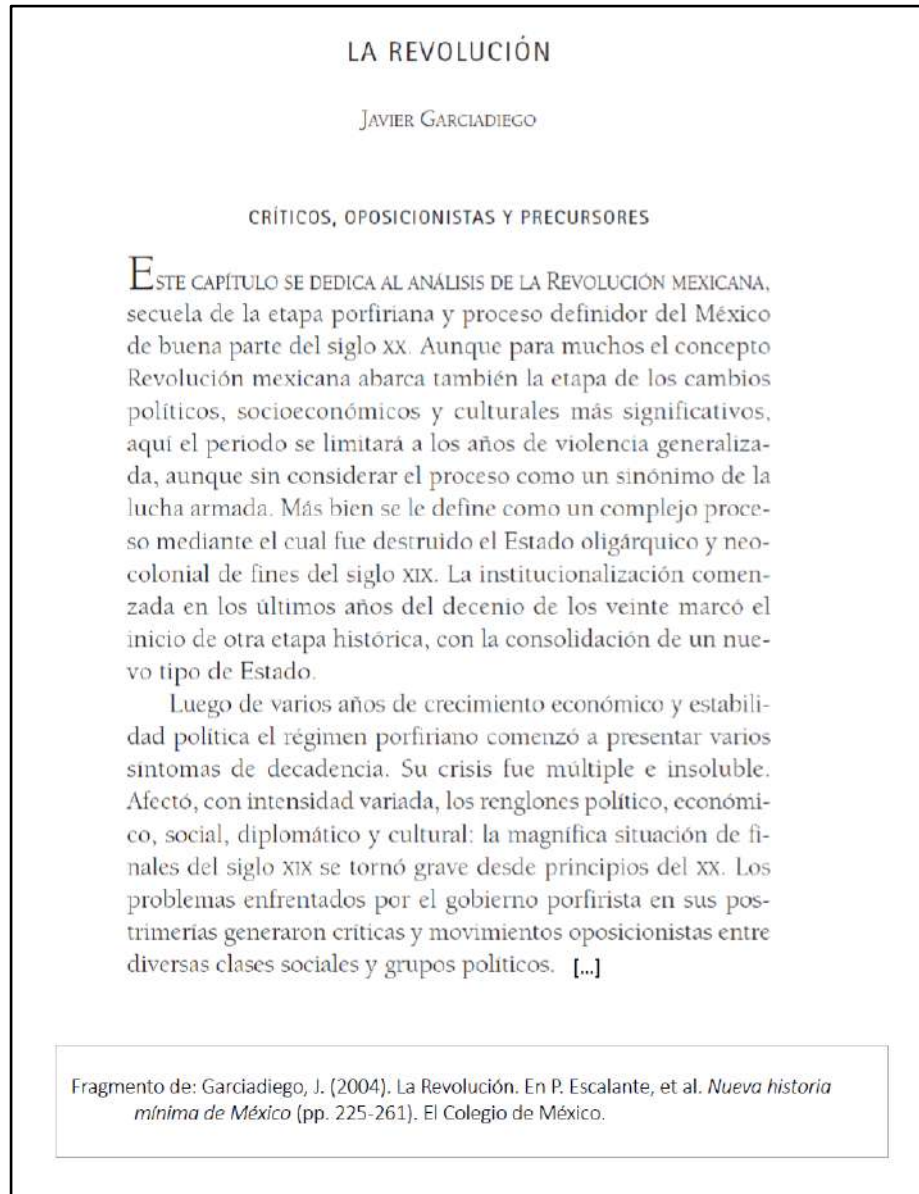
Como se puede observar, en los cuatro grupos se identifica como similitud el tema abordado tanto en la serie como en los materiales escolares, al tiempo que se distingue el formato del contenido. En lo que respecta a las diferencias, también en los cuatro grupos, se identifican dos apreciaciones

diferentes: a) por un lado, si bien se precisa que los formatos son distintos, hay quienes muestran una preferencia por el formato escolar dadas las precisiones historiográficas y la perspectiva más amplia del abordaje de la Revolución Mexicana como movimiento político-social, frente a una serie de ficción histórica que se centra más en la vida de Pancho Villa; b) por otro, hay quienes aprecian más la serie dado su carácter audiovisual, ya que muestra detalles tanto cotidianos de la época como de los distintos personajes y permite “comprender mejor”. Cabe señalar que en los cuatro grupos hay alumnos/as que declaran no identificar diferencias, aspecto que se ve muy acentuado en el grupo 3° B de la Escuela Secundaria Privada, donde una tercera parte del grupo tiene esta posición.

Tercer momento

Como tercer paso del taller dialógico se revisa un texto histórico alternativo a la serie y a los contenidos escolares que aborda el tema tratado en el capítulo visionado. En este caso se lee un apartado de *Nueva historia mínima de México* (Garcíadiego, 2004). Al igual que en la etapa anterior, se hace una lectura grupal en la que distintos/as alumnos/as leen en voz alta los párrafos correspondientes al fragmento seleccionado; mismo que se presenta enseguida.

Contenido del texto historiográfico “La Revolución”, incluido en la publicación *Nueva Historia Mínima de México* (2004)



Una vez leído el texto se dialoga con base en las siguientes preguntas detonadoras: ¿Qué similitudes observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie? ¿Qué diferencias observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie? De manera general,

los alumnos logran identificar el carácter distinto de cada texto: la tabla siguiente rescata las apreciaciones de los alumnos de los cuatro grupos participantes.

¿Qué similitudes observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- Que todos se relacionan. (F) - Pues todos hablan sobre un tema y sólo cambian con cosas mínimas pero importantes. (F) - Los descontentos sociales y la oposición a Díaz. (F) - Que todos hablan de los confrontamientos que había y los lugares y tiempos en que aparecía Pancho Villa. (F)	- En los 3 aparece como fue la Revolución mexicana. (F) - En las 3 aparece la vida de Pancho Villa y cómo fue la Revolución. (F) - Que en los tres nos tratan de dar más detalles sobre el mismo tema. (M) - fechas, lugares y personajes (F)	- Teóricamente es lo mismo. (M) - La toma de Ciudad Juárez. (M) -	- Que tiene como objetivo informarte. (M) - Pues la toma de Ciudad Juárez en 1911. (M) - En todos dicen que Pancho Villa luchó por un cambio y que quería mejorar la vida de los pobres. (F)
¿Qué diferencias observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- Que se representa	- Que está más chida	- Hay más muertes	- El texto histórico

mejor en la serie o es más comprensivo. (F) - Detalles pequeños, ya que en el texto de la sep no se explica tan bien como en el texto historiográfico y la serie. (F) - Que el material y el texto es más general y específico y la serie es entretenida y explícita. (F)	la serie. (F) - Está más específico el texto e igual a la serie. (F) - Que el texto historiográfico habla de por qué la historia y el material revisado y la serie no. (F) - El texto está mejor porque está más resumido y no hay lenguaje tan vulgar. (M) - El lenguaje como es narrado. (F)	en la serie. - La serie cuenta la historia de Pancho Villa y el texto habla de forma general. (M). - El texto tiene todo el proceso y el otro no. (F)	habla más sobre los hechos y la política, mientras que la serie se enfoca más en las aventuras de Pancho Villa y su vida personal. (F) - Hablan de lo mismo pero diferente. (F)
---	--	---	--

Como se puede ver, las similitudes observadas giran en torno a identificar el tema de la Revolución Mexicana y a la relación y complementariedad de los textos. En los grupos de la escuela pública se pone énfasis en precisar dos aspectos: la Revolución y la figura de Pancho Villa; mientras en las privadas resaltan “La toma de Ciudad Juárez”. En lo que respecta a las diferencias, los menores destacan nuevamente los diferentes formatos en que se presenta la historia; unos expresan su preferencia por la serie dado su carácter audiovisual y entretenido, mientras otros expresan su preferencia por los textos escolares y académicos por la seriedad en el tratamiento de la información, la ausencia de ilustraciones violentas y palabras altisonantes. Un aspecto relevante es que el texto historiográfico es reconocido como más serio y completo, incluso ante los contenidos escolares.

Cierre dialógico

Para cerrar el taller se invita a los alumnos a expresar una reflexión general ante las tres propuestas o a aportar una conclusión.

¿Qué aprendizajes nos dejan estas tres propuestas que buscan explicar el tema? ¿Qué conclusiones podemos tener al respecto?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- Pues que estos tres relatos cambian significativamente ya que los textos son más generales y explícitos y la serie entretiene e informa pero los 3 son cosas verídicas de historia de México (F) - Aprendí de la revolución mexicana y que la origina así como los personajes principales. (F) - Me gustó mucho la serie, me dio un poco de sueño, pero aprendí la vida de Pancho Villa. (F) - Que hay muchas maneras de aprender el tema y que es importante tener conciencia. (F)	- la serie está mejor porque hay más suspenso y quisiera ver más series como la del día de hoy (M) - Que ellos dieron la vida para no seguir esclavizados por Porfirio Díaz (M) - Nos enseñaron una parte de lo que fue la revolución mexicana sobre los personajes importantes, como luchaban por lo que querían. (M) - Con eso nos enseñaron un poco sobre la Revolución Mexicana y Pancho Villa, también aprendí a comparar textos y eso. (F)	- Aprendí más cosas sobre la Revolución mexicana y sobre todo que hay diferentes formas de aprender ya que cada forma de investigación tiene diferencias. (M) - Pues aprendí bastante sobre la Revolución y las tres etapas son diferentes, el texto, la serie y audio, todos tienen cosas distintas y dan a enseñar y aprender algo. (M) - Es muy interesante pero la clase puede lograr que sea aburrido. (M) - Que a veces está bien desobedecer al gobierno por una buena causa... (M)	- Al hacer el ejercicio aprendí que Pancho Villa fue muy importante en la Revolución Mexicana porque luchó por los pobres. También entendí que hay diferentes maneras de contar su historia: a veces con muchos detalles históricos y otras veces con más acción y emoción. (F) - La historia de México es muy interesante y todas las versiones también. (M)

Como se puede observar, en los cuatro grupos se hacen apreciaciones significativas y críticas, ya que se afirma haber adquirido aprendizaje sobre la Revolución mexicana y sus personajes, se aprecia el haber contado con un producto audiovisual que a la vez que es entretenido, aporta conocimiento, y se expresa con claridad que, aunque cada contenido tiene un carácter

distinto, ofrece información similar o complementaria para tener una visión más completa del movimiento social. No se dejará de lado que hay alumnos que destacan las escenas de acción como una cualidad de la serie y que, en cada uno de los dos grupos del plantel privado, dos alumnos se abstuvieron de ofrecer una reflexión final. Otro aspecto destacable en este contexto es que los alumnos y alumnas del plantel público tienen una lectura más fluida que los del privado.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que *Pancho Villa: El centauro del norte* (Disney+ [originalmente *Star+*], 2023) tiene potencial como recurso didáctico para aprender Historia en un ambiente formal de aprendizaje, empleando, además, una diversidad de fuentes para contrastar información y “formas de contar un mismo hecho” (narrativas), encaminado a generar un pensamiento crítico, ya que lleva a los alumnos/as a confrontar diferentes formatos y versiones de un mismo hecho e identificar sus cualidades, aportes y complementariedad.

Los resultados del estudio permiten afirmar que el alumnado es consciente también de dos elementos: las series de ficción histórica son una representación de la historia y se pueden narrar de varias maneras, de acuerdo a lo que quieran representar las personas involucradas en su filmación, mientras que los textos escolar e historiográfico no se pueden permitir tales licencias.

La aplicación del Taller dialógico en cada centro educativo tuvo características distintas: en el colegio privado la investigadora era titular de la asignatura de Historia y el visionado se realizó concluyendo los 10 capítulos que conforman la serie que nos ocupa, mientras que en la secundaria pública, el tiempo de aplicación fue menor y se pudo concluir el visionado de tres capítulos, entre los que proyectó el 1 y el capítulo 10. A fin de comparar el diálogo generado en ambas escuelas, a continuación se presenta el ejercicio correspondiente al visionado del capítulo 10 en ambas escuelas.

Tras un breve repaso de los acontecimientos que se observaron en los capítulos previos, y tras el contraste de las distintas fuentes de información, se anuncia que, para cerrar el Taller, se realizarán los mismos pasos: ver un capítulo, leer un texto escolar y leer un texto historiográfico para conversar acerca de las similitudes y diferencias de cada contenido. se anuncia también la proyección del capítulo final, el 10, cuya duración es de 51 minutos, y consiste en que “Villa acepta

un pacto de paz, pero el temor y las antiguas deudas de sangre provocan un complot". (Sinopsis de la plataforma *streaming*)

Último capítulo de la serie

Primer momento

¿Qué observamos en este capítulo sobre el periodo de la Revolución Mexicana?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-Eran muy violentos, se peleaban entre ellos, los gringos estaban involucrados pero no directamente (M)	-La invasión a Columbus. nuevos personajes. historia más detallada. Los 10 mil soldados americanos (F)	-Que fue un movimiento violento que tenía una "buena" causa como filosofía, pero llevo muchas vidas punto y aunque Pancho Villa peleaba por liberarse de la corrupción, igual hizo cosas malas (F)	- Aprendimos la historia de la revolución (M)
¿Cómo es el personaje de Pancho Villa?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-Que conforme iba pasando el tiempo pancho Villa iba cambiando demasiado (F) -Se volvió revolucionario, empezó a tener	-Su vida, mitos sobre él (F) -Aprendimos cómo se desarrolló de la vida de Pancho Villa (F) -Aprendí muchas cosas que no sabía,	-Fue un hombre violento pero siempre intentó tomar buenas decisiones (M) -La serie como el corrido si han [hablan] de que los	- Qué fue de los mayores revolucionarios y no solo de México sino del mundo (M) -La forma en la que murió, y las leyendas que se

problemas mentales, los demás estados lo están buscando para encarcelarlo y matarlo lo cual empezó a saltar a todos los 'pueblos lo cual agarraban a los jóvenes para la guerra.(F) -Eran muy violentos, se peleaban entre ellos, los gringos estaban involucrados pero no directamente (M)	por ejemplo cómo fue su muerte y que tuvo 23 esposas (F)	gringos buscan a Villa para matarlo, tanto la serie como el corrido hablan de cómo Villa se escondía de los estadounidenses y se burlaba de ellos, Carranza les permitió entrar a los norteamericanos (F) Pancho Villa fue un líder clave en la Revolución mexicana luchando por los campesinos y enfrentando al gobierno (M)	contaban en torno a su muerte, también cómo fue su retiro de las armas junto a la división del norte (F)
¿Qué preguntas me surgen al ver este capítulo?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-¿Por qué los estadounidenses se metían tanto en los conflictos mexicanos? ¿qué quería lograr Pancho Villa? (F) -¿Por qué Villa se empeñó tanto en invadir la ciudad de Texas si le iba a afectar tanto? ¿Qué	-¿Después de que mataron a Pancho Villa acabó la guerra o todavía seguía? (M) -¿Por qué mataron a Pancho Villa si él estaba tranquilo? (M) -¿Por qué cambia la forma de contarlo? ¿Por qué tenía tantas mujeres? (M) -¿Qué pasaría si	-¿Cómo afectaron las decisiones de Villa al curso de la Revolución? ¿Qué tan fiel fue Villa a sus ideales a lo largo de su vida? (M) -ninguna pregunta la verdad Pero la duda que tengo es cómo se vivía en esa época (M) ¿Qué hubiera pasado con Pancho	- Creo que ya ninguna, solo saber cuál de las leyendas pudiera ser comprobada. (M) - ¿Que, pues, por qué lo mataron y por qué no lo querían? (F) - ¿Qué pasó con otras facciones? (M)

hubiera sido si no atacaba a EEUU? F) -Sinceramente creo que me quedó claro absolutamente todo, no me surgen dudas (F) -por qué cambió tanto la manera de ser de Pancho Villa. ¿por qué dejaba que sus hombres violaran a las mujeres? (M)	siguiera vivo Pancho Villa? (F) -¿qué pasó con sus hijos, sus esposas y su hacienda? (F)	Villa si no lo hubieran matado? ¿Qué pasó con la hacienda de Pancho Villa? (F)	
--	---	--	--

Tanto en el diálogo como en las respuestas escritas de los grupos de la escuela pública y de la privada se observa una mayor complejidad en cuanto a la formulación de las preguntas, así como en la extensión de las mismas. Varias preguntas siguen la dirección de cuestionar sobre la vida personal de Pancho Villa, pero algunas más se dirigen hacia temas como la violencia o sobre el desarrollo de grupos sociales.

Segundo momento

Tras la revisión de los respectivos textos educativos, se obtienen respuestas sobre las similitudes y diferencias entre los contenidos. De esta manera, observamos que el contenido audiovisual proyectado (*serie*) es identificado como “película” en varias ocasiones en el plantel público, probablemente porque la duración del Taller dialógico y la proyección de los capítulos fue menor. Adicionalmente, en los cuatro grupos se señala que cada contenido es una forma distinta de narrar los hechos y en que, debido al formato, en la serie se observan detalles que los textos, por tener una extensión menor, no pueden mostrar.

¿Qué similitudes observas entre el contenido revisado y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-que en la serie habla de las alucinaciones que Pancho Villa comenzó a tener y en el material no lo menciona y lo de la carta quemando a la chica que ayudó a quitar a los estadounidenses (F) -que en el libro viene más detallado y en la película vienen más detalles (F) -la mujer que se vistió de hombre para poder llegar a la militar, la chica que es maestra que ayuda a Villa a ahuyentar a los gringos (M) -esto más resumido en la película y hay más detalles específicos	-la vestimenta, los sombreros, los bigotes (M) -en el texto y la serie se dice que Pancho Villa fue asesinado a causa de una emboscada (F) -en que si concuerdo que reclutaban a los adolescentes (F)	-Ambos se enfocan en Pancho Villa como figura central de la Revolución mexicana. Proporcionan contexto histórico sobre la lucha contra el régimen de Porfirio Díaz. (M) -Da una idea de la serie y si es muy similar pero es muy distinto verla a leerla (M) -Toda la historia solo que en la serie es más fácil de entender. la serie es más expresiva	- Los dos tienen como intención informar (F) -que sí informaron que villa era un mujeriego y que nunca tomó alcohol y que siempre fue una persona correcta (M) -Que hablan de que era bueno y malo a la vez, porque en una parte ayudó a los campesinos y en otra parte porque mataba muchas personas (F)
¿Qué diferencias observas entre el contenido revisado y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-que en el texto de la	-que en los libros no	-Similitudes: los tres	-Una es más realista

sep no aparece la muchacha que corrió al ejército estadounidense (F) -esto más resumido en la película y hay más detalles específicos (F) -que los gringos se regresaron a Estados Unidos por la guerra con Alemania y porque Carranza los expulsó (F)	hay mapas y en la serie sí. En el libro aparecen las Adelitas (F) -en la serie habla más sobre su vida y en el texto sobre lo general (F) -que en la serie te explican y hay más personajes, en el texto lo resumen	coinciden en el papel de Villa en la revolución. Diferencias: el texto historiográfico es más académico y profundo (M) -que en la serie todo está mucho más detallado y se entiende mucho más (M) -La serie es visual con dramatización y escenas impactantes mientras que el material notional es más académico y factual (M)	que otra (M) -que la serie explica mejor lo sucedido (F)
--	---	---	---

Tercer momento

Al comparar los contenidos de la serie con el texto historiográfico, reconocemos que los estudiantes afirman que la **serie es más fácil de entender y atractiva**, mientras que el texto resulta más pesado de leer; también algunos perciben que en la serie las escenas y los diálogos son ficticios y que no aparecen en los textos revisados. Es decir, hay una clara diferencia entre los aspectos documentados por la historiografía y las formas narrativas de la serie.

¿Qué similitudes observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.

-Que en este también viene lo más destacado y explica lo mismo como a la serie (F) -las mismas características con visibilidad y el libro tiene características más centradas (F) -en personajes, lugares, que en el texto y serie mataron a Pancho Villa (F) -personajes, lugares, acciones y peleas ah y también muertes (M)	-en la serie dicen más groserías que en el texto o material (M) .que se enfocan en la historia de la revolución mexicana (M) -que las tres hablan con los mismos años, sí coinciden (F)	Que las dos hablan de los mismos y tienen muchas partes iguales (F) -Que de que en el texto y en la serie dice que si el pueblo está mal o se llega a ver una injusticia Villa se levanta en armas (F)	-Ambos menciona la muerte de villa y porque fue importante para la "paz" después de la revolución (F) -que todos tratan de explicar que el fue de las personas mas justas (M) -Que en lo básico son lo mismo (M)
¿Qué diferencias observas entre este texto, el contenido revisado en la clase pasada y la serie?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
- En el libro de la SEP no se menciona la muerte de Pancho Villa (F) -Elecciones y que no se menciona que mataron a pancho Villa y que lo mandaron a una hacienda (F) -sigo pensando que cada uno profundiza	- En la serie se ven los balazos y en el libro no (F) - El texto es más general. la SEP personajes y la serie su vida y tropas (F) -Que la película viene todo lo que pasó y en los textos no, viene muy resumido (F)	-no querían que Pancho Villa siguiera a [Adolfo de la] Huerta (F) -que en la serie es mucho más fácil de entenderse y no es tan pesado verlo como lo es leerlo (F) -que uno habla más de Pancho Villa y el otro de la	-En el texto lo resumen más y no hablan de Pancho villa también de otros personajes y también son más específicos que en la serie (F) -Pues en el texto creo que no no es que intenten dejarlo mal pero tal vez no

y explica lo suyo, el libro dle historiador es más explicativo -que en el libro de la sep no se asesinó a Villa y elecciones y ya todo lo demás sí sale (F)	-El texto de la SEP resume mucho la información, no pone mapas, imágenes, no hablan del reclutamiento de los niños (F)	Revolución. (M)	lo ponen como el "bueno" como en la serie (F) - Que varios de los contextos son inventados a la vez que las conversaciones (M)
--	--	-----------------	---

Cierre dialógico

Tras anunciar que el capítulo 10 es el último de la serie y proyectarlo, se dió continuidad al diálogo con las preguntas establecidas. De modo general, se detectan los siguientes elementos: 1) la serie fue percibida por los menores como una forma divertida, entretenida y eficaz de aprender historia; 2) algunos, que no lo consideraban tan importante, cambiaron su perspectiva y lo reconocieron como un líder relevante en el proceso de la Revolución mexicana y pusieron atención en dos temas principales a destacar: su vida personal y la violencia; 3) el alumnado reconoce que cada recurso aporta una mirada distinta sobre Villa y la Revolución, entre otros personajes históricos; 4) expresan interés por seguir explorando otros temas históricos a través de recursos audiovisuales; 5) reconocen que la historia no siempre se cuenta igual, y que cada recurso (textos y serie) tienen una forma distinta de narrar; y 6) identifican a Villa como un personaje muy importante en la historia de México

¿Qué aprendizajes nos dejan estas tres propuestas que buscan explicar el tema? ¿Qué conclusiones podemos tener al respecto?			
3ºA Esc.Sec.Pub.	3ºC Esc.Sec.Pub.	3ºA Esc.Sec.Priv.	3ºB Esc.Sec.Priv.
-Que Pancho Villa al principio buscaba la justicia pero con	-No pensé que fuera muy importante Pancho pero ya	-Pues al inicio no me gustaba ver la serie Pero conforme	- En lo personal a mi la serie me gustó mucho, siento que

el tiempo se fue haciendo ambicioso. Me gustó la serie pero me hubiera gustado verla completa. (F) -Que en los libros de la SEP se censuran o clausuran escenas como asesinatos y así. Villa es muy importante en la historia ya que fue un revolucionario con un ejército muy poderoso "División del norte" pero también era muy malo. Sí me gustó verla en serie, si puse atención y la volveré a ver en mi casa, es una forma de aprender muy divertida y pues así me gusta la historia (M) -Pues aprendí de la Revolución mexicana y Pancho Villa, ayudaron para que ya no hubiera más desigualdades. Sí me gustó la serie y me gustaría ver más sobre otros temas interesantes. (F) -Aprendí que Villa comenzó siendo un bandido y como hubo una guerra	viendo bien el fue un personaje muy importante que debe ser reconocido (M) -Este tipo de material es muy importante ya que muestra otra "versión" de la historia y nos hace comprender mejor nuestro pasado (M) -se me hizo interesante el material interactivo y aprendí que en algunas no te las cuentan como son (M) -se me hizo interesante el material interactivo y aprendí que en algunas no te las cuentan como son (F) -pues es muy bueno y en mi opinión no me aburrió porque me gusta ver y saber más sobre este tipo de temas (F)	fue avanzando la serie contando la vida de Pancho Villa, se volvió más fácil prestarle atención y pude comprender mejor la serie (F) -Aprendí que cada fuente ofrece una visión diferente Pero complementaria sobre Pancho Villa y la Revolución mexicana (M) -Yo opino que fue muy educativo y me gustó verla y aprender más de la revolución (F) -me gustó la serie aprendí sobre la historia de México hay que ver otra serie en la clase (M) -Yo creo que a mí me gustaría ver más series en historia porque siento que he aprendido mucho y es entretenido (F)	fue una manera muy buena y hasta relajante de aprender, me aprendí nombres que en mi vida hubiera recordado, me gustó que aunque si lo pintan como el bueno no dejan de mencionar también sus derrotas y errores pero a lo mejor no de manera tan drástica, me guso y aprendí bastante (F) -Entendí que la revolución fue un acto histórico muy importante, porque Villa defendió los derechos de los campesinos y promovió el reparto de las tierras (F) Que Pancho Villa realmente no fue tan mal o por lo menos no tenía intensiones malas simplemente luchaba y hacía lo que hacía por un México mejor a futuras generaciones (M)
--	--	--	--

entre mexicanos por la traición entre villa, Carranza, Zapata y Obregón y me encantó la serie, me gustaría verla completa y seguir aprendiendo más acerca de este tema y más historia (F)			
---	--	--	--

Las sesiones con los alumnos, alrededor del capítulo 10, confirman la pertinencia de utilizar la serie objeto de estudio como recurso didáctico para aprender *Historia* en ambientes formales de aprendizaje, sin dejar de emplear otras fuentes para contrastar información, narrativas. Las respuestas de las y los alumnos de educación secundaria en dos planteles distintos, uno de carácter público y otro de carácter privado, a los cuestionamientos expuestos, así como la participación, en general, de alumnos y docentes, permiten afirmar que la puesta en práctica de la estrategia didáctica comunicativa propuesta logra el ejercicio de un pensamiento crítico, a condición de poner atención y participar en el taller dialógico de manera activa.

De manera específica, se observa un pensamiento reflexivo (Dewey, 2007 [1910]) en los y las alumnas al atender las diferentes versiones y formatos de un hecho -mostrado a través de diferentes lenguajes: audiovisual a través de la serie y la plataforma Knotion, verbal a través de los textos escritos e iconográfica a través de fotografías que ilustran los textos leídos- e identificar que tienen distintos objetivos. Este pensamiento reflexivo que más tarde se asume como pensamiento crítico (Davies & Barnett, 2015), se puede observar en los alumnos y alumnas cuando confrontan diferentes versiones de un mismo hecho e identifican sus cualidades, aportes y complementariedad; tienen en cuenta el contexto; consideran distintos puntos de vista; y responden a preguntas aclaratorias (Ennis, 2015, pp. 32-33), en este caso por parte de los/as docentes.

Conclusiones

De manera general, el análisis de contenido y del discurso de la serie permite concluir, para el primer objetivo de este estudio que: 1) los hechos históricos que se presentan, como verdaderos, corresponden a una documentación historiográfica y 2) que se pone énfasis en la vida privada de Pancho Villa para acentuar su carácter humano y ofrecer, además de información histórica, el aspecto emocional del personaje protagonista, así como el acento en la mitificación que se ha construido a su alrededor; lo anterior como parte de las estrategias de producción audiovisual y de mercado a las que responde toda industria cultural. En el mismo tenor, esta producción audiovisual se puede considerar recomendable para integrarse como recurso didáctico en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos programáticos de la materia de Historia de tercer grado de Educación Secundaria; en primer lugar por el contenido verificable que presenta y, en segundo lugar, por su potencial para hacer la distinción entre los aspectos históricos que se pueden contrastar en distintas fuentes historiográficas (contenidos educativos como el libro de texto o la plataforma *Knotion* y el texto escrito por un historiador experto) y la parte ficticia de la misma, desde una perspectiva analítica, crítica y dialógica por parte de docentes y alumnos de educación secundaria. De ahí la propuesta del taller dialógico que se pone en marcha como investigación-acción.

En lo que concierne al segundo objetivo, “estructurar una estrategia didáctica comunicativa transmediática, con el fin de trabajar alrededor de la narrativa de la serie de ficción histórica y confrontarla con otros contenidos escolares y académicos que aborden el tema”; lo anterior en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal, participativo, entre docentes y estudiantes, el diseño metodológico permite responder al mismo y queda validado.

El tercer y cuarto objetivos de la tesis: “poner en práctica una estrategia didáctica comunicativa en dos ambientes formales de aprendizaje de educación secundaria, uno de carácter público y otro privado, para identificar si, en un contexto participativo entre docentes y alumnos, se logra el ejercicio de un pensamiento crítico” y “comparar las similitudes y diferencias en esos dos ambientes formales de aprendizaje sujetos de estudio, uno de carácter público y otro privado” se cumplen al presentar los resultados del diagnóstico realizado, del “taller dialógico” y

la comparación que se desarrolla paulatinamente entre el plantel educativo público y el privado. De manera general se tiene que en los cuatro grupos se hacen apreciaciones significativas y críticas, ya que se afirma haber adquirido aprendizaje sobre la Revolución mexicana y sus personajes; se aprecia el haber contado con un producto audiovisual que, a la vez que es entretenido, aporta conocimiento; y se expresa con claridad que, aunque cada contenido tiene un carácter u objetivo distinto, ofrece información similar o complementaria para tener una visión más completa del movimiento social. No se dejará de lado que hay alumnos que destacan las escenas de acción como una cualidad de la serie y que. Otro aspecto destacable en este contexto es que los alumnos y alumnas del plantel público tienen una lectura más fluida que los del privado.

El contraste realizado entre distintas fuentes de información, lo que da el carácter *transmedia* al ejercicio, y aplicado al contexto de la enseñanza de la Historia puede contribuir activamente a propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y observar las maneras en que los temas históricos se pueden tergiversar con distintos objetivos. De igual forma, es posible que este proceso de reflexión se replique con otro tipo de información como las noticias actuales a fin de evitar la propagación de noticias falsas que tengan una intencionalidad negativa.

Debe señalarse que los aspectos materiales del entorno educativo siguen permeando la forma en que recursos didácticos, como los productos audiovisuales, pueden o no emplearse en el aula: en este caso particular la conexión estable a internet, la intermitencia de comerciales dentro de las plataformas de *streaming*, los componentes físicos para realizar la proyección como el tener acceso a una computadora, teléfono inteligente, *iPad*, bocinas y proyector con la configuraciones adecuadas, tuvo un impacto significativo en el visionado de la serie y, por ende, en el taller dialógico. Como recomendaciones hacia el docente que desee usar este tipo de recursos didácticos se encuentra el tener varias opciones para lograr la proyección y realizar pruebas con suficiente antelación, entre ellas se encuentra: la carga de batería de los dispositivos, pruebas de audio y video, tener un plan de internet móvil, hasta la posibilidad de acceder desde distintos dispositivos e incluso cuentas de usuario (perfil) en la plataforma en la que se encuentre la serie, ya que cualquiera de estos aspectos puede obstaculizar el empleo del recurso didáctico. Adicionalmente, es importante que el docente conozca en su totalidad la serie y curarla antes de emplearla como recurso didáctico,

debido a que puede contener imágenes que resulten sensibles para las infancias, como es el caso del alumnado en educación secundaria.

Aunque excede a los objetivos de la presente investigación es importante puntualizar que el nivel de desarrollo cognitivo influirá en la apreciación de las series de ficción histórica que tengan los estudiantes tras su visionado como parte de las clases de historia.

Para cerrar, la presente investigación demuestra que la serie analizada ofrece contenido historiográficamente verificable que, a través del contraste con fuentes de información y del acompañamiento (y planeación detallada) del profesor de la asignatura, favorecen la reflexión y pensamiento críticos entre las y los alumnos. La implementación del taller dialógico y la estrategia comunicativa *transmedia* muestran que es pertinente integrar este tipo de recursos en la enseñanza de la historia, tanto en contextos públicos como privados, sin dejar del lado que las condiciones materiales del entorno escolar, el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y la disposición que estos últimos tengan a participar de manera activa en el ejercicio, son factores que influyen en el aprovechamiento pedagógico de producciones audiovisuales.

Referencias

- Abreu, J. (2021). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Amaya, J. y Charlois, A. (2018). *Memoria cultural y ficción audiovisual en la era de la televisión en streaming. Una exploración en torno a la serie Narcos como relato de memoria transnacional*. Comunicación y Sociedad. Núm. 31, Enero-abril, 2018, pp. 15-44.
- Aramendía, M. (2011). *Didáctica de la Historia. Las series históricas pueden ayudar a divulgar el conocimiento de los hechos históricos*. Revista Claseshistoria.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Aparici, R. y García, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. (2 ed.). Barcelona, Editorial Gedisa.
- Aparici, R., Fernández, B. et. al. (2006). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Arenas, E. (2019). *La estrategia "Sociales Android" como herramienta pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Educación y Ciencia, (23), 153-171.
- Arrojo, M. J. y Martín, E. (2019). *El seguimiento activo de las series de ficción en internet. La atención y la emoción como desencadenantes del binge-watching*. Revista de Comunicación, 18(2), 17-30.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.
- Barbour, Rosaline. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid. Akal.
- Beltrán, P. (2015). *Series y largometrajes como recurso didáctico en matemáticas en educación secundaria*. Tesis de fin de grado. Universidad de Zaragoza.
- Cabezuelo F., Barrientos A. y Caldevilla D., (2020). *Ficción audiovisual contemporánea como herramienta educativa en la actual sociedad multipantallas*. Utopía y Praxis Latinoamericana, año 25, no. extra 13, pp. 210-224
- Camacho, M. (2020). *Representaciones de la realidad en series de ficción histórica. El abordaje de un rol femenino en Isabel*. RPC, (2), 78–86. <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i2.2338>

- Carrión, J. (2011). *Teleshakespeare*. Tintable.
- Cascajosa, C. (2016). *La cultura de las series*. Laertes.
- Cascajosa, C. (2017). Reseña crítica de "Historia de las series" de Toni de la Torre. Revista DÍGITOS, 3(3), 296-303
- Chamorro, M. (2016). *La recuperación de la memoria histórica en las series de ficción a través de las redes sociales: el caso de España y Chile*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chamorro Maldonado, M. A. (2016). *Tratamiento del recuerdo en las plataformas digitales como efecto del visionado de series de ficción histórica. El caso de España y Chile en la pantalla visual y digital*. La pantalla insomne (pp. 3056). Universidad de La Laguna.
- Charlois, A. (2017). *Representación heroica de la Independencia. El pasado narrado en la pantalla televisiva: el caso de "Gritos de muerte y libertad"*, [Tesis de doctorado, UAM]. Zaloamati. Repositorio Institucional. Representación heroica de la independencia, el pasado narrado en la pantalla televisiva: el caso de Gritos de muerte y libertad (uam.mx)
- Chicharro M. y Rueda J. C. (2008). *Televisión y ficción histórica: Amar en tiempos revueltos*. Comunicación y Sociedad, XXI (2), 57-84.
- Cortés, A. (2018). *El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia*. Revista RedCA, ISSN: 2594-2824 Vol. 1 Núm. 2. UAEMEX.
- Cordero, F. y R. Coeto (Productores). (2023). *Pancho Villa: El Centauro del Norte* [serie de televisión]. BTF Media. Disney+ (originalmente Star+).
- Corvi, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Cortés, A. (2018). *El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia*. Revista RedCA, ISSN: 2594-2824 Vol. 1 Núm. 2. UAEMEX.
- De la Torre, T. (2016). *Historia de las Series*. Roca Editorial
- Diario Oficial de la Federación. (2023). DECRETO por el que se declara al "2023, Año de Francisco Villa, el revolucionario del pueblo". https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5684905&fecha=04/04/2023#gsc.tab=0
- Díaz, S. (2021). *El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC)*. Contratexto n.º 35, junio 2021, ISSN 1993-4904, pp. 225-253.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2° Edición). México: Mc Graw Hill.
- Davies, M. & Barnett, R. (Eds.). (2015). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Dewey, J. (2007 [1910]). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- El Economista. (2020). *Knotion, revolución del modelo educativo que empodera al alumno*. <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/Knotion-revolucion-del-modelo-educativo-que-empodera-al-alumno-20201021-0136.html>
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. Davies, M. & Barnett, R. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan. Pp. 31-48
- Erl, Astrid. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio / Astrid Erl; Johanna Córdoba y Tatiana Louis, traductoras*. Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes.
- Escalante Gonzalbo, P.; García Martínez, B.; Jáuregui, L.; Zoraida Vázquez, J.; Speckman Guerra, E.; Garciadiego, J. y Aboites Aguilar, L. (2024). *Nueva historia mínima de México*. El Colegio de México.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- García Fanlo, L. (2017). *El lenguaje de las series televisivas*, EUDEBA
- García, J., Fernández, M. y Pérez, R. (2020). *El cine y la ficción audiovisual como herramienta educativa: revisión histórica y análisis de la producción científica doctoral en la comunidad hispanohablante*. Utopía y Praxis Latinoamericana, 25(extra 13), pp. 1-15.
- García Mantilla, A. (2010). *Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI*. en Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- García-Quismondo, J. (2015). *El entretenimiento educativo en las telenovelas*.
- Ivars N. y Zaragoza F. (2018). *Lab RTVE. La narrativa transmedia en las series de ficción*. Revista Mediterránea de Comunicación, 9(1), 257-271.
- Garciadiego, J. (2004). La Revolución. En Escalante Golzalbo, P., et al. *Nueva historia mínima de México Ilustrada*. (pp. 225-261). El Colegio de México.

- Gómez Mont, C. (2002). *Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación: Fundamentos teóricos*. VERSIÓN 12 • UAM-X • MÉXICO, 287-305.
- Gómez Mont, C. (2016). *De la sociedad de la información del conocimiento: ¿de qué nos vamos a apropiar?* Comunicación, (34), 5–7.
- Gómez Mont, C. (2017). Capítulo IV. Promesas y desafíos de la convergencia digital en la educación del siglo XXI. En Ávila P. y Rama, C. (ed.). *Internet y educación: amores y desamores* (pp. 95- 112). Infotec.
- Granjon, F. (2014). Problématiser les usages sociaux des technologies d’information et de communication : un regard français critique. *Canadian Journal of Communication* 39(1) DOI:10.22230/cjc.2014v39n1a2674
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Anagrama.
- Gubern, R. (2017). *Dialectos de la imagen*. Cátedra.
- Hernández-Sampieri, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta edición). McGraw Hill.
- Herrera-Aguilar, M. (2015). *Flichy y sus aportaciones en la comprensión de los “nuevos medios”*. En Garduño, G. y Martell, L. (coords.), *Diez autores clave para comprender la comunicación como metadisciplina*. México D.F.: Ediciones Eón & Universidad Autónoma del Estado de México. Pp. 257-285.
- Herrera-Aguilar M., Carrillo-Romero J., Mendoza-Flores, A. y L. Pardo-Perea. 2022. *Una metodología para la resiliencia de universitarios en contexto post pandemia*. Memorias del 10mo Encuentro de Jóvenes Investigadores e Investigadoras del Estado de Querétaro.
- Herrera-Aguilar, M. (2023). Educación y alfabetización en medios y tecnologías de información y comunicación: su dimensión instrumental y cognitiva. *Transdigital*, 4(7), 1–16. <https://doi.org/10.56162/transdigital167>
- Huergo, J. A. (2010). “Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política” en Aparici, R. (coord.). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Ibañez, C. (2012). *El cine y las series de ficción como recurso didáctico en Física y Química* [Tesis de Máster. Universidad Internacional de la Rioja]. Archivo Digital.

- IFT. (2024). *Informe de oferta de plataformas OTT en México*. Primer Trimestre 2024. Unidad de Medios Audiovisuales.
https://www.ift.org.mx/sites/default/files/oferta_de_ott_1t2024_.pdf
- INEGI. (2024). Principales Resultados Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares. ENDUTIH 2024.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endutih/2024/doc/presentacion_endutih2024.pdf
- Jensen, K. B. (Ed.) (2014/2012). *La comunicación y los medios: Metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Jouët, Josiane. (2011). Des usages de la télématique aux Internet Studies. In J. Denouël & F. Granjon (Eds.). *Communiquer à l'ère numérique. Regards croisés sur la sociologie des usages*. Paris : Presses des Mines. pp. 45–90
- Katz, F. (2013). *Pancho Villa*. Editorial Era.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lahera Prieto, D. y Pérez Piñón, F. A. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar . *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Latapí Escalante, P. (2021). *Enseñanza de las ciencias sociales. Pensar, sentir, hacer*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- López Yepes, J. (2020). *Doña Marina y la india Catalina: una lectura crítica comparativa*. *Revista de Historia Latinoamericana*, vol. 25, no. 2 (2020): 45-62.
- Matute, A. (2010). Los años Revolucionarios (1910- 1934). En Von Wobeser, G. *Historia de México*. Fondo de Cultura Económica.
- Méndez-Ramírez, H. (2014). “La euforia por la historia: la reconfiguración de los héroes de la Revolución mexicana” en Price, B. (2014). *Asaltos a la historia: reimaginando la ficción histórica hispanoamericana*. Ediciones y Gráficos Eón.
- Morales, A. (2013). *El uso de las imágenes como estrategia para la enseñanza de la Historia Universal*. Fundación Empresas Polar.
- Moreira, M. (2012). *Al final, ¿Qué es el aprendizaje significativo?* *Revista Currículum*, 25; marzo 2012, pp. 29-56
- Orozco, G. (Coord). (2020) *Televisión en tiempos de Netflix. Una nueva oferta mediática*. Universidad de Guadalajara.

- Pagès Blanch, J. (2003). *Ciudadanía y enseñanza de la historia. Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42
- Pagès, J. León G, A. y Gil Fernández, J. (Coords.). (2021). *El Cine y la Imagen en la Enseñanza de la Historia*. Editorial Horsori.
- Parés Gutiérrez, I. (2008). *Formación Directiva para Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica y Media Superior en México*. Tesis doctoral. Universitat Internacional de Catalunya
- Perriault, J. (1991). *Las máquinas de comunicar y su utilización lógica*. Gedisa.
- Plá, S. y Turra-Díaz, O. (ed.). (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura (ed.)
- Prats, J. (2011). *Didáctica de la geografía y la historia*. (ed.). Madrid, Spain: Ministerio de Educación y Formación Profesional de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Pousa, L. (2016). *Reseña crítica de Cascajosa, C. (2016). La cultura de las series*. Editorial Laertes. Secuencias. No. 45 / Primer semestre de 2017
- Reig, R. (2011). *Los dueños del periodismo: claves de la estructura mediática mundial y de España*. Editorial Gedisa.
- Repoussi, M. y Mavrommati M. (2023). *Capítulo 6. Las películas históricas en el aula: ¿documentales o ficción?* en Carretero, M. (2023). *Enseñar historia en la era digital*. Tilde Editora.
- Radio Educación. (2023). *Francisco Villa. El revolucionario del pueblo* (Radionovela). https://youtu.be/z4Fj_YyQLYA?feature=shared
- Revilla, D. (2020). *Tecnología para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Evolución, desafíos y nuevas perspectivas*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la sociedad del conocimiento. Época II, Vol. 20, Julio-diciembre. España.
- Rivera, S. (Coord). (2020). *Claves para la comprensión de la Cultura digital*. Universidad Autónoma de Querétaro.

- Rodríguez, M. y Guerrero, M. (coords). (2019). *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales*. UANL.
- Rosas, A. y S. Molina. (2016). *Érase una vez México 3. Del gobierno de Madero al retorno del PRI*. Booket.
- Rosenstone, R. (2013). *Cine y Visualidad. Historización de la Imagen Contemporánea*. Ediciones Universidad Finis Terrae
- Rosenstone, R. (2014). *La historia en el cine*. Ediciones RIALP.
- Rueda Laffond, J. C., (2009). *¿Reescribiendo la historia? Una panorámica de la ficción histórica televisiva española reciente*. *ALPHA*, 29, 85-104.
- Sáiz-Serrano, J. y Parra M., D. (2017). Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109.
- Saer, J. J. (1997). *El concepto de ficción*. Barcelona: Rayo Verde.
- Salmerón, P. y F. Ávila. (2017). *Breve historia de la Revolución Mexicana*. Ed. Crítica
- Sánchez, A. (2014). La ficción seriada de época e histórica: un análisis comparado sobre las producciones televisivas de España y Gran Bretaña (2004-2013). Universidad de Salamanca.
- Sánchez-Alarcón, I. (1999). *El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la Historia*. *Revista Comunicar*, No. 13. pp. 159-164
- Sánchez Soto, M. (2020). ¿Quién mató a Colosio? Memorias y recepción de las narrativas de los usuarios de la página oficial en Facebook de Historia de un crimen: Colosio. En Orozco, G. (Coord). *Televisión en tiempos de Netflix. Una nueva oferta mediática*. (pp. 155-185). Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, N. P. (2012). *El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 149-163.
- Sánchez, W. C., Uribe Acosta, A. F., y Restrepo, J. C. (2019). *El cine: una alternativa de aprendizaje*. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 39-62.
<https://doi.org/10.22430/21457778.1212>

- Scolari, C. A., Jiménez, M. y Guerrero, M. (2012). *Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media*. *Comunicación y Sociedad*, 25(1), 137-163.
- Scolari, C. y M. J. Establés. (2017). *El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas*. *Palabra Clave* 20(4), 1008-1041. DOI: 10.5294/pacla.2017.20.4.
- SEP. (2013). *Programa de Estudio 2011. Educación Básica Secundaria*.
<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-secundaria-tercer-grado-historia>
- SEP. (2022). Plan de estudio para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria.
[plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf](#)
- SEP. (2014). *Secundaria. Programas de estudio*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/secundaria-programas-de-estudio>
- SEP. (2024). Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6. *Programa Sintetico Fase* https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf6.pdf
- Silva, R. (2019). *Ficción y transformaciones de la memoria histórica en “NO” de Pablo Larraín*, *Comunicación y Medios* N°39, Universidad de Chile.
- Steward, S. Kitson, A. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato: comprender el pasado*. (ed.). Madrid, Ediciones Morata, S. L.
- Toche, N. (2024). El reto de la educación básica privada es elevar su calidad. *El Economista*.
<https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/El-reto-de-la-educacion-basica-privada-es-elevar-su-calidad-20240801-0012.htmlx>
- Uroz Sáez, J. (2018). *Historia y cine*. Publicacions Universitat Alacant.
- Van Dijk, Teun A. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista Latinoamericana de estudios de discurso*, 1(1), 69-81.
- Vieira, C. (2022). *La educomunicación y su aplicación en el contexto audiovisual y digital*. *Alcance*, 11(28), 53-70.
- Villalpando, I. (2022). *El decrecimiento de la escuela privada en México*. Nexos.
<https://educacion.nexos.com.mx/el-decrecimiento-de-la-escuela-privada-en-mexico/>

Anexos

Anexo 1 Cuestionario

Las tecnologías, las series y yo

Las tecnologías, las series y yo

El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer el consumo y uso de series en plataformas en Internet.

Se garantiza el anonimato absoluto de las respuestas obtenidas y se protegerán los datos personales. La interpretación y publicación de los datos se harán de forma que sea imposible deducir quién los ofreció. El uso de información será totalmente institucional.

INSTRUCCIONES: Responde libremente a cada pregunta.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. 11. Sexo *

Marca solo un óvalo.

☐ Mujer

☐ Hombre

2. 2. Edad *

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

☐ 13

☐ 14

☐ 15

☐ 16

3. 3. ¿A qué tipo de escuela asistes? *

Marca solo un óvalo.

☐ Privada

☐ Pública

Experiencias con la tecnología

4. 4. ¿Cuántos años tenías cuando tuviste tu primer acercamiento con el uso de internet? *

⌵ Dropdown

Marca solo un óvalo.

- ☐ 4 años
- ☐ 5 años
- ☐ 6 años
- ☐ 7 años
- ☐ 8 años
- ☐ 9 años
- ☐ 10 años
- ☐ 11 años
- ☐ 12 años
- ☐ 13 años
- ☐ 14 años
- ☐ 15 años
- ☐ 16 años

5. 5. ¿En qué nivel educativo tuviste tu primera experiencia con la computadora o el celular? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Pre-escolar
- ☐ Primaria
- ☐ Secundaria

6. 6. ¿Con qué dispositivos tecnológicos cuentas para el entretenimiento o uso escolar? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ computadora personal
- ☐ Tablet
- ☐ Teléfono celular multifunciones (smartphone)
- ☐ Televisión conectada a internet (Smart T.V. o televisión "inteligente")
- ☐ Otro: _____

7. 7. ¿En qué espacios tienes acceso a internet? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Casa
- ☐ Escuela
- ☐ Espacio Público
- ☐ Cibercafé
- ☐ En cualquier lugar a través de mi celular
- ☐ Todas las anteriores

Usos de la tecnología

8. 8. ¿Cuáles de las siguientes actividades realizas durante tu conexión a internet? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Interactuar en Redes Sociales Digitales
- ☐ Buscar información para tareas
- ☐ Comunicarme con familiares y amigos
- ☐ Ver series
- ☐ Ver películas
- ☐ Ver videos (Youtube, TikTok, etc.)
- ☐ Ver Reels
- ☐ Escuchar música y ver videos musicales
- ☐ Jugar videojuegos
- ☐ Jugar en plataformas de apuestas en línea (Caliente.mx, Betway México, etc)
- ☐ Hacer compras en línea
- ☐ Otro: _____

9. 9. ¿Ves televisión? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

10. 10. Si tu respuesta es afirmativa, ¿con qué servicios de televisión cuentas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ No aplica
- ☐ Televisión abierta
- ☐ Televisión de paga (Totalplay, Sky, Izzi, Megacable, etc.)
- ☐ Televisión por internet
- ☐ Otro: _____

11. 11. ¿Qué series de Internet conoces? *

12. 12. ¿Qué series de Internet ves? *

13. 13. ¿Cuál es tu serie de Internet favorita? *

14. 14. ¿Por qué es tu serie favorita? *

15. 15. ¿Cómo eliges las series que ves? *

16. 16. ¿Cómo ves las series en internet? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Solo/a
- ☐ Con personas de mi edad (hermanos/as, primos/as, amigos/as)
- ☐ Acompañado de mi papá, mi mamá o ambos
- ☐ En familia
- ☐ Todas las anteriores
- ☐ Otro: _____

17. 17. ¿Cómo eliges los momentos para ver series? *

18. 18. ¿Cuánto tiempo te lleva ver una serie completa? *

19. ¡Gracias por responder este cuestionario!

*

Si tienes un comentario sobre las preguntas que respondiste, puedes hacerlo en este espacio.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2 Ejercicio piloto de investigación

A partir de la puesta en práctica del Ejercicio piloto que se presenta a continuación, se tomó la decisión de elaborar un Taller dialógico para guiar la actividad de forma estructurada con los grupos descritos.

La serie de ficción histórica elegida para implementar un Ejercicio Piloto y para la elaboración de la Metodología de investigación, así como su aplicación en entornos formales de aprendizaje es *Pancho Villa: El Centauro del Norte* (Disney+, 2023), que se compone de 10 capítulos. La dinámica, para el presente ejercicio piloto, fue proyectarla los días viernes comprendidos entre el 08 de marzo de 2024 al 03 de mayo de 2024, esto con la finalidad de que el visionado de la serie antes dicha no interfiriera con la cobertura del contenido del Programa de estudios y de la Plataforma *Knotion*, así como la dosificación de sesiones. En este caso, las preguntas de la docente no tienen una estructura previa, sino que surgen de forma espontánea para conocer y observar la dinámica durante el visionado de los distintos capítulos.

A continuación, se incluyen dos ejemplos del Diario de campo que se elaboró durante el ejercicio piloto:

Tabla 6

Primera entrada de Diario de campo, 2024

Fecha de la observación	Viernes 08 de marzo de 2024.
-------------------------	------------------------------

Lugar	Colegio Constituyentes de Querétaro (CCdQ) - San Juan del Río, Qro.
Hora	10:20 hrs a 12 hrs
Grupo:	3° A – Secundaria conformado por 6 alumnas y alumnos: Simmone, Luna, Regina, Matías, Alan y Carolina. Docente: Marcela Chantal Luján Monroy (investigadora)
Interacciones:	- Tras solicitar permiso a la coordinación escolar para proyectar una serie después de terminar las actividades mensuales, comenté a los alumnos que veríamos la serie <i>Pancho Villa: El Centauro del Norte</i> (2023, Star+) porque coincide con el contenido temático escolar: Antecedentes y consecuencias de la Revolución mexicana. - Antes de la proyección: introducción a la serie y recuperación de información que se trató durante el bimestre. - Durante la proyección: Puntualizar la temporalidad que se observa en la serie para que los alumnos ubicaran en el tiempo los hechos narrados en la serie. Los alumnos realizaron las siguientes preguntas: ¿Pancho Villa es entonces la misma persona que Doroteo Arango? ¿Pancho Villa no era su verdadero nombre? ¿Emiliano Zapata y Pancho eran amigos? ¿Dónde vivía Pancho Villa? ¿Entonces Pancho Villa era malo? - Tras la proyección: todo el grupo participó a modo de <u>grupo focal</u> para comentar lo que les gustó, lo que no les gustó de los dos capítulos proyectados, si les parece buena idea seguir viéndola y sobre el o los datos que consideran más importantes. Algunas preguntas: ¿Cómo se representa el período histórico en la serie?, ¿Lo que vemos en la serie va de acuerdo con lo que vimos en clase y en los recursos didácticos? o ¿inventa situaciones para narrar la historia? - Los alumnos expresaron sus opiniones con frases como: “Ya pude saber quién es quién, porque vi sus caras y antes sólo vimos dibujos”, “Ya sabemos por qué Villa se volvió revolucionario” “Creo que hay cosas que no sabemos en clase, por ejemplo, lo que soñaba Villa cuando se dormía”, “Tampoco sabemos cuántas novias tuvo”, “¿Por qué no se le ocurrió un nombre más

	original?, “Sí queremos terminar de ver la serie, ya no hay que tener clases normales”, “¿Pancho Villa fue presidente? o ¿Era el personaje que no tenía una mano?
Observaciones:	● Capítulos proyectados: “Érase una vez Pancho Villa” y “Bautizo de fuego”. ● Importante justificar a nivel escolar la proyección del contenido audiovisual en horas de clase, como parte de los recursos didácticos

Elaboración propia. 2024

Tabla 7

Última entrada de Diario de campo, 2024

Fecha de la observación	Viernes 03 de mayo de 2024.
Lugar	Colegio Constituyentes de Querétaro (CCdQ) - San Juan del Río, Qro.
Hora	11:10 hrs. a 12 hrs.
Grupo:	3° A – Secundaria conformado por 6 alumnas y alumnos: Simmone, Luna, Regina, Matías, Alan y Carolina.
Interacciones:	● Antes de la proyección: Introducción a narrativa final de la serie ya que el contenido temático de la clase avanzó más allá de la temática de la serie. ● Durante la proyección: Indicación de la docente de poner atención del momento en que se separa realidad de ficción en la narración del capítulo. ○ Después de la proyección: <i>Focus group</i> con las siguientes preguntas de la docente, además de preguntar opiniones sobre la experiencia, además de las preguntas ¿Cómo se estructura la trama de la serie?, ¿Cuáles son las clases y

	grupos sociales representados en la serie?, ¿Por qué es relevante esta serie y su temática hoy en día? Ahora qué conocemos más sobre la vida de Pancho Villa, ¿consideran que es un personaje importante en la historia mexicana? ¿Qué piensan de tomarnos un tiempo para ver películas o series sobre los temas? ¿Hay algún dato específico que recordarán de Pancho Villa? ● Algunas de las respuestas y comentarios: “Sí queremos ver otra serie, ahora una de Zapata”, “La trama es de un inicio a un final de la vida de Francisco Villa”, “De lo que más me voy a acordar es que tenía muchas esposas y le gustaban mucho las malteadas de fresa”, “Me gustó ver una serie porque así podemos imaginar cómo pasaron las cosas” “Yo sí aprendí sobre Villa”, “Yo creo que es importante conocer la historia de Villa porque es un personaje muy famoso y conoció a otros revolucionarios” ● “Miss, a mí no me gustó la panza falsa que le pusieron al final, ¿por qué le pusieron eso?” La respuesta es que después de la Revolución, Villa se retiró a su hacienda a una vida tranquila, a lo que otro alumno respondió “Entonces ya no era Pancho Villa, era ‘pancha’ Villa”; lo que generó risa en el resto del grupo). “Maestra, yo vi que maltrataban mucho a los animales”.
Observaciones:	● Capítulo: “<i>La cabeza de Villa</i>” (capítulo final). ● El docente debe conocer completamente el contenido de la serie para saber qué tipo de escenas explícitas contiene pues, aunque la plataforma <i>Star+</i> menciona que contiene “Escenas criminales, violencia, lenguaje inapropiado, imágenes de tabaco, temas sensibles” no hace referencia a escenas sexuales, que sí contiene y que deben manejarse con precaución y respeto entre alumnos de este nivel educativo. ● Es importante tener en cuenta las críticas, los comentarios de humor, las sugerencias y las reacciones de los alumnos.

Elaboración propia. 2024

Conclusiones del ejercicio piloto

Referente al ejercicio piloto, el visionado de esta serie fue entretenido para los alumnos, en algunas clases, donde no pudimos observar un capítulo, los alumnos pedían hacerlo en lugar de tener el

contenido temático de la clase correspondiente. También es importante destacar que se plantearon algunas preguntas iniciales, pero que durante el visionado surgieron varias más por parte de la docente y del alumnado, pues lo que veían en pantalla generó necesidad de expresar interés o dudas puntuales, respectivamente.

Algunos de los elementos que no se tomaron en cuenta fueron que la clasificación describe algunos contenidos delicados, pero no incluye información sobre escenas sexuales, que son semi explícitas en dos capítulos, y su duración es de una fracción de minuto; al verlas, hubo incomodidad por parte de la docente, pero para los alumnos lo fue aún más porque no supieron cómo reaccionar, si reír o adelantar las escenas (que ocupan muy poco tiempo de la serie, apenas algunos segundos en dos ocasiones), por ello hago hincapié en las observaciones en que, para poder proyectar estos contenidos, el investigador o docente debe conocerlos por completo para tener precaución con estas situaciones. Para tal efecto, se realizó la curaduría de la serie que nos ocupa.

En el colegio donde se hizo este ejercicio piloto se cuenta con toda la infraestructura para un visionado cómodo y eficaz, pues se cuenta con proyector, conexión a internet y tanto alumnos como docentes cuentan con suscripción a distintas plataformas de *video on demand* para poder ver el contenido.

Anexo 3 Cartas de gestión para la implementación del Taller Dialógico en los centros educativos privado y público.




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



C.U., a 03 de diciembre de 2024.

Mtra. Evelin de Jesús Tejada Sinicio
Directora general del Colegio Constituyentes de Querétaro
P R E S E N T E

A través del presente documento hago constar que C. Marcela Chantal Luján Monroy, con expediente 182686, actualmente es estudiante de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital, posgrado impartido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro adscrita al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) CONAHCYT.

Asimismo, desarrolla actividades de investigación como parte de su formación académica; actualmente trabaja en la tesis: "Series de ficción histórica: una oportunidad educativa" bajo la dirección de la Dra. Miriam Herrera-Aguilar.

Por otra parte, agradecemos las facilidades que le brinde a nuestra estudiante para llevar a cabo, un "Taller dialógico" con los alumnos de 3er grado de secundaria. Esto, con el objetivo de recolectar datos para continuar con el proceso metodológico de su investigación de maestría.

Sin más, sirva este documento para los fines que tenga lugar.

ATENTAMENTE
"EDUCO EN LA VERDAD Y EN HONOR"



Mtra. María del Carmen Salinas Esparza
 Coordinadora Maestría en Comunicación y Cultura Digital
 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
 Universidad Autónoma de Querétaro
 Teléfono: 1921200 Ext. 5455
 Email: mccd@uaq.mx



INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UAQ CRECER EN LA DIVERSIDAD



fcps.uaq.mx



442 192 12 00 EXT. 5401 Y 5402



Centro Universitario, Cerro de las Campanas s/n,
Santiago de Querétaro, Qro, México. C.P. 76010.

San Juan del Rio, Querétaro a 16 de enero de 2025.

Dra. Evelin de Jesús Tejada Sinecio

Directora General del Colegio Constituyentes de Querétaro

Por medio de la presente, quien suscribe, Marcela Chantal Luján Monroy, docente de las asignaturas de Geografía e Historia, nivel secundaria en esta institución y estudiante de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital de la Universidad Autónoma de Querétaro, se dirige a ud. para solicitar su autorización para llevar a cabo la actividad denominada "Taller dialógico" que forma parte de la investigación que se encuentra en curso como parte del programa de maestría en que me encuentro inscrita. Dicha actividad consiste en la proyección de un capítulo de una serie televisiva con los alumnos de 3 grado, grupo A en los horarios asignados a la clase de Historia el día miércoles 22 de enero, en un horario de 07:30 hrs a 09:10 hrs.; posteriormente se realizará la lectura de un texto y el intercambio de un diálogo con los alumnos. Cabe mencionar que se garantiza en todo momento el anonimato absoluto de las respuestas obtenidas y la protección de datos personales e identidad del alumnado. La interpretación y publicación de los datos se harán de forma que sea imposible deducir quién los ofreció y el uso de información será totalmente institucional.

De igual manera, solicito el acceso de dos personas externas al Colegio, que se presentarán en calidad de observadores y asistentes de investigación: Lic. Ailén Stranges y la Dra. Miriam Herrera-Aguilar (directora de tesis).

Son otro particular por el momento, quedo atenta en caso de que requiera ampliar cualquier tipo de información y agradezco su atención a la presente solicitud.

Atentamente



Marcela Chantal Luján Monroy



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



C.U., a 09 de abril de 2025.

Dr. César Sánchez Noguez
Director de la Escuela Secundaria Of. No. 80 de Polotitlán, Estado de México.
PRESENTE

A través del presente documento hago constar que C. Marcela Chantal Luján Monroy, con expediente 182686, es estudiante de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital, posgrado impartido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, de la Universidad Autónoma de Querétaro adscrita al Sistema Nacional de Posgrados (SNP) SECIHTI. Como parte de su formación académica, actualmente desarrolla actividades de investigación con la tesis: "Series de ficción histórica: una oportunidad educativa" dirigida por la Dra. Miriam Herrera-Aguilar.

Con base en lo anterior, agradecemos las facilidades que le brinde a nuestra estudiante para llevar a cabo, un "Taller dialógico" con los alumnos de 3er grado de secundaria. Esto, con el objetivo de recolectar datos para continuar con el proceso metodológico de su investigación de maestría.

Sin más, le envío un cordial saludo esperando que este documento sea de utilidad para los fines mencionados.

ATENTAMENTE

"EDUCO EN LA VERDAD Y EN HONOR"

Mtra. María del Carmen Salinas Esparza
 Coordinadora Maestría en Comunicación y Cultura Digital
 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
 Universidad Autónoma de Querétaro
 Teléfono: 1921200 Ext. 5455
 Email: mccd@uaq.mx



Polotitlán, Edo. de México a 08 de abril de 2025.

Dr. César Sánchez Noguez

Director General

Secundaria Of. No. 80 "Lic. Andrés Molina Enríquez".

Por medio de la presente, quien suscribe, Lic. Marcela Chantal Luján Monroy, estudiante de la Maestría en Comunicación y Cultura Digital de la Universidad Autónoma de Querétaro, se dirige a Ud. para solicitar su autorización para llevar a cabo la actividad denominada "Taller dialógico" que forma parte de la investigación que se encuentra en curso como parte del programa de maestría en que me encuentro inscrita.

Dicha actividad consiste en la proyección de un capítulo de la serie televisiva denominada *Pancho Villa: el Centauro del norte* (Disney+) con los alumnos de 3 grado, grupo A en los horarios que tenga a bien asignarnos. Posteriormente se realizará la lectura de un texto y el intercambio de un diálogo con los alumnos. Cabe mencionar que se garantiza en todo momento el anonimato absoluto de las respuestas obtenidas y la protección de datos personales e identidad del alumnado. La interpretación y publicación de los datos se harán de forma que sea imposible deducir quién los ofreció y el uso de información será totalmente institucional.

De igual manera, solicito el acceso a las instalaciones escolares de dos personas que se presentarán en calidad de observadores y asistentes de investigación: Lic. Ailén Stranges y la Dra. Miriam Herrera-Aguilar (directora de tesis).

Son otro particular por el momento, quedo atenta en caso de que requiera ampliar cualquier tipo de información y agradezco su atención a la presente solicitud.

Atentamente



Marcela Chantal Luján Monroy

Anexo 4 Fotografías de trabajo de campo



Colegio Constituyentes de Querétaro; San Juan del Río, Querétaro. Febrero, 2025



Escuela Secundaria Of. No. 80; Polotitlán, Estado de México. Mayo, 2025.



Escuela Secundaria Of. No. 80; Polotitlán, Estado de México. Mayo, 2025.