



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
HISTORIA

LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA
DE MÉXICO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA PARA LA DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN
HISTORIA

PRESENTA:
SOFÍA ANÁHUAC MARTÍNEZ NORIEGA

DIRECTORA DE TESIS:
Dr. MARÍA LOURDES DÍAZ HERNÁNDEZ
(HISTORIA) FACULTAD DE ARQUITECTURA

COMITÉ TUTOR
Dr. LAURA EDHIT BONILLA DE LEÓN
(HISTORIA) FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
Mtra. LINA ZYTHELLA ORTEGA OJEDA
(HISTORIA) FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
Mtra. ROSA EVELIA ALMANZA MONTAÑEZ
(HISTORIA) FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN
Mtra. ERIKE MICHELLE ORDOÑEZ LUCERO
(DOCENCIA) FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICO ESTA TESIS

A todas aquellas personas que de modo directo e indirecto colaboraron a la realización de este proyecto y como dice don Quijote de la Mancha ***“De gente bien nacida es agradecer los beneficios que reciben, y uno de los pecados que más a Dios ofende es la ingratitud”***.

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que con sus conocimientos académicos y humanos han colaborado en la realización de este trabajo de investigación.

Quiero agradecer en primer lugar a la Universidad Nacional Autónoma de México Campus Acatlán quien generosamente me abrió sus puertas para continuar mi proceso de formación integral en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior; que más allá de enseñarnos a ser excelentes profesionales nos enseña a ser personas íntegras en el sentido que cada quien se va haciendo a sí mismo y encontrando nuevas afinidades, nuevos gustos, nuevas maneras de ver el mundo en el que convergen sueños, encuentros fortuitos o premeditados que va enriqueciendo los viejos saberes con los nuevos que nos hace ser una persona diferente y que nos determinan a transitar por caminos de congruencia conforme a los principios y valores que la Universidad nos transmite.

Muy especialmente a mi tutora y directora de tesis a la Doctora María de Lourdes Díaz Hernández, por su generosidad, su cortesía, su paciencia, su tiempo, su confianza, su disposición, su compromiso, su dedicación y por su acertada orientación de cómo trabajar la fotografía como recurso didáctico la cual abre una nueva interpretación de los hechos históricos y no quedarnos únicamente con la visión de aquellos quienes ganan las batallas, sino también rescatar la memoria de los anónimos que participaron en esos hechos. Gracias a su experiencia y como especialista en el tema de fotografía de la Revolución Mexicana me permitió ampliar y mejorar esta propuesta pedagógica y llegar a buen término este trabajo de tesis.

Agradezco a la Doctora Laura Edith Bonilla de León por su inestimable ayuda y paciencia desde mis primeros avances de trabajo de titulación. Sus aportaciones a esta tesis han sido de gran valor quien durante todo este proceso de formación ha sabido transmitir su conocimiento, compromiso, pasión, generosidad y experiencia

en la enseñanza de la Historia y sobre todo su congruencia como académica y como persona.

Quiero agradecer a la Maestra Rosa Evelia Almanza Montañez como académica y persona quien con su generosidad, cortesía, pasión, confianza, apoyo y disciplina me compartió diversas lecturas muy significativas como la de Kapuscinski, Ryszard, "El árbol" en *Ebano*; y otras relacionadas con la Historia conceptual, la Historia cultural francesa, la microhistoria italiana entre otras. Lecturas que nos obligaron a pensar, a sonreír, a llorar a enojarnos a retornos en un laberinto de interpretaciones en el que la inteligencia y la destreza fueron básicas para retomar lo esencial de éstas y ayudarnos a fundamentar el aspecto teórico de este trabajo y llegar a la meta que es la conclusión de este trabajo de tesis.

Un agradecimiento a la Maestra Lina Zythella Ortega Ojeda quien generosamente compartió y orientó con sus conocimientos, su tiempo, su experiencia, su espacio, su disponibilidad, su apoyo, su confianza tanto en clase, como en los comités de evaluación en el campus Acatlán y en Ciudad Universitaria, siempre con respeto y cortesía en sus comentarios animándonos siempre a mejorar y dar lo máximo como alumno y enseñarnos que debe haber congruencia como universitario y persona a través de su propio ejemplo.

Agradezco a la Maestra Erika Michelle Ordóñez Lucero quien amablemente no tuvo objeción por leer este trabajo de investigación y proporcionarme la retroalimentación a fin de que esta tesis quedara impecable.

Un agradecimiento a la Maestra Aurora Flores Olea quien generosamente me abrió las puertas para lograr estudiar esta maestría con el propósito de afinar mis conocimientos y técnicas en la impartición de clases un oficio noble y gratificante al poder participar en la formación de los alumnos del nivel media superior.

Agradezco a la Licenciada Karen Fernández por apoyarme y orientarme en los diversos trámites administrativos durante mi estancia en la maestría siempre con amabilidad y con una sonrisa.

En segundo lugar quiero agradecer a la Escuela de Enfermería de Cruz Roja Delegación Naucalpan, Estado de México, lugar en el cual hice mis prácticas docentes especialmente a su directora E.S.P. María Guadalupe Sánchez Romero, a las coordinadoras Sofía San Juan y Teresa Mexicano, al profesor titular Ieri Villagrán, a la jefa de recursos humanos Lourdes Sánchez Romero, a la secretaria Ariadna, a la bibliotecaria María del Carmen, a las encargadas del servicio de limpieza Norma y Karina y por supuesto al grupo de tercer año del bachillerato tecnológico al colaborar de modo respetuoso en este trabajo que sin su apoyo no hubiera sido posible llevar a buen fin.

Un agradecimiento a mis compañeros de maestría quienes enriquecieron este proceso de aprendizaje desde sus diversos campos de formación y quienes generosamente compartieron sus conocimientos a Estrella Arcos, Noemí Canizales, Gloria Avendaño, Gregorio Segundo y Daniel Arellano.

Finalmente agradezco a mis padres quienes me han brindado su cariño, su confianza, su apoyo y me han acompañado en esta nueva aventura quienes me han enseñado que el hogar es sinónimo no de casa sino de calidez, de ternura, de refugio, de ventana para mirar al mundo y la lluvia sin que ésta te moje. Que la calidad del viaje se mide por la cantidad de recuerdos que en él acumules y que los sueños son de quien los sueña, y de nadie más.

A mi hermano Heri a quien admiro y respeto profundamente, ha sido mi mentor, mi inspiración de querer ejercer la docencia; un pilar indispensable en mi vida quien ha compartido su pasión por la historia, su amor por los edificios coloniales, el valor de la amistad, la lealtad, el respeto por la palabra, la disciplina, la rigurosidad y el amor a los libros quien generosamente ha compartido su biblioteca, sé cuánto ama sus libros ahora también mis libros que se pueden llevar en el bolsillo, nave espacial que viaja en la mochila. Arma para enfrentar las mejores batallas y afrentar a los peores enemigos, semilla de libertad, pañuelo para las lágrimas, lugar que contiene el universo, gracias por estar conmigo.

A mi hermana Huitzim quien es mi otro pilar, una profesional hecha y derecha, mi heroína de literatura y de la vida real, me ha enseñado que necesitamos no perder nunca la esperanza, porque nunca nos podemos romper de manera irreparable sólo podemos cambiar de formas, tamaños y manifestaciones que la sangre es más espesa que el agua. Que todo esfuerzo tiene una recompensa y por compartir conmigo su máximo tesoro Dánica, “figura materna que aparece en los momentos más duros por los que pasan los seres humanos, como un símbolo de seguridad y de amor, recurrentemente, sin importar la edad del que la llama”. No te he dicho todas esas cosas porque uno debe guardarse ciertas historias en su propio corazón para consumo personal.

A mi hermano Eduardo mi otro pilar, con quien he compartido aventuras y desventuras que me ha enseñado que nuestro cerebro tiene un montón de cajitas. Y hay personas, situaciones, momentos, fechas, lugares, números, dentro de esas cajitas. Pero lo mejor es que en algunos casos, hay cajitas dentro de las cajitas y lo que más importa en la vida es ser fiel a sí mismo; eso vale mucho, jamás hay que traicionarse. Hay que creer en lo que se cree aunque se nos vaya la vida en ello y cuando uno empeña su palabra, con ella está empeñando su honor, que es de las pocas cosas de las que uno debe sentirse orgulloso hoy en día.

A Dánica Noriega quien es mi ojito derecho que me ha enseñado que el éxito no se mide en aplausos, se mide en sonrisas cómplices, cualidad que impide que los reflejos te hagan sentirte superior. A Kamila e Isabela que son mi ojito izquierdo que me ha enseñado que todos nos amamos de maneras distintas, que cada uno tiene sus formas, sus códigos, sus peculiares ceremonias para demostrarle al otro lo que siente por uno. A veces hay flores, dibujos, un trozo de pan, una mirada, un abrazo, una caricia, un beso, un no decir ni siquiera palabras.

A mis amigos de la liga de la justicia integrada por Miguel, Alejandro, Ismael, Israel, Sergio, Jazmín, Dulce, Anabel, Xóchitl, Carmelita, Víctor; a ellos respeto, amor a raudales, palabras de oro, lealtad absoluta, confianza. Quienes compartimos el lema “No te vendas, no te alquiles. Sé un alma libre y vela por lo justo. Es mucho mejor

pasar hambre que ser un esclavo. Sigue tus corazonadas. Apela al sentido común. Nunca pierdas el sueño por aquello que no tiene solución. Nunca pierdas el sueño por aquello que tiene solución. Nunca pierdas los sueños”.

A Itzamna con quien he caminado largos trayectos de idas y vueltas que desde el primer día, a pesar de que ya nos conocemos, nos seguimos mirando uno al otro durante largo rato, midiéndonos, sopesando nuestras fortalezas y debilidades, calculando hasta dónde podría el otro soportar los sueños, los miedos, los más profundos secretos del que le tocó en suerte para compartir la vida como números primos. Enseñándome que el tiempo, ese sabio maestro, que algunas veces puede ser cruel y terrible, pero otras, sirve como una suerte de bálsamo que va haciendo que las cicatrices duelan menos, se hagan más pequeñas, que te acostumbres a llevarlas contigo y sean una parte imprescindible de tu propia piel y que cada quien debe guardar luto por los amores perdidos a su manera y a su modo, gritando o en el más absoluto silencio.

Al francés quien me ha compartido sus conocimientos, su amor a la fotografía, su amor a la historia, su generosidad, su amistad, su lealtad, su compromiso y me ha mostrado que las pequeñas cosas son las que a la larga se convierten en las grandes historias y que la memoria es esa maravilla que se va formando con retazos de conversaciones, un olor, como el de la panadería, un momento justo donde la súbita aparición del sol en el horizonte te hace concientizarte de lo afortunado que es uno de ser y conocer personas raras, que es preferible, por mucho, pasar la misma hambre que los demás, que sobrevivir solo. Poner la solidaridad por sobre el instinto y que si encuentras al amor de tu vida no lo puedes soltar ni un instante, igual que los sueños que tienes y que no se te pueden perder de vista un solo momento porque, en caso contrario, los perderás para siempre. Porque el amor es eso, una intuición, un relámpago en medio de la noche, una corazonada que puede salir bien o mal, pero a la que nunca puedes quedar a deber porque no te atreviste a dar el paso necesario. Gracias.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN, BASES TEÓRICO METODOLÓGICAS | 1 |
| CAPÍTULO 1 | 6 |
| La Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación del Estado de México | |
| 1.1. Fundación de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación del Estado de México | 6 |
| 1.2. Misión y visión | 10 |
| 1.3. El profesorado | 12 |
| 1.4. El perfil de ingreso | 12 |
| 1.4.1 El perfil de egreso | 13 |
| 1.5. Tipo de población estudiantil | 14 |
| 1.6. Recursos tecnológicos de la escuela | 14 |
| 1.7. Plan de Estudio del Bachillerato tecnológico en Enfermería General | 15 |
| CAPÍTULO 2 | 26 |
| El aprendizaje significativo y la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México a nivel medio superior | |
| 2.1. La teoría del aprendizaje significativo | 28 |
| 2.1.2. Los organizadores previos y la inclusión | 29 |
| 2.1.3. La dirección del aprendizaje | 31 |
| 2.1.4. Formas de aprendizaje | 33 |
| 2.1.5. El aprendizaje mecánico | 34 |
| 2.1.6. El aprendizaje significativo | 34 |
| 2.1.7. El aprendizaje por representaciones | 35 |
| 2.1.8. El aprendizaje de conceptos | 36 |
| 2.1.9. El aprendizaje de proposiciones | 37 |
| 2.1.10. El aprendizaje receptivo | 37 |
| 2.2. Condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo | 38 |
| 2.3. El rol de docente en la enseñanza del aprendizaje significativo | 40 |
| 2.3.1. La enseñanza de contenidos declarativos “el saber qué” | 42 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.1.2. Los contenidos factuales y conceptuales | 43 |
| 2.3.2. La enseñanza de contenidos procedimentales “saber hacer” | 44 |
| 2.3.3. La enseñanza de contenidos actitudinales “valores y actitudes” | 46 |
| CAPÍTULO 3 | 50 |
| La Nueva Historia Cultural y la imagen fotográfica como recurso didáctico en la enseñanza de Historia de México | |
| 3.1. La Escuela de <i>Annales</i> y la Nueva Historia Cultural | 50 |
| 3.2. La fotografía y su función | 57 |
| 3.3. El Historiador y la fotografía | 61 |
| 3.4. La imagen fotográfica: el contenido | 67 |
| 3.4.1. La intencionalidad | 68 |
| 3.5. Clasificación de la imagen fotográfica como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia | 69 |
| 3.6. Objetivos del recurso didáctico | 71 |
| 3.7. Elementos básicos del recurso visual | 72 |
| 3.8. El método iconológico para la identificación de la imagen fotográfica de la Revolución Mexicana | 73 |
| CAPÍTULO 4 | 76 |
| Aplicación de la fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de Historia de México | |
| 4.1 Sesión I | 76 |
| 4.2 Sesión II | 84 |
| 4.3 Sesión III | 89 |
| 4.4 Sesión IV | 91 |
| 4.5 La aplicación y los resultados de la propuesta pedagógica basada en el uso de la fotografía como recurso didáctico | 95 |
| 4.5.1 Equipo uno del grupo de quinto semestre | 98 |
| 4.5.2 Equipo dos del grupo de quinto semestre | 105 |
| 4.5.3 Equipo tres del grupo de quinto semestre | 113 |
| 4.5.4 Equipo cuatro del grupo de quinto semestre | 123 |

| | |
|---|-----|
| 4.5.5. Equipo quinto del grupo de quinto semestre | 130 |
| 4.6. Criterios de evaluación del tercer examen parcial de Historia de México | 136 |
| 4.6.1. Examen del tercer parcial de Historia de México | 137 |
| 4.6.2. Evaluación de la fotografía como recurso didáctico en la enseñanza de Historia de México | 153 |
| CAPÍTULO 5 | 160 |
| Reflexiones finales | |
| MESOGRAFÍA | 165 |
| ANEXOS | 169 |
| Anexo I. Planeaciones | |
| Anexo II. Esquemas “qqq” | 177 |
| Anexo III. Carpeta de evidencias de los equipos | 178 |

INTRODUCCIÓN

Como profesional de Bibliotecología y Estudios de la Información con especialidad en libro antiguo, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), he tenido el privilegio de tomar clases con maestros excelentes en su área de conocimiento y su capacidad por transmitir sus saberes tanto en la rama técnica y humanística, sin embargo, es necesario reconocer la existencia de profesores que conocen a profundidad las temáticas, pero tienen una formación pedagógica limitada ocasionando un deterioro comunicativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta última situación impacta en las cuatro esferas que configuran una formación integral: la intelectual, humana, social y profesional que la Universidad Nacional Autónoma de México marca en sus egresados. Estas experiencias adquiridas a lo largo de la vida académica como alumno se vuelven un factor determinante en el momento que uno decide de modo consiente elegir la carrera magisterial a nivel media superior con una instrucción empírica basada en las vivencias positivas o negativas. Al asumir dicha responsabilidad e impartir clases de corte técnico o bien humanístico las preguntas recurrentes en cada semestre son ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién se enseña?, a fin de ayudar a mis alumnos a que aprendiesen una porción de ese cúmulo de conocimientos.

A partir de estas, interrogantes básicas y mi acercamiento a la docencia de modo empírico, emergió en mí la necesidad de buscar alternativas para mejorar mi desempeño en un medio en el que un alto porcentaje de compañeros compartimos la misma situación. Es así como encontré una opción dentro de la UNAM la que ofrece la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), dentro de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, en la especialidad: Historia. Disciplina cercana a mi formación profesional que deseo impartir en un futuro cercano desde la modalidad de difusora de Historia.

El ingreso a la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS): Historia, me ha aportado los conocimientos básicos en formación didáctico-pedagógico, que al enlazarlo con los del área de especialización da origen

a dos condiciones para ejercer la docencia: saber sobre la asignatura y saber enseñarla. En este sentido, la formación se centra en la figura del profesor: para capacitarlo en la transmisión de conocimientos, el diseño de planeaciones, el uso de criterios de evaluación, estrategias y recursos didácticos, entre otros, que benefician la instrucción del alumnado. Esto denota que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos que requieren de cualidades y habilidades distintas, pero al hablar de la docencia institucionalizada, se integra en uno solo “el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por tanto, la función principal de profesor en la actualidad no únicamente consiste en dar clases, en enseñar, en exponer temas, en transmitir información, en explicar ésta a los alumnos sino también en contribuir a configurar la personalidad de éste de acuerdo con ciertos rasgos establecidos en el perfil del egresado que señala la institución de procedencia y que constituye la base de formación que se espera se proporcione al alumnado. De ahí que en el primer capítulo de esta tesis se exponga el contexto socio histórico institucional de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México. En éste se realiza un desglose que abarca desde su fundación como institución educativa, su misión y visión, el perfil de ingreso y egreso de los alumnos con el propósito de estar conscientes de qué forma contribuiré en la formación integral del estudiante mediante la propuesta pedagógica en la asignatura de Historia de México.

En este mismo apartado se muestra el Plan de estudios que maneja la institución educativa perteneciente al sistema tecnológico y un fragmento del Programa de la asignatura Historia de México. El objetivo es apreciar que la formación integral es una acción que entrelaza el trabajo de todos los docentes que participamos en la instrumentación de la currícula. Por tanto, mi obligación es definir claramente los objetivos de aprendizaje que el alumno debe alcanzar al finalizar las tres sesiones de práctica docente que constituyen la aportación de este trabajo de investigación a su formación integral como egresados técnicos en dicha escuela.

Para conseguir esta meta, las de colaborar en la formación integral del alumno, fue fundamental apoyarme de varias teorías pedagógicas que me ayudaron a

cumplir con esta tarea primordial. En consecuencia me auxilié de la corriente pedagógica constructivista relacionada con el aprendizaje significativo, misma que se expone en el capítulo dos de esta tesis en el que se desarrolla los tres aspectos que debe tener una formación integral, el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. Debido a que en la actualidad la adquisición de saberes implica no sólo conocer, comprender y asimilar enseñanzas que son el andamiaje en la construcción de los conocimientos subsiguientes, del mismo modo los estudiantes deben desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que deben mostrar al ejecutar actividades concretas. Por tanto, se requiere que los alumnos pongan en práctica una serie de habilidades intelectuales, combinadas con ciertas destrezas físicas o motoras, las cuales son orientadas por métodos o sistemas o procedimientos, acompañados con el desarrollo de hábitos, actitudes y valores.

Este primer acercamiento a las enseñanza aprendizaje desde el conocimiento socio histórico institucional y al área pedagógica es necesario empatarlo con el campo disciplinar de la Historia, lo que da pie al desarrollo del capítulo tres. En éste damos un esbozo sobre la trayectoria de la Escuela de los *Annales* y nos centramos en la corriente historiográfica de la Nueva Historia Cultural que sirve de base para fundamentar el uso de la fotografía como recurso para la enseñanza-aprendizaje del tema de la Revolución Mexicana en la asignatura de Historia de México. En este mismo capítulo se aclara que el origen de la fotografía no tuvo fines educativos, en todo caso como fue un testimonio de un suceso relevante para los retratados pero con el paso del tiempo ha ido adquiriendo una categorización de fuente histórica al preservar un instante, recordar un tiempo, reflejar un espacio, comunicar con rapidez y claridad los detalles de un acontecimiento y poseer la virtud de reconstruir un momento de la vida cultural y cotidiana. Escenas rodeadas de materiales no destinados a perdurar mucho tiempo no obstante han sido recuperadas por medio de este documento gráfico para ser estudiado en sus distintas vertientes por otros campos del conocimiento¹.

¹ Peter Burke historiador británico especialista en Historia Cultural Moderna indica “...que los historiadores no pueden limitarse a utilizar imágenes como “testimonio” en un sentido estricto sino más bien situarse frente a una imagen “es situarse <<frente a la historia>> que permite a la posteridad compartir las experiencias y

En esta investigación la fotografía es utilizada como recurso didáctico. En palabras de María Paz Prendes Espinoza, especialista en educación de la Universidad de Murcia, hay una distinción entre imagen didáctica e imagen *per se* señala que si bien cualquier imagen fija o móvil puede ser utilizada en la enseñanza, hay imágenes que han sido creadas para el propósito de ayudar con eficacia al aprendizaje y facilitar la comprensión del espectador, serían propiamente imágenes didácticas, mientras que otras ilustraciones como la fotografía y las obras de arte, que no fueron concebidas con fines didácticos, la intención del uso en la pedagogía haría que se les considerara como medio, y se habla por tanto de una imagen didáctica *per accident*.²

Por tanto, se pretende demostrar si este recurso sirve como medio para estimular una enseñanza-aprendizaje integral articulada a una manera significativa que permita al alumno concientizarse de su capacidad de comprensión, de análisis, de crítica, de empatía y del reconocimiento de la otredad, entendida esta última desde la postura de reconocer al otro por reconocerse a sí mismo y entender la interacción que se da dentro de una comunidad en la que se vive en forma individual y colectiva.

La exposición de los tres primeros capítulos de esta tesis son las bases para la estrategia didáctica que se propone en el capítulo cuatro. Específicamente en el bloque IX del Programa de estudios de Historia de México, titulada “La Revolución Mexicana y la crisis del Imperialismo”. Un hecho histórico sucedido a más de 107 años de acaecido que aún tiene implicaciones en la formación intelectual, humana, social y profesional en los estudiantes de bachillerato tecnológico.

los conocimientos no verbales de la cultura del pasado en el presente”. Véase Burke, Peter. (2001) *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, pp. 16 y 17. Otro historiador cultural, Gaskell, Ivan. “*Historia de las imágenes*” señala “... la fotografía es el medio visual...que mantiene una relación material, causal con su tema. Nuestra respuesta considera, en parte, la fotografía como una huella real de un acontecimiento...De hecho, el pasado reciente se conoce cada vez más gracias a imágenes instantáneas y en parte fortuitas.” Véase Gaskell, Ivan. “Historia de las imágenes”. En: Burke, Peter. (1996) *Formas de hacer historia*, España, Alianza, pp. 233 y 234.

² Prendes Espinoza, María P. “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”. En: https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/.../Imagen_didactica_o_uso_didactico_de_la_.pdf [Consultado 22/03/2018]

La experiencia educativa que se presenta en este apartado tiene como propósito promover el uso de este recurso icónico la fotografía, en la enseñanza- aprendizaje en el área de Ciencias Sociales, así como conocer la valoración del “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, de la formación integral del alumnado. El procedimiento de la estrategia metodológica fue guiar la lectura y observación de la imagen fotográfica mediante la formulación de tres preguntas claves: “¿qué veo?”, “¿qué no veo?” y “¿qué infiero?” Considero que este proceder ofrece al alumno una estructura para desmenuzar lo que observa y entablar un diálogo con las imágenes a fin de proponer hipótesis, relacionar conceptos y aprovechar los conocimientos previos, así como inquirir sobre los distintos elementos que la componen. También contempla la importancia de contextualizar la imagen con lecturas especializadas sobre la época a fin de ampliar la comprensión del mensaje icónico. Para resaltar la intención y la función social que responde para que se entienda el tiempo y espacio determinado de creación al mismo tiempo que de la fotografía aporta información inherente del contexto cultural, social, político y económico en el cual el fotógrafo estuvo inserto en el momento de la producción de la imagen.

La propuesta pedagógica tuvo lugar con el grupo de quinto semestre integrado por 31 alumnos, nivel medio superior del sistema de bachillerato tecnológico, en la asignatura Historia de México pertenecientes a la academia de Ciencias Sociales, turno completo. Esta investigación se desarrolló durante el año 2018, siguiendo los lineamientos metodológicos que la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior: Historia nos indica para llevar a cabo la práctica docente con la intención de atender la necesidad específica de comprobar si era viable el uso de la fotografía como recurso didáctico en la enseñanza aprendizaje de Historia de México, en un sistema predominantemente conductista a partir del constructivismo en pro de una formación integral del alumno.

CAPÍTULO 1

LA ESCUELA DE ENFERMERÍA CRUZ ROJA, DELEGACIÓN NAUCALPAN DEL ESTADO DE MÉXICO

A lo largo del tiempo diferentes corrientes pedagógicas se han aplicado a los sistemas educativos, al buscar un perfil que responda a las necesidades del mercado internacional, como es el caso de la carrera técnica en Enfermería General. La formación de los profesionales técnicos de esta área es de cinco años posteriores a la educación secundaria y una vez que finalizan, se incorporan al sistema hospitalario, estancias infantiles, escuelas e industrias. Es por eso que el proceso de aprendizaje se da a través de la integración de aspectos teóricos y prácticos, mismos que se llevan a cabo en las aulas y en campos clínicos.³

El alumnado aprende los procedimientos encaminados al cuidado de las personas mediante varios métodos: la observación, la ejecución y la repetición, es decir, la aplicación del “saber” el “saber hacer” y el “saber ser” para las asignaturas tecnológicas y bachillerato. Desde esta perspectiva, se advierte, que el actor principal del proceso enseñanza-aprendizaje es el alumno, pero también el docente quien es el que guía en las diversas actividades a los profesionales en una formación integral en Enfermería General y debe proporcionar las herramientas didácticas y metodológicas adecuadas a dicha modalidad de enseñanza. Para llevar a cabo esta tarea es necesario conocer el funcionamiento de todos los componentes que integran a la institución educativa a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1.1 Fundación de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México

³ Los campos clínicos son las diferentes estancias en que los alumnos hacen sus prácticas, es decir, hospitales, clínicas, centros de salud, o estancias infantiles, según el grado que estén cursando serán asignado en algunos de estos establecimientos de salud pública.

A más de un siglo del establecimiento de la institución de Cruz Roja Mexicana de asistencia privada no lucrativa de interés social y voluntaria; dedicada a prestar auxilio a la población vulnerable en el sector salud en situaciones de riesgo y desastre se ha acercado en todo el país y no solamente proporciona los servicios de salud, sino también en algunas delegaciones el servicio educativo.

Como es el caso de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México fundada el 14 de octubre de 1954⁴ en la calle de Hidalgo frente a la hoy Glorieta Morelos en pleno centro del municipio. La cual tuvo varias direcciones, antes de ubicarse definitivamente en la Avenida Corona Núm.1, debido a motivos de espacio y de no contar con un lugar propio. Consecuencia de ello, se situó en la Avenida Juárez #10, después en 1963 cerca del Palacio Municipal, y en 1970 se traslada a la actual dirección. Gracias a las gestiones realizadas por los directivos de Cruz Roja, Delegación Naucalpan ante el Presidente Municipal, Manuel de la Torre Abedrop como máximo representante del gobierno les dona el terreno en 1972.⁵

Ahora bien, una vez ubicada en la Avenida Corona, # 1., se convierte en un testigo de los cambios graduales que va sufriendo la zona central y las circunvecinas. Puesto que se establecen los parques industriales, la construcción del periférico en su tramo Norte, construcciones de zonas residenciales y centros comerciales y la expansión de la zona metropolitana. Esto obliga al gobierno municipal, estatal y federal a proveer de más servicios para satisfacer las crecientes demandas de la sociedad.

Ante esta situación se origina un nuevo trazado urbano donde Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, queda rodeada por los siguientes organismos públicos: a un kilómetro de distancia el Palacio Municipal, a un lado la Biblioteca Pública Enrique Jacob, la Escuela Primaria Generalísimo Morelos, la secundaria Dr. Maximiliano Ruiz Castañeda y Lázaro Cárdenas, y el Colegio de

⁴ Cruz Roja Delegación Naucalpan, *Reglamento del alumno ciclo escolar 2016-2017*, Naucalpan, 2017, p. 18.

⁵ Recordemos que el IMSS fue creado el 19 de enero de 1943 y el ISSTE el 30 de diciembre de 1959 lo que significa que un pequeño porcentaje tenían derecho a gozar de este tipo de seguridad y un alto porcentaje de población quedaba a la deriva, era esta población desprotegida quienes hacían uso de los servicios de salud de la Institución.

Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan de la UNAM; atravesando la avenida principal, con el fraccionamiento de las Américas, el Bosque de los Remedios y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM, enfrente con las oficinas centrales del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Municipal.

El perfil urbano que la rodea dará pie diecinueve años después, a proporcionar un servicio educativo. Dada la demanda de profesionales en el área de enfermería, para cubrir las plazas del Hospital de Cruz Roja Mexicana y de otras instituciones públicas y privadas.⁶ Estas condiciones aunadas con la participación de directivos, administrativos, académicos y voluntariado se propiciaron la creación de las instalaciones educativas atrás del hospital con el curso Auxiliar en Enfermería y se inaugura en el ciclo lectivo en septiembre de 1973. Los requisitos solicitados a los aspirantes a la capacitación eran: haber concluido los estudios de secundaria con promedio de siete, cubrir una cuota semestral al finalizar el curso de un año se les daría un título avalado por la Secretaría de Educación Pública y la Universidad Autónoma del Estado de México.⁷

Después de esa primera experiencia y de evaluar los primeros resultados, las autoridades se percataron de la necesidad de trascender, ya no era suficiente capacitar a los alumnos únicamente como auxiliares en enfermería. Así, se desincorporan de la Universidad Autónoma del Estado de México a finales de 1979 para transitar a la carrera técnica terminal en Enfermería General, gracias a la continua demanda de técnicos, por parte de las instituciones hospitalarias y por el prestigio que la escuela ganaba al preparar a sus estudiantes.

Ante eso, las autoridades competentes hacen nuevas gestiones en la Secretaría de Educación Pública y con la Universidad Nacional Autónoma de México (1980-2000)⁸ para esta nueva opción. Esto requirió la modificación de las instalaciones y

⁶ Aparte de subsanar el déficit de enfermeros, para el Sector de Salubridad se convirtió en una opción académica para los jóvenes con necesidad de continuar preparándose a nivel técnico con estudios reconocidos por diferentes instituciones académicas la UAEM, UNAM, y SEP.

⁷ Se adhieren a la Universidad Autónoma del Estado de México en el periodo de 1973 a 1981.

⁸ Véase Franco Gutiérrez, María E. (2006) *Características y trayectoria de los Egresados de los cursos posttécnicos de enfermería, impartidos en la Escuela Cruz Roja Naucalpan*, ENEO_UNAM ciclos 2004-2005. Tesis maestría Universidad Anáhuac, Noviembre 2006. No obstante encontré las siguientes inconsistencias en

se les exigió contar con equipo especializado, docentes expertos en el área de salud y que ser de tiempo completo, con una duración de cinco años de acuerdo con los lineamientos dictados por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los requisitos que se imponen en esta segunda etapa eran: contar con estudios de secundaria concluidos con un promedio de siete, tener como edad mínima quince años y máxima de dieciocho años, asistir a varias entrevistas, aprobar tres exámenes, el psicométrico, el de salud y el de conocimientos generales y pagar una colegiatura mensual, entre otros requerimientos. Sin embargo, las continuas exigencias de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia-UNAM, a la Escuela de Enfermería Cruz Roja, hicieron que en el 2004 se desincorpora de la máxima casa de estudios.

A consecuencia de esta ruptura, la institución reestructura su propuesta académica y en el 2004 inicia el trámite para su transición de carrera técnica terminal a la modalidad de bachillerato tecnológico, ante la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) con reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Lo que apremia a contratar a docentes especializados en las asignaturas que los alumnos deberán cubrir en el bachillerato y, por ende, a una reestructuración en la curricular. Otros requerimientos solicitados por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGETI) y que la Escuela de Enfermería Cruz Roja debe cumplir son: “Formar ciudadanos con las capacidades requeridas para propiciar y participar en una sociedad del conocimiento, tanto en el ámbito laboral como social. Ser una institución de educación media superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos”.⁹

la cronología: “Durante los años 1973 a 1981 la escuela está incorporada a la Universidad del Estado de México. De 1980 a 2002 su incorporación fue con la Universidad Nacional Autónoma de México. A partir del año 2000 a la fecha, su incorporación es con la Dirección General...” p. 43, 44.

⁹ Véase. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/>
Consultado: [10 de abril de 2017]

Estas exigencias solicitadas se deben a las características del bachillerato tecnológico, dirigido a los jóvenes egresados de secundaria que deseen seguir estudiando o bien requieran cursar una carrera técnica, para incorporarse al mercado laboral con una duración de tres años. Esta modalidad se le denomina de formación bivalente, porque el alumno egresa con una especialidad técnica con conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan ingresar al sector productivo como técnico profesional, además de ofrecerle la posibilidad de continuar sus estudios del nivel superior.

Las materias que se cursan son prácticamente las mismas que en el bachillerato general, se organizan en tres áreas del conocimiento que permiten la convergencia e integración de los saberes previamente adquiridos: Físico–Matemática; Químico–Biológica y Económico–Administrativa. La cuestión de la formación tecnológica se da desde el primer semestre; se estructura en unidades para desarrollar las competencias profesionales correspondientes a la especialidad profesional de la carrera técnica elegida. Al finalizar los estudios a los alumnos se les otorga un certificado de bachillerato y una carta de pasante, posterior a ello deben cubrir los requisitos correspondientes con el fin de obtener el título y la cédula profesional registrados ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública.¹⁰

1.2 Misión y visión

La misión con la que se identifica la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México es la siguiente:

La Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan es una institución educativa de carácter voluntario y preferentemente no lucrativo, que tiene el compromiso y la responsabilidad de formar profesionales de alta calidad, capacitados íntegramente en lo técnico, científico, humanístico, lo anterior se realiza con la participación de personal docente de alto nivel y con apoyo de recursos didácticos que logran la eficiencia del proceso enseñanza-

¹⁰ Véase en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio Consultado: [10 de abril de 2018]

aprendizaje y todo ello para cubrir las necesidades de salud de nuestro país.¹¹

Respecto a la visión, se enuncia de la siguiente manera:

En el año 2020 será líder en la formación de recursos humanos en enfermería, por sistematizar un modelo educativo basado en el modelo constructivista, esto se logra desarrollar con un equipo académico de altos valores de lealtad, solidaridad, honestidad y equidad, que nos distingue el sentido humano y lograr con ello la excelencia y el reconocimiento de sus egresados en el país.¹²

Tanto la misión como la visión de la escuela se compaginan con la razón de ser de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), de formar recursos humanos calificados, desde una perspectiva tecnológica-humanística, a fin de ser competitivos y eficientes para integrarse al mercado laboral. El logro de este objetivo común, recae necesariamente en uno de los pilares de la enseñanza y es el desempeño docente quien tendrá que auxiliarse de teorías pedagógicas en combinación con los conocimientos disciplinares a fin de implementar una práctica intencionada e integradora orientada al tipo de aprendizaje deseado de acuerdo con la modalidad de bachillerato tecnológico.

Por ello, el núcleo esencial de la gestión educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje será el diálogo que se establece entre el enseñante y el aprendiz que servirá como eje hacia una didáctica significativa. De ahí, que la institución cuente con maestros profesionales que atiende las particularidades específicas del sistema tecnológico. Donde se destaca que la calidad académica del alumnado en Enfermería General dependerá del nivel académico que se ofrezca. Por tal motivo,

¹¹ Cruz Roja Delegación Naucalpan, *Reglamento del alumno ciclo escolar 2016-2017*, Naucalpan, 2017, p. 3.

¹² *Ibidem*. p. 3.

la escuela impone un reglamento que dictamina el perfil que debe cubrir el docente que preste su servicio voluntariado.¹³

1.3 El profesorado

La plantilla docente de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan, cuenta con una participación multiprofesional, entre ellos, ingenieros, médicos, enfermeras con especialidades en quirúrgica, ortopedia, pediatría, administración, psiquiatría, ginecobstetricia, entre otras. Tocante al bachillerato se conforma con profesores especializados en cada una de las asignaturas además de tener experiencia, estar actualizados y tomar un curso propedéutico sobre el subsistema, la finalidad es ubicarlo dentro de este marco educativo y conozca los límites de su intervención y las relaciones administrativas que condicionan su trabajo.

Se trata que el maestro perciba que su trabajo no es algo definido y que éste se va construyendo en el aula a partir de la interrelación entre los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, influido por historias personales, escolares, laborales que muestran costumbres, tradiciones, valores, concepciones, en la convivencia académica; por ello, es vital conocer el perfil de ingreso y egreso del alumnado que, por otro lado conforma el otro pilar del proceso.

1.4 Perfil de ingreso

Referente a la selección y admisión de los alumnos a nuevo ingreso, la responsabilidad es directa de la Dirección de la Escuela de Enfermería Cruz Roja. Ellos deberán respetar los lineamientos estipulados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DEGETI):

- Ingresar al proceso de selección.
- Presentar y aprobar cuatro exámenes (el de conocimientos, el psicométrico, el psicológico, y de salud).
- Pasar la entrevista.

¹³ Se clasifica como servicio voluntariado ya que el docente no tiene un contrato directo con la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, y tampoco cuenta con ningún tipo de prestación y la hora es pagada en 100 pesos moneda nacional.

- Tener un promedio mínimo de 7.0 nivel secundaria.
- Tener una edad de 15 a 25 años.
- Cubrir las distintas cuotas.¹⁴

1.4.1 Perfil de egreso

Los profesionales técnicos en enfermería deben salir con una preparación humana y ética que contribuya a proporcionar una atención de primer, segundo y tercer nivel, adecuada a la dignidad de la persona; tener una sólida formación científica, metodológica, con valores y actitudes que garanticen su participación en acciones de promoción, protección, tratamiento y rehabilitación en la comunidad, atendiendo a grupos de alto, mediano y bajo riesgo. Es por ello, que al egresar el alumno debe manifestar las siguientes características:

- Demostrar un alto sentido ético y humanístico en toda acción profesional que realice y aplique los aspectos legales inherentes a las mismas.
- Reconocer los factores socioeconómicos y políticos de su entorno para desarrollar con juicio crítico las actividades que representan su responsabilidad laboral y social.
- Participar como integrante del equipo multidisciplinario en la práctica institucionalizada y en la aplicación de los programas prioritarios del sector salud, realizando las actividades propias de su área.
- Proporcionar atención de enfermería integral en situaciones de salud-enfermedad. Aplicando el cuidado basado en el proceso de atención de enfermería.
- Participar en realizar estudios de familia y comunidad en la elaboración de un diagnóstico de salud que permita aplicar acciones dirigidas al individuo, familia y comunidad para el auto-cuidado de la salud de acuerdo con los recursos disponibles.

¹⁴ Estos son los requisitos más destacados. Véase: Cruz Roja Delegación Naucalpan, *Reglamento del alumno ciclo escolar 2016-2017*, Naucalpan, 2017, p. 4.

- Comprometerse a fortalecer los valores relativos a la vida, respeto a los derechos humanos, a la familia, a la sociedad, a la patria y a la profesión.¹⁵

1.5 Tipo de población estudiantil

La edad que tiene el alumnado de quinto semestre de la carrera técnica en Enfermería es de 17 y 18 años; el grupo al cual se le aplicó la propuesta didáctica está conformado por 26 mujeres y 5 hombres. Proviene de familias con poder adquisitivo que les permite cubrir colegiaturas mensuales de 2,600 pesos moneda nacional, además de tener la facilidad de pagar el costo de los distintos uniformes que se utilizan durante el ciclo escolar y materiales educativos; proceden de colonias populares del Municipio de Naucalpan de Juárez y de algunas delegaciones de la Ciudad de México.

Una particularidad que presenta el alumnado es que casi el noventa por ciento cuenta con un familiar que se dedica a la profesión en enfermería y prácticamente al término de sus estudios tendrá una plaza para incorporarse a trabajar en el sector público o privado. Otra característica es que el grado de deserción es nulo.

1.6 Recursos tecnológicos de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México

Las autoridades de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, se han preocupado por estar a la vanguardia en infraestructura interna de los laboratorios de anatomía, fisiología, farmacología, física, química, biología, microbiología y enfermería, equipada con instalaciones especiales, equipos, materiales e instrumentos casi de última generación. Con el fin de que los educandos lleven a cabo las asignaturas clasificadas: en teórico-prácticas.¹⁶

En el caso de las materias consideradas teóricas; por ejemplo: Introducción a las Ciencias Sociales, Historia, Estructura Socioeconómica, entre otras más, la institución pone al servicio del docente el uso de *lap top*, cañón, bocinas, pizarrón,

¹⁵ *Ibidem.* P. 17

¹⁶ Por ejemplo, es el caso de las asignaturas de Anatomía, Fisiología, Farmacología, Fundamentos de enfermería; Enfermería pediátrica; Enfermería quirúrgica; Enfermería materno-infantil; entre otras.

marcadores, así como el acceso a la red infinitum. La biblioteca ofrece un acervo especializado tanto en material bibliográfico, hemerográfico y bases de datos en línea, para el área de enfermería referente al bachillerato brinda obras de consulta general. Proporciona servicios básicos en la recuperación de la información a través de la orientación bibliográfica, préstamo interbibliotecario y referencial, además de tener una pequeña sala de cómputo.

Estos servicios que la escuela pone a disposición del docente al conjuntarse con los otros elementos que vinculan al proceso de enseñanza-aprendizaje, nos ayuda a crear un clima propicio que brinda seguridad, respeto y confianza para ser participe en la construcción de los diversos procesos cognitivos que el alumnado debe desarrollar en cada sesión donde se dé el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. Al convertirse en una herramienta que forma parte del desarrollo integral del futuro profesional técnico en Enfermería, la asignatura de Historia de México es un área del conocimiento necesaria en la comprensión del rol del estudiante dentro de la sociedad actual.

Esto nos lleva a examinar el Plan de estudio aprobado por la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGTI) y la Secretaría de Salud con: Acuerdo número 99061, clave operativa MSP 155.114, en el área de Químico Biológica y Técnico Profesional en Enfermería General.

1.7 Plan de estudio del Bachillerato Tecnológico en Enfermería General

El Plan de Estudio del Bachillerato Tecnológico en Enfermería General responde a las características actuales de la enseñanza profesional técnica: ser flexible, polivalente con carácter de educación permanente que apunta a procesos más allá de los tiempos escolares y de las prácticas tecnológicas. Por tanto, el docente debe ser capaz de responder a esos fines al dominar su disciplina, auxiliarse de conocimientos pedagógicos y estrategias de buena comunicación que posibiliten personalizar su tarea de modo individual y grupal con el fin de lograr transmitir un conocimiento potencialmente significativo; en esta modalidad examinemos cómo está constituido.

Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico en Enfermería General

| Semestre I | Créditos |
|----------------------------------|-----------------|
| Matemáticas I | 10 |
| Taller de Lectura y Redacción I | 6 |
| Química I | 8 |
| Lengua adicional al español I | 6 |
| Actividades cocurriculares I | 3 |
| Salud Pública | 10 |
| Anatomía y fisiología humana | 12 |
| Fundamentos de enfermería I | 10 |
| Semestre II | Créditos |
| Matemáticas II | 10 |
| Taller de Lectura y Redacción II | 6 |
| Química II | 8 |
| Lengua adicional al español II | 6 |
| Biología I | 8 |
| Actividades cocurriculares II | 3 |
| Fundamentos de enfermería II | 10 |
| Microbiología y parasitología | 6 |
| Semestre III | Créditos |
| Matemáticas III | 10 |
| Física I | 8 |

| | |
|--------------------------------------|-----------------|
| Métodos de investigación I | 8 |
| Computación | 7 |
| Química III | 8 |
| Biología II | 8 |
| Patología I | 8 |
| Clínicas de enfermería I | 4 |
| Semestre IV | Créditos |
| Matemáticas IV | 10 |
| Física II | 8 |
| Introducción a las Ciencias Sociales | 8 |
| Métodos de investigación II | 8 |
| Desarrollo motivacional | 6 |
| Farmacología | 6 |
| Patología II | 8 |
| Enfermería médico quirúrgica | 10 |
| Clínicas de enfermería II | 4 |
| Semestre V | Créditos |
| Matemáticas V | 10 |
| Física III | 8 |
| Historia de México | 8 |
| Filosofía | 8 |
| Desarrollo organizacional | 3 |
| Ética en enfermería | 6 |

| | |
|---|-----------------|
| Psicología | 6 |
| Gineco-obstetricia | 6 |
| Clínicas de enfermería III | 4 |
| Semestre VI | Créditos |
| Estructura socioeconómica de México | 8 |
| Pediatría | 8 |
| Enfermería pediátrica | 6 |
| Fisioterapia | 6 |
| Psiquiatría y enfermería psiquiátrica | 6 |
| Administración de los servicios de enfermería | 6 |
| Enfermería materno infantil | 6 |
| Clínicas de enfermería IV | 4 |
| Total de créditos | 360 |

En el primer año del Programa el alumno cursa 16 asignaturas, 10 son de bachillerato y 6 alusivas a la carrera técnica con un valor de 122 créditos. En el segundo son 17 materias, 10 referente al bachillerato y 7 relativas a la carrera técnica con un valor de 129 créditos, y en el cuarto semestre se da la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales que antecede a la materia de Historia de México. En el tercer año son 17 materias, 5 concernientes al bachillerato y 12 son de la carrera técnica con un valor de 109 créditos. Es en quinto semestre cuando se imparte Historia de México y en sexto semestre se cierra con Estructura socioeconómica de México, cada una de las tres asignaturas tiene un valor de 8 créditos y se les considera cursos teóricos.

El modo como está estructurado el Plan de Estudios del Bachillerato Tecnológico en Enfermería General, la asignatura Historia de México queda en el área de las Ciencias Sociales. Ahora bien, es necesario revisar la estructura del Programa de

estudio de ésta asignatura en la que se basó la práctica docente. A continuación se presenta: el objetivo de la carrera, el objetivo del bachillerato, la fundamentación, la presentación, y el objetivo de la unidad IX.¹⁷

OBJETIVO GENERAL DE LA CARRERA

LA CARRERA DE ENFERMERÍA GENERAL DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO, EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR, TIENE POR OBJETIVO FORMAR TÉCNICOS QUE CUENTEN CON UNA PREPARACIÓN PROPEDÉUTICA QUE LES PERMITA CONTINUAR ESTUDIOS A NIVEL LICENCIATURA EN EL ÁREA QUÍMICO BIOLÓGICO, ASÍ COMO UNA CAPACITACIÓN EN LA PRÁCTICA DE LOS CONOCIMIENTOS TÉCNICOS PARA EL DESEMPEÑO DE FUNCIONES AUXILIARES A LA MEDICINA EN EL SECTOR SALUD COADYUVANDO EN LA PLANIFICACIÓN FAMILIAR, NUTRICIÓN, VACUNACIÓN, PREVENCIÓN DE ACCIDENTES ETC.

OBJETIVO GENERAL DEL BACHILLERATO

EL ALUMNO CURSA EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ÁREA QUÍMICO-BIOLÓGICO QUE LE PERMITE ACCEDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

¹⁷ Véase Programa de Historia 2017-2018 Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan.

ESCUELA DE ENFERMERÍA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN

Estudios incorporados a la SEP-DEGETI Clave: MSP 1557.114

Asignatura: Historia de México

Hoja: 1

de 14

| | | | |
|--------------------|-------------------|----------------|----|
| TIPO DE ASIGNATURA | TEÓRICO PRÁCTICO | HORAS SEMESTRE | 60 |
| SEMESTRE | QUINTO | HORAS TEORÍA | 60 |
| CRÉDITOS | 8 | HORAS PRÁCTICA | - |
| CLAVE | HM1C54 | HORAS SEMANA | 4 |
| ÁREA DE FORMACIÓN | QUÍMICO-BIOLÓGICO | | |

FUNDAMENTACIÓN

EL PRESENTE CURSO DE HISTORIA DE MÉXICO PRETENDE DAR A CONOCER EL DESARROLLO DEL PAÍS DURANTE EL SIGLO XIX Y SIETE DÉCADAS DEL SIGLO XX. EL RECORRIDO POR ESTE PERIODO SE HARÁ DE UNA MANERA UN TANTO GENERAL, HACIENDO LAS RELACIONES NECESARIAS CON LA HISTORIA UNIVERSAL, YA QUE LA HISTORIA EN NUESTROS DÍAS NO PUDE SER PARCIALIZADA DADO QUE EL GRAN DESARROLLO EN LAS COMUNICACIONES HA CORTADO DISTANCIA, MINIMIZANDO LAS DIMENSIONES DE NUESTRO PLANETA.

LA ELECCIÓN DE LOS TEMAS TRATARA DE CORRESPONDER CON LOS OBJETIVOS DEL BACHILLERATO, SE ESCOGIERON PROCESOS Y FENÓMENOS DE TRASCENDENCIA DEFINITIVA PARA ENTENDER LA COMPLEJA SITUACIÓN ACTUAL DEL PAÍS.

LA VINCULACIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS:

ANTECEDENTES: INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES.

CONSECUENTE: ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO.

EL ALUMNO UBICARA SU QUEHACER ACTUAL COMO PROFESIONAL DE ENFERMERÍA DENTRO DEL CONTEXTO SOCIAL AL QUE PERTENECE Y QUE LE DEBE RETRIBUIR LOS BENEFICIOS DE SU FORMACIÓN EN TÉRMINOS DE JUSTICIA SOCIAL, PARA LO QUE DEBE REALIZAR LECTURA Y ANÁLISIS DE BIBLIOGRAFÍA.

ESCUELA DE ENFERMERÍA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN

Estudios incorporados a la SEP-DEGETI Clave: MSP 1557.114

Asignatura: Historia de México

Hoja: 2

de

14

PRESENTACIÓN

LA ESTRUCTURA DE ESTE PROGRAMA COMPRENDE 12 UNIDADES, DONDE SE ESTABLECEN LAS BASES METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS CON LAS QUE EL ESTUDIANTE PODRÁ DE UNA MANERA EFICIENTE, CONOCER EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE MÉXICO EN LA ORIENTACIÓN DADA A ESTE PROGRAMA SE TRATA DE NO INCURRIR UNILATERALMENTE EN UNA CORRIENTE DETERMINADA, SINO QUE SE PRETENDE DAR UN ENFOQUE QUE NO CAIGA EN UN ANÁLISIS MERAMENTE POLÍTICO.

ESCUELA DE ENFERMERÍA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN

Estudios incorporados a la SEP-DEGETI Clave: MSP 1557.114

Asignatura: Historia de México

Hoja: 3

de 14

OBJETIVO

EL ALUMNO COMPRENDERÁ LAS CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LOS PROBLEMAS SOCIALES, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS QUE VIVE EL PAÍS MEDIANTE EL ANÁLISIS DE CADA PROCESO HISTÓRICO ANALIZANDO LA IMPORTANCIA QUE HA TENIDO PARA EL DESARROLLO DEL PAÍS.

UNIDAD: IX NOMBRE: LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LA CRISIS DEL IMPERIALISMO

OBJETIVO (S) PARTICULARES (S)

- Identificará las contradicciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la Revolución Mexicana.
- Entenderá y describirá la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución

| TEMA NUMERO | TEMAS | INSTRUMENTACIÓN DIDACTICA | HORAS | CLAVE BIBLIO. |
|-------------|--|-----------------------------|-------|---------------|
| 9.1 | La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución. | ✓ Lectura comentada | 2 | 3,9 |
| 9.1.1 | Los círculos Liberales y el Partido Liberal Mexicano. | | | |
| 9.1.2 | Las Huelgas de Cananea y Río Blanco. | ✓ Discusión de mesa redonda | | |
| 9.1.3 | La entrevista Díaz Creelman. | | | |
| 9.2 | Las facciones revolucionarias y las etapas de la lucha armada. | ✓ Debate | | 6,7 |
| 9.2.1 | El Modernismo. | | | |
| 9.2.2 | La Dictadura Huertista. | ✓ Elaboración de resumen | 2 | 5,6 |
| 9.2.3 | La Convención de Aguascalientes | | | |

| | | | | |
|-------|--|--|---|---|
| 9.2.4 | El Constitucionalismo. | ✓ Investigación bibliográfica | | 9 |
| 9.3 | La Revolución Mexicana en el panorama internacional. | ✓ Elaboración de cuadros comparativos. | 2 | |
| 9.3.1 | La posición de Estados Unidos ante la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial. | | 2 | |
| 9.3.2 | La Primera Guerra Mundial y el nuevo orden económico internacional del capitalismo norteamericano y el socialismo en la Unión Soviética. | | | |
| 9.3.3 | Condiciones generales del México post Revolucionario de 1917 a 1920. ¹⁸ | | | |

La estructura del Programa de Historia de México se conforma por doce unidades como se indica en la presentación; y responde al objetivo de la carrera que se va desglosando en la fundamentación, en el propósito de la asignatura y en el de la unidad. Que es la enseñanza desde una formación integral y general a fin de ubicar al alumno de la carrera técnica en Enfermería General en la comprensión de una historia total que aborde los diferentes aspectos: el político, el económico, el social, el geográfico y el cultural que constituyen la experiencia de los hombres, el modo como una comunidad vive, se organiza y comprende el mundo.

En este caso para la aplicación de la estrategia didáctica se abordará la temática de “La Revolución Mexicana”, con el objetivo de situar el hecho histórico en un tiempo (cuándo) y un espacio (dónde) y a los protagonistas o sujetos del hecho (quién o quiénes) hacen la historia, así como quienes reciben la historia que es el

¹⁸ Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan, Programa de Estudio de Historia de México, 2016-2017, p.14.

caso del alumnado de enfermería, en el sentido, que todos somos sujetos históricos porque la historia influye en las sociedades del presente y, por ser miembros de esas sociedades, la historia nos determina de muchas maneras: heredamos problemas que vienen del pasado, formas de pensamiento, desarrollos científicos y tecnológicos, rasgos culturales, tradiciones y costumbres, así como formas de organización política, económica y social que definen nuestra identidad y nuestra vida en comunidad. Aspecto relacionado con el objetivo planteado en la fundamentación "...ubicara su quehacer actual como profesional de enfermería dentro del contexto social al que pertenece y que le debe retribuir los beneficios de su formación en términos de justicia social..."¹⁹Aunado a fortalecer los principios y valores relativos a la vida, respeto a los derechos humanos, a la familia, la sociedad, la patria y la profesión.²⁰

La escuela se sitúa en las circunstancias del desarrollo del sistema educativo tecnológico bajo la óptica de las necesidades nacionales de formar recursos humanos para el mercado laboral, a fin de poder ser competitivos y eficientes según los avance tecnológicos. Así, el eje socio histórico de la institución propicia que el docente se identifique con la escuela y el compromiso educativo, que tiene con la sociedad al participar en la formación integral del alumno.

La visión de capacitación/instrucción y formación/educación implica que, como docente una reflexión sobre la práctica pedagógica a fin de incorporar nuevas estrategias didácticas y recursos, adaptados a la educación técnica profesional. Aunque este sistema educativo se caracteriza más por ser un modelo conductista esto no impide que se trabaje desde una postura constructivista que enriquezca ambos modelos pedagógicos en beneficio del alumno. En este sentido es necesario

¹⁹ Ibídem p. 1

²⁰ Todo ello se fundamenta en los principios con los que se rigen como miembro de la Organización de Cruz Roja Internacional y de la Media Luna que tiene que ver con: "Humanidad, imparcialidad, neutralidad, independencia, voluntariado, unidad, universalidad". Para mayor información consultar en: <http://www.ifrc.org/es/nuestra-vision-nuestra-mision/nuestra-vision-nuestra-mision/los-siete-principios-fundamentales/> [Consultado 21/03/17]

aproximarse en el siguiente capítulo sobre el enfoque metodológico- pedagógico; que permita sustentar esta propuesta pedagógica.

CAPÍTULO 2

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA DE MÉXICO A NIVEL MEDIO SUPERIOR

EN el capítulo primero de esta tesis se introdujo al lector a conocer el contexto institucional de la Escuela de Enfermería a fin de conocer quién es nuestro alumno, cuál es la característica de la institución, el modelo pedagógico que predomina, el tipo de docente, y los recursos tecnológicos con que cuenta la institución. Todo ello, con el objeto que nos ayude a alcanzar las metas de aprendizaje propuestas en el programa de estudios así como los contenidos que se deben cubrir en la unidad IX de la asignatura de Historia de México en la aplicación de la estrategia didáctica.

En este segundo capítulo se pretende dirigir la mirada hacia la teoría del aprendizaje significativo basado en el constructivismo; que centra su atención en el trabajo que realiza el alumnado, sin descuidar la participación del docente al plantearles a ambos las exigencias de congruencia y compromiso que unen la vida escolar con la personal. Actualmente se considera que la educación debe ser permanente, dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración y la globalización tienden a modificar las relaciones interpersonales y de conocimientos, habilidades, destrezas como alumnos que se están capacitando en Enfermería General.

Bajo este contexto el alumno debe tomar conciencia de sí y de su desempeño intelectual, humano, social y profesional en un mundo laboral, en el que converge el “saber”, el “saber hacer”, el “saber ser”, en una sociedad en que todos somos sujetos históricos y por ende, se da una incidencia en las sociedades del presente y por ser miembros de esas sociedades nos determina de muchas maneras: al heredar problemas que tienen su origen en el pasado, formas de pensar, desarrollo científico y tecnológico, rasgos culturales, tradiciones y costumbres, así como formas de organización política, económica, social y educativa que definen nuestra identidad y nuestra vida en comunidad.

Para responder a esas necesidades educativas que se plantean a nivel global y lograr proporcionarle al alumno de nivel media superior esa formación integral es necesario que la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México, sea el resultado de la unión entre los conocimientos disciplinarios de pedagogía, historia y la experiencia docente. Esto implica reconocer que la enseñanza es una actividad intencional de transmitir, de proponer, de construir conocimientos, e incluso de ideologizar a otros; por lo cual enseñar es una tarea que no se da en el vacío, siempre se enseña “algo” a través de una estrategia didáctica que se amalgama con el contenido y por tanto se halla indisolublemente unidos. Aunado de auxiliarnos de las habilidades y destrezas del alumno para la elaboración de trabajos concretos que se perciba claramente el desempeño académico en el que se enlace el conocer, comprender y manejar y quede registrado en el pensamiento-memoria.²¹

Enseñar y aprender Historia de México implica que el alumno debe manejar esas tres cualidades antes mencionadas conocer, comprender y manejar conceptos, sucesos, hechos históricos, procesos de corta, mediana y larga duración, narrativas históricas, discursos explicativos, hazañas militares, biografías, interpretaciones que en términos curriculares se concreta a contenidos de tipo declarativos, conceptuales y actitudinales que va planteando el docente a través de una didáctica general, en el intento de dirigir correctamente el aprendizaje, que abarca: una planeación, una ejecución y una evaluación de resultados.

Esto plantea un doble reto para el docente por un lado, transmitir, masiva y eficazmente, un volumen considerable de conocimientos teóricos. Sin olvidar cuatro condiciones básicas: el objetivo de la carrera, el objetivo de la modalidad de bachillerato tecnológico, el perfil de egreso, el objetivo de la asignatura que promueve la Escuela de Enfermería Cruz Roja, que exige responder a la óptica de formar recursos humanos para cubrir las necesidades del mercado laboral del país, con un nivel competitivo y eficiente de acuerdo con los estándares nacionales e

²¹ Véase. Sancristan, José G. y Pérez Gómez, Ángel I. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

internacionales²²al convertirse en una experiencia global que dure toda la vida en los planos cognoscitivos y prácticos.

Esto indica que la enseñanza de la Historia de México se oriente hacia los postulados constructivistas con el fin de aplicar la estrategia didáctica utilizando la fotografía como recurso principal para el estudio de la “Revolución Mexicana” con los alumnos que cursan el quinto semestre del bachillerato tecnológico en la Escuela de Enfermería Cruz Roja, con el fin de:

- Colocar al alumno en contacto con la realidad, puesto que será en ella donde tendrá que vivir y actuar; por lo que la enseñanza debe articularse con el medio físico y social en que está comprometido el alumno.
- Que el conocimiento tiene que ser elaborado por el alumno, de ahí que las técnicas de enseñanza deban acentuar su actividad, tomando como base sus conocimientos previos, para la elaboración de trabajos de análisis, discusión, clasificación, debates, resúmenes, exposiciones, creación de cuadros informativos, investigación.
- Orientar la enseñanza hacia un ambiente socializante, al enfatizar el trabajo individual y colectivo e incentivar la iniciativa de cada uno de los integrantes del grupo a tomar decisiones.
- Que el docente deba auxiliarse de métodos y técnicas de enseñanza lo más cercano al modo de aprender del alumno en el contexto que se desarrolla en el sentido de llevarlo a participar en los trabajos de clase.

2.1 La Teoría el Aprendizaje Significativo

Esta teoría es presentada por David P. Ausubel, médico, psicólogo y pedagogo entre 1963 y 1968, quien se adhirió a la corriente constructivista y que hoy en día es vigente con algunas modificaciones: su base es la construcción del conocimiento a partir de las relaciones que se establecen entre los saberes nuevos y los previos,

²² Véase. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas”. En: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> [Consultado 17/10/2017]

proceso que también enfrenta ciertas dificultades como son los prejuicios o preconceptos²³ que dificultan el aprendizaje; por ello el teórico David P. Ausubel recomienda al docente investigar "...lo que el alumno ya sabe."²⁴

El tener este conocimiento sobre lo que el alumno sabe o no sabe le ayuda al docente a replantear la selección de los contenidos, aplicar las técnicas y estrategias de enseñanza pertinentes, precisar la extensión y profundidad del tema, tomando en cuenta las posibilidades de los alumnos, las condiciones y necesidades en que funciona la escuela, determinar los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar en la enseñanza de la Historia de México, así como las habilidades y destrezas a fomentar de acuerdo con las exigencias del nivel medio superior, el tipo de evaluación para la verificación de los aprendizajes.

Al realizar estas acciones didácticas el docente debe poner en juego todos estos aspectos, a fin de que sus esfuerzos tengan un sentido objetivo y el alumno logre ampliar, matizar, profundizar, clarificar y transformar sus propios conocimientos previos que le servirán como base sólida en la construcción de los nuevos saberes al producirse una interacción entre él y el objeto de estudio. A través de un proceso de adaptación progresivo, diferenciado, elaborado y estable que provoque una tensión entre la asimilación del nuevo conocimiento con la acomodación del anterior en su red cognitiva que estimule un nuevo aprendizaje.

2.1.2 Los organizadores previos y la inclusión

Para que se de esta restructuración de los esquemas cognitivos en la adquisición de nuevos conceptos, el docente debe hacer uso de los organizadores previos y la supraordinación. Es decir, materiales o información de tipo introductorio y contextual

²³ Me refiero a las ideas o conceptos equivocados que se transmiten y no son corregidos, por tanto quedan en la red cognitiva del alumno que al enfrentarse a una concepción correcta del conocimiento provoca un choque y cierta resistencia en la asimilación de la nueva información.

²⁴ Ausubel, David P. Hanesian, H. y Novak Joseph D. (1982) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México, p.24

que se presentan antes de la lección, clase, unidad, curso o material de lectura, con el propósito de crear en los estudiantes una estructura de conocimiento que permita la asimilación de información nueva, es una ayuda para que el estudiante enlace un vínculo entre su conocimiento previo y la información que recibe.

Su función principal consiste en proponer un contexto conceptual que se activa para asimilar los contenidos curriculares, hay dos tipos de organizadores previos: los expositivos se utilizan cuando la información nueva que se va aprender es desconocida por los aprendices y los comparativos cuando hay una seguridad de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender lo que da pie a establecer un soporte necesario para la posterior asimilación de los contenidos.

Por tanto, la función de los organizadores previos son activar o crear puentes de conocimientos previos, pertinentes para asimilar la información nueva con la que ya posee el alumno a fin de conocer, comprender y manejar considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión de conocimientos en una red cada vez más amplia evitando la memorización de información aislada e inconexa.

Tal como lo señala Joseph Donald Novak, profesor emérito en la Universidad de Cornell y uno de los teóricos del aprendizaje significativo pertenecientes al equipo de investigación de David P. Ausubel sobre que “Los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva”²⁵de modo que el proceso de aprendizaje parta de lo general a lo particular con el fin de diferenciar la información principal de la secundaria.

En el caso de la inclusión se da cuando los nuevos conceptos y proposiciones se vinculan con los ya existentes en la mente del alumno estas nuevas ideas se subordinan a otras previas más amplias y generales, estableciéndose así una relación jerárquica. El nuevo material puede en este caso incluirse en forma

²⁵ *Ibidem.*, p. 75.

derivativa, que ilustra o ejemplifica un concepto preexistente, o puede incluirse correlativamente donde el aprendizaje nuevo cambia, limita o extiende lo ya incorporado.

Cuando se aprende un concepto o proposición que incluye a otros conocimientos ya aprendidos, los aprendizajes nuevos están en una relación supraordinada, que se adquieren por inducción; también puede ocurrir que el nuevo aprendizaje sea combinatorio de otros existentes, que no esté ni subordinado ni supraordinado a ellos, sino que surja como un descubrimiento. Por ello, este proceso de reestructuración y de construcción cognitiva entre el alumno y el objeto de conocimiento nos obliga a reconocer la importancia de la dirección del aprendizaje de la asignatura de Historia de México con el tema de Revolución Mexicana.

2.1.3 La dirección del aprendizaje

Se orienta hacia la enseñanza en el que el docente necesita saber: ¿qué enseñar? está relacionado con la asignatura, el semestre y el contenido que debe ser tratado; ¿por qué enseñar? esta cuestión está relacionado con los objetivos de la educación y de la escuela, y también con los de asignatura que debe ser enseñada. Está claro que la disciplina o asignatura es el medio para que sea alcanzado los objetivos que se propone determinada enseñanza. Ésta es, además, la razón por la cual se incluyen las distintas disciplinas en un plan de estudios con una modalidad tecnológica.

¿A quién enseñar? tiene que ver con las características del alumno y la modalidad del bachillerato, aspecto fundamental de la dirección del aprendizaje ya que todo el trabajo escolar gira en torno a este tópico; de nada vale un planteamiento minucioso si no se tiene en cuenta a quién está destinado; y ¿cómo enseñar? está relacionado con los recursos didácticos que el docente debe utilizar para alcanzar los objetivos²⁶ que se propone, a través del aprendizaje de los alumnos. Comprende

²⁶ Imídeo Giuseppe Nérici pedagogo y filósofo de la Universidad Presbiteriana Makenzie define que los objetivos inmediatos: “pueden ser clasificados en tres grupos: “*informativos* (datos, informaciones,

técnicas de enseñanza y todos los demás recursos auxiliares, que no son más que medios de los cuales se sirve el maestro para estimular el aprendizaje del educando.

Todo ello se concreta con el diseño de la planeación de clase que se divide en tres fases: un principio, un desarrollo y un fin, lo que nos permite la estructuración de una línea lógica sobre lo que va a estudiar el alumno. Esta se convierte en una norma de trabajo, sin embargo su elaboración no crea la obligación de cumplirlo fielmente, por el contrario se va ajustando según las circunstancias que el grupo lo exija. Siempre respetando la intención de que sobre esa base, se obligue a pensar y sistematizar la lección que debe desarrollarse sobre lo que va a hacer el docente, sobre lo que van hacer los alumnos y además acerca del material didáctico necesario y los procedimientos más apropiados de acuerdo con el tipo de actividades a ejecutar así como el tipo de aprendizaje que necesitamos fomentar en el alumno.

En este caso la dirección del aprendizaje está enfocado en los alumnos de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, con una modalidad de bachillerato tecnológico, y se llevó a cabo tres planes de clase de la asignatura de Historia de México sobre el tema de Revolución Mexicana, la estrategia didáctica consistió: en una investigación previa sobre la temática, realización de cuadros informativos, trabajo colaborativo, identificación preiconográfico de la fotografía del periodo revolucionario mexicano y una exposición; los materiales destinados a estas actividades fueron: utilización de pliegos de papel bond, plumones, libros de fotografía sobre el tema en particular.

Con el fin de promover los diferentes tipos de contenidos: el declarativo relacionado con el “saber”, el procedimental con el “saber hacer” y el actitudinal con el “saber ser”, y dar pie a la promoción de los distintos tipos de aprendizaje que el

conocimientos), de *automatización* (hábitos, habilidades específicas, destrezas y automatismo en general) y *formativos* (actitudes, ideales y preferencias). Y los objetivos mediatos relacionado con los fines que tiene el sistema educativo y los que caracterizan en forma específica el tipo de escuela”. Véase: Nérice, Imídeo G. (1973) *Hacia una didáctica general dinámica*, Kapelusz, p. 212.

alumno necesita manejar con respecto a fomentar un aprendizaje significativo por parte del alumnado.

2.1.4 Formas de aprendizaje

El aprendizaje escolar es un proceso que implica la adquisición y modificación de nuevos saberes de acuerdo con el área específica de conocimiento que deseamos incorporar en el esquema cognitivo del alumno y responde a la intención del docente planteada a través de los objetivos consignados en la planeación, en este caso la asignatura: Historia de México, materia en la que el alumnado tiene que enfrentarse con el manejo de conceptos y categorías propias para la comprensión de esta disciplina.

Situación en la que no siempre el estudiante tiene las bases necesarias, o bien una respuesta adecuada, por ello es necesario inducirlo a buscarla, analizarla, interpretarla con el fin de que integre esos saberes académicos con su actividad humana, social y profesional que le permita modificar su forma de pensar, sentir o actuar desde su formación de técnico profesional en Enfermería General. De ahí que debemos estar conscientes que hay aprendizajes diversos como lo señaló David P. Ausubel: existe el mecánico, el significativo, por representaciones, por conceptos, y por descubrimiento.

Esta teoría sugiere que prevalezca un aprendizaje significativo, sin embargo desde un punto de vista experiencial no hay aprendizajes puros, pero si se puede trabajar con todos ellos a través de una coordinación y de la exigencia de complejidad que requiera la enseñanza de los contenidos establecidos en el Programa de Historia de México, incorporado al Plan de estudios de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan Estado de México, siempre tratando de ofrecer temáticas potencialmente significativas ya que es el alumno quien decide si es o no es significativo de acuerdo con su bagaje cultural y experiencial que influye en la construcción continua de conocimientos.

2.1.5 El aprendizaje mecánico

La característica principal de este aprendizaje en la escuela es la repetición de la información que debe ser fielmente reproducida por el alumno y queda reducida una parte, sustancial del trabajo escolar a un nivel superficial y de acuerdo con David P. Ausubel: esto supone que los nuevos datos no se integran a un esquema mayor, ni modifican la calidad de la formación o capacidad de aprendizaje parezca nula;²⁷no obstante la memorización es necesaria para aprender ya que lo que no se conserva en esta red cognitiva es olvidado.

En este sentido la memorización puede ser apreciada desde dos ángulos la memorización mecánica y la memorización lógica: la primera no pasa de ser una mera fijación de puntos y más puntos del programa de estudio; la segunda que es la sugerida por David P. Ausubel, tiene la intención de profundizar sobre el encadenamiento lógico de los hechos del cómo sucedió, por qué sucedió, cuándo sucedió, y dónde sucedió. En el que el alumno conoce, comprende y maneja la información en consecuencia de una enseñanza-aprendizaje de modo significativo de la asignatura de Historia de México a nivel medio superior. De ahí la necesidad de usar ambos tipos de memorización, de acuerdo con las circunstancias y exigencias del tema en este caso de la “Revolución Mexicana” con el fin de conseguir un equilibrio de estas dos condiciones de aprendizaje.

2.1.6 El aprendizaje significativo

El requisito principal de este aprendizaje es que el docente sepa y se apoye de los conocimientos previos que posee el alumno, con el fin de crear puentes cognitivos que le ayuden a enlazar la información existente con la nueva; lo que aporta un enriquecimiento así como una modificación en sus saberes respecto a una temática definida. Esto se da mediante la elaboración de ideas más amplias y explicativas a través del uso de cuadros que le permitan jerarquizar la información y le sirvan de

²⁷ Ausubel. *Op.cit.*, p. 74.

base para sus aprendizajes. Esta relación debe quedar establecida de tal suerte que el aprendizaje y la enseñanza se articulen de una manera continua a través de la significatividad; insisto esa significación es conferida por el alumno al desarrollar su capacidad de participación en la comprensión del conocimiento construido por los otros.

Dentro de esta línea de pensamiento la doctora y coordinadora de la Unidad de Desarrollo Educativo e Investigación de la Organización de Estados Americanos (OEA) Maria da Gloria Miotto Wright²⁸ considera, que el estudiante de enfermería debe complementar su formación técnica con las aportaciones de la teoría del aprendizaje significativo, para ampliar sus destrezas y habilidades en la comprensión, en el análisis, en la crítica y la empatía con el fin de entender la interacción que se da dentro de una comunidad que denota fenómenos complejos, multiculturales y de múltiples facetas en el área hospitalaria.

Al establecer esas relaciones entre ambas teorías del aprendizaje de modo sistemático y gradual en su carrera técnica en Enfermería General con los conocimientos de la asignatura de Historia de México, se pueden crear significados adicionales a los mismos y desarrollar nuevas redes de conocimientos significativos, como lo indica David P. Ausubel al profundizar y enlazar los conocimientos previos con los nuevos del cual dependerán para una formación integral y continua de saberes en una sociedad globalizada con predominio en el uso y manejo de la información.²⁹

2.1.7 El aprendizaje por representaciones

Esta forma de aprendizaje se efectúa en un nivel de comprensión, en el que el intelecto del alumno tiene la capacidad de hacerse del significado de palabras o conceptos que representan un objeto o una situación y que socialmente son compartidos. Es decir, la identificación mediante la representación visual del signo y su referente específico le ofrecen una idea aproximada de la relación en medio de

²⁸ Véase. Wright G. (2009) "Explicación y comprensión." En: Grupo de Cuidado. El Arte y la Ciencia del Cuidado, Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

lo experiencial y lo académico al quedar plasmado en la mente del alumnado. Esto involucra un ajustamiento en las redes cognoscitivas entre lo que se sabe, no se sabe, la acomodación y la asimilación temática que sirve de andamiaje al explicar el contenido de modo progresivo de lo general a lo particular.

Este tipo de aprendizaje aplicado en la enseñanza y aprendizaje de modo significativo de la Historia de México a nivel media superior con los alumnos de quinto semestre de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, con el tema de “Revolución Mexicana, utilizando la fotográfica como recurso didáctico le da al alumnado la posibilidad de observar una representación individual, colectiva e institucional sobre el hecho histórico a fin de lograr que conozca, comprendan y maneje una serie de conceptos y jerarquías propias del estudio de la Historia lo más ajustadas a su entendimiento.

2.1.8 El aprendizaje de conceptos

Este aprendizaje apela a una actividad más compleja y al uso de la memoria lógica y se refiere a los conocimientos de naturaleza teórica parte esencial en el entendimiento de cualquier disciplina, por ello es necesario que el alumno se encuentre en el estadio de operaciones formales.³⁰ Porque la enseñanza y el aprendizaje de conceptos tienen que ver con la retención de hechos, relaciones y acontecimientos mediante la comprensión, que procura así fijar circunstancias y causalidades, pudiendo llegar a abstracciones, definiciones o generalizaciones.

Por tanto, no se produce por el uso de la repetición, más bien tienen que ser enseñados a través de una secuencia descriptiva como forma de representación, explicación y generalización.³¹ Esta selección y organización de conceptos deben realizarse no sólo por los criterios de calidad o cantidad sino por la validez y utilidad

³⁰ “Ya que el adolescente adquiere mayor poder de abstracción, de manera que puede comprender nociones más complejas las cuales poseen una mayor demanda cognitiva. En este estadio el lenguaje comienza a cumplir una función muy especializada con respecto al pensamiento, es decir resulta el instrumento fundamental para interpretar la mayor abstracción que tienen los conceptos que se empiezan a dominar en estas edades”. Véase. Carretero, Mario. (2002) *Constructivismo y educación*, Progreso, México, p 56 y 57.

³¹ Eisner, Elliot W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca, pp. 84-87.

en cada una de las unidades de conocimiento del programa de estudio de la materia de Historia de México, por medio de una secuencia progresiva que se adecúe a la madurez intelectual del alumnado.

2.1.9 El aprendizaje de proposiciones

En esta modalidad el alumno al dominar el manejo del aprendizaje por representación y de conceptos; tiene las bases necesarias para la creación de pensamientos más profundos que al expresarlo de modo oral o bien por escrito enuncien representaciones y conceptos de un tema determinado que les permite explicar y explicarse el ¿qué sucedió? ¿cómo sucedió? ¿cuándo sucedió? y ¿por qué sucedió? Lo que les facilitará abarcar varias ideas ya establecidas aplicando un método de jerarquización de hechos o con una combinación de ideas particulares que puedan relacionarse de manera intencionada con contenidos generales y tengan un panorama amplio de la situación. Este proceso de construcción se da reitero al integrar los saberes previos con los nuevos y deriva un conflicto cognitivo que lleve a una acomodación y una asimilación a fin de ampliar su red de conocimientos en su mente.

2.1.10 El aprendizaje receptivo

A este modo de aprendizaje se le critica por ser un proceso pasivo y mecánico, porque el trabajo intelectual que realiza el alumnado es aparentemente de carácter memorístico; sin embargo David P. Ausubel indica: que no es así ya que el alumno forzosamente pone a trabajar su mente a través de enjuiciar la relación de los conocimientos transmitidos por el docente con las actividades de aprendizaje asignadas con el fin de dar cumplimiento a los objetivos establecidos en cada una de las clases lo que le obliga a encontrar un puente de acomodación y asimilación entre los conocimientos donde hay duda y la recepción del nuevo contenido.

Para ello, la enseñanza tiene que organizarse de manera que el alumno sea capaz de visualizar la jerarquización de las ideas principales de las secundarias y

relacionar los contenidos particulares con los generales mediante el uso de esquemas, hipótesis, conclusiones a fin de que valore diferencias y semejanzas en una reestructuración cognitiva atendiendo a las características del alumnado. Este aprendizaje significativo será activo en la medida que lo integre a su estructura de conocimientos al reorganizar los saberes previos con la información nueva al llevar a cabo una reformulación que se combine dentro del marco de referencia personal.³²

Para terminar este apartado puedo decir que la combinación de los diferentes modos de aprendizaje, permiten un mayor enriquecimiento en la enseñanza de la Historia de México en la Escuela de Enfermería de Cruz Roja Mexicana, Delegación Naucalpan del Estado de México que maneja un sistema de bachillerato tecnológico además le ofrece al alumnado varias formas de acceder a una construcción de conocimientos así como el desarrollo de destrezas y habilidades; sin la necesidad de forzarlos a que manejen y adquieran exactamente los mismos conocimientos a un mismo ritmo suponiendo que todos tienen idénticos intereses y necesidades.

2.2 Condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo

Hay una serie de condiciones que pueden favorecer a este proceso y que en consecuencia, deben ser tenidas en cuenta tal como se hizo mención en el primer capítulo de esta tesis: la edad, el tipo de población estudiantil, la modalidad de bachillerato, el perfil del profesorado, la estructura y los recursos tecnológicos de la escuela con el fin de no transformarlos en elementos negativos. De acuerdo con David P. Ausubel estos componentes establecen la base para que el aprendizaje escolar pueda ser más eficiente si se consideran el contexto específico de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México.

³²Según el pedagogo y teórico del aprendizaje significativo David P. Ausubel considera que la fuente principal de conocimientos proviene del aprendizaje significativo por recepción ya que la mayor parte de los contenidos académicos se adquieren mediante la recepción, es decir, a través del lenguaje, pues utilizando la lengua el ser humano ha creado, acumulado y organizado su cultura. Véase: Ausubel. *Op. cit.*

Desde la visión del siglo XXI el profesor emérito, investigador y ex rector de la Universidad Nacional del General Sarmiento Argentina José Luis Coraggio sugiere que la enseñanza y aprendizaje de la carrera técnica en Enfermería General debe retomar los postulados de la teoría del aprendizaje significativo en los siguientes ejes: a) la relación docente-alumno, b) la relación alumno-aprendizaje y c) la relación alumno-contexto.³³ Al articularse estas relaciones el alumnado desarrolla su formación intelectual, humana, social y profesional al conocer, comprender y manejar esos nuevos saberes en beneficio y propio y de la sociedad.

Por ello, el aprendizaje intelectual tiende a una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno tiene en su estructura mental; por tanto es sistemático y organizado en el que se procura alcanzar nuevos conocimientos los cuales no pueden ser reducido a simples asociaciones. Debe ser orientado a ser funcional, integrable y potencialmente significativo y desarrollar en éste una actitud favorable entre lo que sabe y lo que desconoce, a fin de convertirlo en una correlación indisociable.

Relativo al material didáctico es el nexo entre las palabras y la representación de los contenidos lógicos de la asignatura: la finalidad es aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere enseñar ofreciéndole una noción más exacta de los hechos estudiados, facilitar la percepción y la comprensión, concretar e ilustrar lo que se expone verbalmente; economizar esfuerzos para guiarlo al entendimiento del tema; contribuir a la fijación del aprendizaje a través de la impresión que puede promover los recursos educativos; dar oportunidad a que se manifiesten las aptitudes y habilidades y destrezas propias.

Por tanto, el material didáctico debe ser adecuado al tema que se estudie en clase para su aprehensión y manejo, sin olvidar que los materiales de aprendizaje son por naturaleza idiosincrático, experiencial, histórico y subjetivo y que cada

³³ Coraggio, José L. (1994) *Pedagogía crítica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior*, Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires, p.231

alumno capta en distintos niveles de comprensión en función de sus características cognitivas. Este proceso funciona de modo individual, sin embargo no excluye la posibilidad de aprender grupalmente al posibilitar un puente de comunicación y entendimiento entre ellos.

Concretizando es necesario la predisposición del alumno para aprender, la utilización de material didáctico lógicamente presentado, recuperación de los conocimientos previos estos tienen que ser claros, estables y precisos que sirvan de base en la captación de los nuevos saberes, los programas y las actividades de la escuela deben ser adecuados a las capacidades y experiencias del alumnado ajustadas a las realidades y necesidades de la comunidad, finalmente reconocer que cada uno de ellos presenta condiciones únicas en su avance hacia otros aprendizajes.

2.3 El rol del docente en la enseñanza del aprendizaje significativo

La función del docente es concebir su trabajo a través de la planeación a fin de saber: ¿qué enseñar? ¿por qué enseñar? ¿a quién enseñar? y ¿cómo enseñar? así en ¿dónde, qué y cómo pueden estudiar los alumnos que son el objeto de su enseñanza; además de orientarlos, indicarles qué hacer para aprender, el aclarar las normas que deben respetarse en el aula, mostrar respeto hacia el alumno, reconocer su esfuerzo y éxito en sus logros académicos, interesarnos por su participación en las actividades, propiciar una buena relación, y captar su confianza.

A partir de ubicar la etapa del desarrollo cognitivo del alumnado, el reconocimiento de los saberes previos que manejen,³⁴ el asumir una actitud de intermediario activo responsabilizándonos que enseñar no significa aprender por el alumno, más bien equivale a una ayuda puesto que no podemos realizar ese proceso por él. Por tanto, es necesario que ellos sepan interactuar como grupo con

³⁴ Que serán el andamiaje para comenzar la construcción, reconstrucción o deconstrucción del aprendizaje.

el fin de garantizar otros modos de aprendizajes significativos³⁵ al apelar a una integración de construcción, elaboración, ejercitación y aplicación de lo aprendido. Sobre los postulados constructivistas de que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una reconstrucción en función de lo que ha construido previamente en su relación con el medio que le rodea.³⁶

En este caso se pretende desarrollar una enseñanza significativa en la asignatura Historia de México, que sea construida de modo individual y colectivamente al ser un conocimiento rotundamente humano y por tanto social. Esto es gracias a que posee tantas vertientes para ser enseñada y aprendida, tal como lo indica el ya fallecido historiador Luis González y González quien señala:

...hay tantos modos de hacer historia... Según la selección que hagamos de los hechos conseguimos utilidades distintas. Con la historia anticuaria se consiguen gozos que está muy lejos de deparar la historia crítica. Con ésta se promueven acciones destructivas muy distantes a las que fomenta la historia reverencial o didáctica. Mientras las historias que se imparten en las escuelas proponen modelos de vida a seguir, la historia que se autonombra científica asume el papel de explicar el presente y predecir las posibilidades del suceder real. Cada especie del género histórico es útil a su manera. Según la porción de la realidad que se exhume será el provecho que se obtenga... También es posible y deseable hacer historias de acción múltiple que sirvan simultáneamente para un barrido y para un regado, para la emoción y la acción, para volver a vivir el pasado y para resolver problemas del presente y del futuro... Quizá no exista la historia inútil puramente cognoscitiva que no afecte al corazón o a los órganos motores.³⁷

³⁵ Véase. Medina Moya, José L. (1998) *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas de la formación universitaria en Enfermería*, Laertes/Psicopedagogía, Barcelona.

³⁶ Véase. Bixio, Cecilia. (2000) *Aprendizaje significativo en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas*, Homo Sapiens, Colombia.

³⁷ González González, Luis. "De la múltiple utilización de la historia". En: Pereyra Carlos. (1998) *Historia, ¿para qué?*, Siglo XXI, México, pp. 56 y 57.

Si bien es cierto, lo que indica el fallecido historiador Luis González y González; enseñar Historia implica que el docente tenga las bases teóricas pertinentes de la disciplina, para poder transmitir esos contenidos a través de la comprensión significativa de conceptos y categorías que rigen el desarrollo histórico. Al mismo tiempo requiere que se elabore una práctica reflexiva, que le permita impulsar procesos de equilibrio-desequilibrio-requilibrio,³⁸de acuerdo a los objetivos de desempeño que deseamos que nuestro alumno cumpla y le ayude en la construcción de su aprendizaje.

El conjunto de estas acciones le permite al alumnado representar mejor la realidad que vive, la posibilidad de relacionar lo social con lo cultural³⁹al proveerles una serie de herramientas en el continuo proceso de construcción de aprendizajes. Por medio del uso de la comunicación verbal, escrita, visual, o auditiva con el fin de establecer relaciones equilibradas y satisfactorias, en la comprensión de la Historia de México; esto se da en el momento que aprenda a utilizar y ejercitar los distintos conocimientos, habilidades y destrezas necesarias en el entendimiento del nuevo aprendizaje en vinculación con el anterior de modo que le resulte significativo.⁴⁰

2.3.1 La enseñanza de contenidos declarativos “el saber qué”

Se le denomina así porque es un saber que se *dice*, que se *declara* y se conforma por medio del uso del lenguaje y predomina dentro de los currículos escolares en los diferentes niveles académicos. Este tipo de enseñanza es imprescindible en todas las asignaturas al constituirse en el andamiaje sobre el que éstas se

³⁸ Carretero. *Op. cit.*, p. 46.

³⁹ Bixio. *Op.cit.*, p. 57-77.

⁴⁰ En palabras del pedagogo Paulo Freire diría que “Todo educando, todo educador, se descubre como ser curioso, como buscador, indagador inconcluso, capaz sin embargo de captar y transmitir el sentido de la realidad... y una de las tareas...que tenemos por delante como profesores y profesoras es ayudar a los educandos a constituir la inteligibilidad de las cosas, ayudarlos a *aprender a comprender* y a comunicar esa comprensión a los otros. Véase. Freire, Paulo. (2010) *El grito manso*, Siglo XXI, México, p. 32 y 33. Porque es en el aula, el punto de encuentro, contacto y comunicación, para las dos personalidades que intervienen en el complejo proceso educativo: docente y alumno. Es una interacción profunda, pero que, por ser humana, se asienta sobre realidades tangibles que le pueden favorecer o malograr. Por ello nada de lo que se dice es inútil para crear un mejor contexto en el que sea posible el camino del éxito y la huida al fracaso.

estructuran, intrínsecamente en el conocimiento declarativo se da una división entre lo factual y lo conceptual.⁴¹

2.3.1.2 Los conocimientos factuales y conceptuales

Este tipo de conocimiento se refiere a la enseñanza de datos, hechos, fechas, cifras, acontecimientos, periodizaciones, lugares, capitales, nombre de autores, vocabulario, características que responde a teorías y estructuras que conforman a una disciplina.⁴² Por ello la adquisición de estos saberes se da mediante el uso del aprendizaje por memorización mecánica, lógica, por recepción, representación y conceptualización. En el caso de la asignatura Historia de México el docente tiene la obligación de utilizarlo con el fin de que el alumno comprenda las vinculaciones que se dan en un proceso histórico que le permita revisar de modo general la complejidad que conlleva el aprender ésta y sus relaciones con otras.

Tal como lo indica el historiador y teórico alemán de la Historia Conceptual Reinhart Koselleck:

Los conceptos no sólo nos enseñan acerca de la unicidad de significados pasados sino que contienen posibilidades estructurales, matizan la simultaneidad en lo anacrónico, de lo que no puede hacerse concordar en el curso de los acontecimientos de la historia. Los conceptos, que abarcan estados de cosas pasados, contextos y procesos, se convierten para el historiador... que los usa en el curso del acontecimiento, en categoría formales que se ponen como condiciones de la historia posible. Sólo los conceptos que tienen una pretensión de permanencia, es decir, capacidad de ser empleados repetidamente y de ser efectivos empíricamente, o lo que es lo mismo, conceptos con una pretensión estructural, deja expedito el camino para que hoy

⁴¹ Véase. Coll, César, Pozo, Juan I., Sarabia, Bernabé., y Valls, Enrics. (1994) *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Santillana, España.

⁴² El conocimiento de principios y generalizaciones: se refiere al conocimiento de abstracciones resultantes de la observación de muchos hechos particulares; el conocimiento de estructuras y teorías: se refiere al conocimiento de la organización de un hecho o fenómeno complejo.

pueda parecer posible y, así se pueda representar, la historia <<real>> de otros tiempo.⁴³

De acuerdo con el historiador Reinhart Koselleck el estudio de conceptos va más allá de ser una lista de rasgos acumulados, ya que son parte integrante de las teorías historiográficas que permite visualizar lo que hay en común y de diferente en el tiempo, en la interpretación y la reescritura de la Historia; por tanto el alumno tiene que captarlos en un sentido directo y manejarlos en concordancia con el contexto correspondiente de modo significativo esto requiere una exigencia mayor de comprensión y una intensa actividad mental para poder establecer relaciones pertinentes entre la temporalidad, la espacialidad y el sujeto histórico que participa en los hechos históricos.

2.3.2 La enseñanza de contenidos procedimentales “saber hacer”

El “saber hacer” se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, ordenados y orientados a la obtención de un objetivo; hacen referencia a la metodología utilizada y aprehendida por el alumno para lograr la asimilación de determinados contenidos. Podríamos decir que a diferencia del “saber qué”, que es de tipo declarativo y teórico, el “saber procedimental” es práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones y se expresa a través de un verbo de acción que indica habilidades cognitivas y manuales.⁴⁴ Estas se desarrollan por ejercitación y práctica, usando estrategias para realizar acciones concretas en una cadena secuenciada y planificada del aprendizaje.

En el caso de la Historia no puede dejarse de lado este tipo de enseñanza y menos desde una posición constructivista en la que el alumno tiene un rol activo en la construcción de su aprendizaje, por ende debe saber investigar, analizar,

⁴³ Koselleck, Reinhar. (1993) *Futuro Pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona, p. 123.

⁴⁴ Véase. Coll *et al.*, *Op. cit.*

sintetizar, interpretar, inferir, organizar, argumentar, graficar, resúmenes, organizadores gráficos, realizar exposiciones orales, elaborar informes, procesar la información, entre otras actividades intelectuales.⁴⁵ Esto requiere la repetición de determinados patrones para adquirir dichas habilidades, que les facilite la aprensión de contenidos cada vez más complejos y a partir de ahí producir conocimientos.

Por tanto, el docente debe promover la enseñanza y el aprendizaje a través de toda esta serie de destrezas mentales con el fin de dirigir un conjunto de acciones ordenadas a fin de "...facilitar, en un tiempo determinado, el desarrollo de estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en el alumno".⁴⁶ Para ello, necesitamos poner en práctica estos procedimientos antes señalados como instrumentos, medios o caminos sistematizados encaminados al cumplimiento de objetivos didácticos por medio de la realización de actividades intelectuales.

Continuando con esta línea de pensamiento el doctor en Psicología y catedrático de Psicología Evolutiva y Educativa en la Universidad de Barcelona César Coll recomienda emplear los siguientes recursos instruccionales: la repetición y ejercitación reflexiva, la observación crítica, la imitación de modelos apropiados, la retroalimentación oportuna, pertinente y profunda, el establecimiento del sentido de las tareas y del proceso en su conjunto; mediante la evocación de conocimientos y experiencias previas, la verbalización mientras se aprende, la actividad intensa del alumno, centrada en condiciones auténticas, lo más naturales y cercanas a las condiciones reales donde se aplica lo aprendido y el fomento de la metacognición: conocimiento, control y análisis de los propios comportamientos.⁴⁷

La ventaja de estar estructurados de esa forma permite que el docente y el alumnado participen activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo significativo y se fundamente en actividades basadas en actos concretos de

⁴⁵ Cirigliano, Gustavo F. J., y Villaverde Aníbal. (1973) *Dinámicas de grupo y educación*, Humanistas, Buenos Aires, pp. 79-83.

⁴⁶ Oviedo Moran, Porfirio. (1981) *Corrientes de la didáctica*, CISE, UNAM, p. 158.

⁴⁷ Véase Coll. *Op. Cit.*

realización; como consecuencia de este procedimiento puede darse la construcción de nuevos significados dentro y fuera del ámbito académico. Sin embargo, no resulta fácil, por tanto se debe estimular los diferentes modos de aprendizajes el auditivo, visual y kinestésico.

2.3.3 La enseñanza de contenidos actitudinales (valores y actitudes)

Un valor es una cualidad de los objetos, situaciones o personas que los hacen valiosos y ante los cuales los seres humanos no pueden permanecer indiferentes, por esta razón la creencia sobre el valor de un objeto es independiente de la posición de la persona. Estos son más estables y cuando se perciben nos conmueven emocionalmente cualquier valor posee varios niveles de aplicación y de interpretación: individual, social, ético, moral, religioso y universal.

La formación en valores no significa pues, “enseñar” o transmitir valores ni imponer valores; significa ayudar al alumno a conocer y expresar sus valores, a conocer y apropiarse del procedimiento mediante el cual toma sus decisiones a fundamentar sus juicios y decida libremente lo que más le conviene, en cada momento concreto se su existencia, para su desarrollo humano, social y profesional.

Una actitud es una predisposición estable para actuar con relación a un objeto o una porción de la realidad; las actitudes se definen como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas con la finalidad de evaluar de un modo determinado una cosa, una persona, o una situación. La tarea del docente de la asignatura de Historia de México es ofrecer la oportunidad y el espacio al alumnado a fin de desarrollar un aprendizaje significativo mediante el fomento del pensamiento crítico, que le permita concientizarse de los acontecimientos del pasado con el propósito de comprender su presente.

Este aprendizaje abarca los campos cognoscitivos, afectivos y conductuales su componente principal es el afectivo dado que aquello que se piensa, se siente y el cómo se comporta un individuo no depende únicamente de lo socialmente

establecido, sino también de las relaciones personales que entablen con el otro aunque no siempre hay una correspondencia con las actuaciones.⁴⁸ Por ello, el docente debe ser congruente con lo que comunica consciente e inconsciente sobre valores, actitudes y normas que están detrás de cada acción que realice, aun las más cotidianas.

No se trata de manipular al alumnado sino de buscar estrategias con el objetivo de promover un diálogo abierto en una interacción de respeto mutuo, que les facilite reflexionarlos y entenderlos, para poder elegir y responsabilizarse de sus decisiones tomadas en libertad; por consiguiente es un proceso emocional y cognitivo que puede orientarse a un aprendizaje específico de la Historia de México, que implica entender las interacciones políticas, económicas, sociales, geográficas y culturales que se han dado a lo largo de la vida de este país. Desde la visión del adolescente y de su capacitación como técnico en Enfermería General que conlleva una combinación de valores y principios que rigen su carrera y a su vez comprometidos con los que se conducen la Cruz Roja Mexicana dependiente del Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja.

En síntesis el valor de trabajar con la corriente constructivista del aprendizaje significativo es enriquecer y complementar la formación técnica de los alumnos de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, a través de una metodología participativa y de construcción constante en un reconocimiento de su contexto histórico y de la complejidad humana.⁴⁹ Dentro de este marco la enseñanza de la Historia de México ofrece un espacio para el conocimiento y la reflexión a partir del cual, los alumnos de enfermería consigan, entre otros aspectos:

⁴⁸ Véase. Jiménez Cruz, Arturo. (2015) *Valores Universales y las Universidades (primera parte)*. En: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2015/03/03/valores-universales-y-las-universidades/>
Jiménez Cruz, Arturo. (2015) *Valores Universales y las Universidades (segunda parte)*. En: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2015/03/10/valores-universales-y-las-universidades-segunda-parte/>

⁴⁹ Véase. Castillo Parra, Silvana y Medina Moya, Luis, J. (2006) “La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva”. En: www.redalyc.org/pdf/714/71415215.pdf [Consultado 25/08/2017]

- Lograr investigar con el fin de ir construyendo su propio aprendizaje.
- Reconocer que cualquier hecho histórico tiene causas y consecuencias.
- Despertar, ampliar o incrementar la conciencia de su ser histórico, su ubicación en el tiempo y el espacio y, por tanto, el compromiso consigo mismo y con la sociedad en la que vive.
- Aprender a observar “la realidad” y darse cuenta de que cada acontecimiento puede mirarse desde distintos ángulos.
- El reconocimiento de la otredad.

Por ese motivo la Historia de México debe ser un conocimiento significativo para los alumnos de quinto semestre de la carrera técnica de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México. Al comprender que la Historia no son hechos aislados que se dan por azar, sino es un conjunto de causas y consecuencias determinadas por un tiempo y un espacio en el que el hombre es el creador de ello y el estudio de esta materia le permitan explicarse su presente concreto y personal en función del pasado; que constituye una herencia actuante.

Desde este punto de vista le ofrecemos a los estudiantes una mirada racional y fundamentada de su entorno local, nacional y global como lo indica el César Coll: “los métodos de enseñanza no son buenos ni malos, adecuados o inadecuados en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan estén ajustada a las necesidades de los alumnos”.⁵⁰

Claro está que necesitamos de las teorías pedagógicas que nos enseñen a enseñar y se traducen en estrategias didácticas a partir de la combinación de los conocimientos en historia, pedagogía, la experiencia docente, el tipo de alumno a quien va dirigido nuestro esfuerzo, y las circunstancias sociales que condicionan su

⁵⁰ Coll, César. (2000) *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós, México; Buenos Aires, Barcelona, p, 185.

aprendizaje. A fin de que ellos desarrollen una conciencia como sujetos históricos y participes en el reconocimiento de la otredad a través de la mirada del adolescente y desde su formación técnica en Enfermería General.

Por eso es indudable que el proceso de enseñanza o de la difusión de la Historia influya de manera significativa en el alumnado, ésta tendrá que revisarse en función de la corriente historiográfica que asuma el docente y lo que desee que el alumno perciba. Desde esta perspectiva, es indispensable que quien enseña Historia tome conciencia de tal situación, para definir su planteamiento conceptual que le permita guiar el sentido de cómo enseñar, la razón de ser del conocimiento histórico y de las formas específicas de la práctica educativa, qué es el objetivo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

LA NUEVA HISTORIA CULTURAL Y LA IMAGEN FOTOGRÁFICA COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MÉXICO

El proceso de enseñanza-aprendizaje de modo significativo puede ser visto desde el doble enfoque del profesor y del alumno como se constata en los apartados uno y dos de esta tesis, en el cual se establece el contexto escolar y la teoría pedagógica con que nos auxiliamos a fin de construir una planeación lo más cercana a las necesidades del estudiantado técnico en Enfermería General de la Escuela de Cruz Roja, Delegación Naucalpan Estado de México. Es así que en este capítulo tres nos enfocamos en presentación de la corriente historiográfica que utilizaremos para la enseñar la asignatura de Historia de México.

Así mismo la presentación de cómo se va utilizar el recurso de la fotografía con la cual el alumno va a trabajar a través de la investigación, la esquematización de la información, el debate, la discusión, y la verificación, que nos permita una orientación de manera que haya una constante rectificación del aprendizaje.

3.1 La Escuela de *Annales* y la Nueva Historia Cultural

La Escuela de *Annales* fue fundada por Marc Bloch y Lucien Febvre, en su primera generación abarca de 1929-1955. Surge como contrapunto de la historia tradicional al plantear que la Historia no es el relato de hechos aislados ni el devenir de los líderes. Se trata de la construcción de todos los componentes sociales dentro de un dinamismo sistémico que involucra a otras disciplinas sociales como la Economía, Sociología, Antropología y Geografía.

Fernand Braudel define la segunda generación 1956-1968 introduciendo en la explicación de los hechos históricos las "duraciones" en el cual ocurren los procesos históricos. La *corta duración* da cuenta del acontecimiento; *la media duración* es el tiempo que envuelve el acontecimiento y se extiende desde unos pocos años hasta

la duración de una generación y; *la larga duración*, es el tiempo de las estructuras, en ella encontramos la explicación causal de los elementos que intervienen y sus relaciones.

Fernand Braudel se retira de *Annales* y con su salida aparece la tercera generación 1968-1989, se caracteriza por su heterogeneidad, pues no hay consenso metodológico, político ni intelectual. Encabezados por Jacques Le Goff y Pierre Nora inventaron el término "La Nueva Historia" que se ha autobautizado como "historia de las mentalidades", al concentrarse en los nuevos temas de actualidad: la historia de la muerte, de la familia, del niño, de la vejez y de la vida privada, serán ahora los problemas que ocuparán a la nueva generación de historiadores.⁵¹

La cuarta generación de la Escuela de *Annales* es representada por el historiador Bernard Lepetit, 1989-¿? Y a su vez director de la revista de los *Annales*, quien en una editorial de 1989 invita a los historiadores a participar en un debate sobre el lugar de la historia en lo que él denomina la "crisis de las ciencias sociales."⁵² Ante este llamado Roger Chartier el filósofo, semiólogo, crítico de arte francés, historiador y teórico de la corriente historiográfica de la Nueva Historia Cultural presenta un ensayo titulado *El mundo como representación: estudio sobre historia cultural*. Que lo convierte en el representante de la nueva historia cultural francesa, su trabajo se organizó a partir de algunas interrogantes fundamentales: las relaciones entre cultura popular y cultura de élite, la articulación entre las representaciones comunes y las obras singulares y las relaciones entre discursos y prácticas, entre lenguaje y experiencia.⁵³

Asimismo retoma la noción de representaciones a partir de tres niveles y realidades: el primer nivel se relaciona con la representación colectiva en donde se encuentran incorporadas en cada individuo las estructuras del mundo social, en la

⁵¹ Véase. Aguirre Rojas, Carlos A. (1998) En: "La corriente de los *Annales* y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia". En: *Cuadernos de trabajo: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana*. N°. 3, Xalapa Veracruz, Marzo.

⁵² Chartier, Roger. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1992. P 45.

⁵³ Roger. *Op. cit.*, pp. X y XI.

cual se generan los esquemas de percepción de juicio que fundamentan su manera de pensar y actuar generándose así un sentido de pertenencia a ese mundo social y de identificación de otros grupos sociales.

El segundo nivel alude a la representación que el individuo tiene de sí mismo delimitada por los gestos particulares, por el estilo de vida, y gracias a ellas se da un entendimiento y una imagen de lo extraño, de lo diferente, de lo ajeno, de lo imprevisible. La que forma la identidad social o modo de exhibir una manera propia de ser en el mundo se encuentra ligada a las representaciones que cada sujeto, grupo o comunidad posee de sí, y de ella depende su reconocimiento o no por parte de otros grupos y comunidades que integran la realidad colectiva, elemento fundamental al momento de construir lazos sociales.

El tercer nivel de representación propuesto por el historiador francés consiste en las figuras del poder y las prácticas culturales, en el que sugiere un distanciamiento entre ambas en la que se reformule la forma de acercarse a la comprensión de las obras, de las representaciones y de las prácticas a las divisiones del mundo social que en conjunto tiene un significado que se construye.⁵⁴ Lo que implica una historia interpretativa que reordena sus relaciones con sus diferentes manifestaciones tal como la historia de la vida cotidiana, la historia de los imaginarios, la historia del cuerpo, la historia de la cultura material, la historia desde abajo, la historia de las

⁵⁴ Esta corriente historiográfica encabezada por Roger Chartier retoma, la noción de representaciones y clasificaciones colectivas tomada de la teoría del conocimiento, por Durkheim y Mauss. Que implica analizar una estructura más compleja y dinámica de las relaciones entre los sistemas de percepción y de juicios así como las distintas fronteras que entrelazan el mundo social, es decir las representaciones colectivas que se anclan a la conciencia individual y sólo a través de ésta se origina un proceso propio de la comunidad. Por tal razón se divide en inmateriales que tiene que ver con las maneras de pensar y hacer que se corresponden con cierto flujo social (como la identidad o la cultura) y; la otra tiene con lo material que concierne con las formas sociales definidas y estructuradas de acuerdo a una norma repetida y repetible encarnada a través de símbolos y rituales, estructuradas sistemáticas que influye en la revitalización de la sociedad que crea el símbolo y de lo nuevo que el símbolo crea; esto conlleva a regenerar el orden de las ideas y sentimientos que van asociadas a una representación dada, con el fin de mover a la sociedad para reconectar a sus miembros y darle continuidad a la fuerza de cohesión. Véase. Verá, Héctor. (2002) *Revista Sociológica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, N° 50, septiembre-diciembre, pp. 103-121.

mujeres, la historia de las imágenes, la historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración, entre otras.

Por esta razón adquiere una nueva dimensión al ocuparse por los significados, las acciones simbólicas, las representaciones, las prácticas culturales lo cual ofrece una nueva visión del proceso histórico. En términos del historiador inglés y especialista en Historia cultural moderna vinculado a la corriente anglosajona Peter Burke, la esencia de la Historia Cultural radica en un diálogo interdisciplinario entre la Historia y las Ciencias Sociales; la cual no se limita al reflejo que los hombres tienen de su realidad, sino más bien la capacidad que tienen los grupos sociales para construirla mediante la reutilización de los elementos simbólicos, que se transmiten generación tras generación.⁵⁵

A los nuevos historiadores culturales⁵⁶ se les distingue por partir implícitamente o explícitamente de la cultura, entendida como ese marco de referencias y evidencias producidas por los seres humanos, en una época determinada que tienen caracterizaciones, intenciones, fines y funciones. Sus objetos de estudio abarcan no solo la literatura, el arte, el pensamiento que han sido sus dominios tradicionales, eso que en otro tiempo se llamó la alta cultura, sino también los producidos por la cultura material, popular, de masas, gastronómica, sexual.⁵⁷ Lo que quiere decir es que esos objetos abordados por los especialistas son vistos ahora como productos complejos que se relacionan entre sí a través de esa mirada cultural que aprecia sus vínculos con otros campos de conocimiento.

En contraposición de este enfoque es necesario remitirnos a la visión que trabajaba la historia cultural tradicional, a mediados del siglo XIX, el concepto de cultura sólo se aplicaba a la cultura de élite, subsumida en las grandes obras creadas por determinados grupos en algunas sociedades. Esta concepción trajo

⁵⁵ Burke, Peter. (2006) ¿Qué es la historia Cultural? Paidós, Barcelona, p. 169.

⁵⁶ Los historiadores más relevantes: Roger Chartier, Peter Burke, Carlos Ginzburg, Robert Danton, Natalie Zemon Davies, entre muchos otros.

⁵⁷ Le Goff, Jacques, Chartier, Roger y Revel, Jacques *et al*, (S/F) *Diccionarios del saber humano: la nueva historia*, España, Mensajero, pp, 115-148.

una serie de críticas, en primer lugar a señalar una falta de ubicación de la cultura popular, de los significados, las actitudes y los valores; así como la necesidad de identificar “quién dice qué a quién”⁵⁸ y el querer encuadrarla en un marco materialista. Tal como lo señala el historiador Peter Burke que “La historia cultural escrita en esta tradición tiene mucho que decir sobre la relación de lo que Marx denominó <<superestructura>> cultural con su «base» económica”.⁵⁹

Una segunda crítica fue dirigida al postulado de la unidad cultural, sin tomar en cuenta las diferencias existentes en una misma sociedad quienes podrían compartir el mismo espacio y tiempo, más no así el mismo código de referencia con respecto al concepto de cultura. Una tercera crítica fue debido a que se retoma la noción de tradición utilizado por la Iglesia, como el legado de objetos, prácticas y valores de generación en generación; esta transmisión de la tradición provocó cierto conflicto ya que siempre hay cierto grado de adaptación consciente o inconsciente a las nuevas circunstancias.⁶⁰

Por ello, el historiador Peter Burke apunta que “prácticamente resulta imposible escribir historia cultural prescindiendo de él, pero ha llegado el momento de abandonar lo que podría describirse como la noción tradicional de tradición, modificándola para dejar margen a la adaptación y la adopción.”⁶¹ Es decir, se tendría que tener en cuenta los diversos usos que ha mantenido y/o perdido a lo largo del tiempo, y de qué manera estos usos se relacionan con lo que ha acontecido

⁵⁸ Burke, Peter, *Formas de historia cultural*, *Op. cit.* p.235.

⁵⁹ Burke. *Op. cit.* p. 233.

⁶⁰ Esto nos remite a lo que menciona Reinhart Koselleck, que el lenguaje establece un vínculo existencial entre el hombre y su mundo, de manera que no existe otra forma en la que el hombre pueda transmitir sus vivencias y su experiencia del mundo a otros hombres, sino a través del lenguaje. Pero las palabras solas no bastan para transmitir experiencias; existen palabras cuyos nexos de sentido se densifican y se convierten en nodos semánticos, puesto que articulan toda una red de significados. Es entonces cuando estamos en presencia de un concepto. Se habla de un *concepto fundamental* cuando este se vuelve imprescindible e irremplazable para una cultura, porque conecta y sintetiza muchísimos significados particulares de manera muy compleja. Véase. Koselleck, Reinhart. (2009) “La investigación de una historia conceptual y su sentido socio-político”. En: *Revista Anthropos: huellas del conocimiento*, N° 223, Nariño, España.

⁶¹ Burke. Peter, *Formas de historia cultural*, *Op. cit.*, p. 239.

en un mismo momento histórico se agolpan significados cuyo origen se remonta a distintos momentos del pasado.

La cuarta crítica se centra en igualar cultura a cultura erudita, ajustada en un repertorio de grandes obras de la tradición europea. Finalmente, la quinta crítica se relaciona con que esta historia cultura clásica o tradicional ya no es procedente en estos tiempos; ya que en su momento fue escrita para y sobre las élites europeas. Sin embargo, actualmente, su ámbito es más amplio y diverso, social y geográficamente; su objetivo ahora es hacer la otredad del pasado visible y entendible. Así pues, esta apertura interdisciplinaria ha posibilitado a través de varias décadas, renunciar por un lado a la postura tradicional de clasificar sociedades con cultura y sin cultura; y por otro lado hablar de culturas en plural.

Sin olvidar, que no todas comparten el mismo código de referencia respecto al concepto cultura, esto no da pie a fijar una base para subrayar la superioridad de una y de otra. A causa de ello, el significado del término se ha ampliado para comprender una gama mucho más amplia de actividades que antes, sólo se circundaba a la alta cultura. En este sentido amplio, actualmente se recurre a la cultura para comprender los cambios económicos o políticos que anteriormente se analizaban de una forma más reductora e interna. Otro de los cambios, es la sustitución de la palabra tradición fundamental en la historia cultural clásica, por el concepto de reproducción cultural, que se empieza a usar en los años setenta; este giro lingüístico responde a lo que el historiador Reinhart Koselleck, señala:

“Un concepto está inserto en un contexto de sentido; es parte de una realidad, la cual también ayuda a cambiar. De esta forma, el concepto brinda acceso a un conjunto de experiencias que caracterizan a ese contexto específico...es preciso aislar al concepto de los contextos específicos en los que apareció y examinarlos en su sucesión temporal. Lo que el investigador tendrá en cuenta son los diversos usos que ha mantenido y/o perdido a lo

largo del tiempo, y de qué manera estos usos se relacionan con lo que ha acontecido”⁶²

Implica que el historiador tiene que trabajar con fuentes que muestren una articulación lingüística de las experiencias del pasado, pero, también a partir de estas fuentes puede descubrir experiencias o fenómenos que no habían sido expresados lingüísticamente.

Respecto a utilizar el modelo marxista,⁶³ para explicar la relación entre cultura y sociedad implícitas en la historia cultural clásica. Los historiadores como los teóricos culturales han rechazado la idea de superestructura. Muchos piensan que la cultura es capaz de resistir las presiones sociales o incluso de conformar la realidad social. De ahí el creciente interés por la historia de las «representaciones» y, especialmente, por la historia de la «construcción», «invención» o «constitución» de lo que solían considerarse «hechos» sociales como clase social, nación o género.⁶⁴

Este tipo de historiografía actual ha superado el enfoque de una historia cultural clásica, permitiendo profundizar en lo particular y procurar explicar lo que sucedió en el pasado, no sólo describirlo, sino también interpretarlo y cargarlo de significados; porque la historia, es un proceso que no se detiene, que está inacabado, y es inacabable, como bien lo dice el historiador árabe Ibn Jaldún:

Sabed que la historia tiene por verdadera finalidad hacernos conocer el estado social del hombre, en su dimensión humana, o sea la urbanización y civilización del mundo, y de darnos a entender los fenómenos concomitantes naturalmente a su índole, tales como la vida salvaje, la humanización, la

⁶² Véase. Koselleck, Reinhart “La investigación de una historia conceptual y su sentido socio-político”. *Op.cit.*, p.12.

⁶³ “Que comprende una sucesión de sociedades (“formaciones sociales”) que dependen de sistemas económicos (“modos de producción) y que tienen conflictos internos (“contradicciones”) que llevan a la crisis, la revolución y el cambio discontinuo...hay ambigüedades en la teoría que permiten que diferentes intérpretes destaquen, respectivamente, la importancia de las fuerzas económicas, políticas y culturales, y discutan si la fuerzas productivas determinan las relaciones o viceversa.” Véase. Burke, Peter. (1997) *Historia y teoría social*, Instituto Mora, México, p. 164

⁶⁴ Burke, *Formas de historia cultural*, *Op cit.*, p 247.

coligación agnaticia (“al-asabiya”), las diversas formas de supremacía que los pueblos logran unos sobre otros y que originan los imperios y las dinastías, las distinciones de rangos, las actividades que adoptan los hombres y a las que dedican sus esfuerzos, tales como los oficios para subsistir, las profesiones lucrativas, las ciencias, las artes; en fin, todo el devenir y todas las mutaciones que la naturaleza de las cosas pueda operar en el carácter de la sociedad.⁶⁵

Por ello, esta posición que marca la historia cultural privilegia encuentros entre las distintas disciplinas y objetos de estudio, para hacernos “conocer el estado social del hombre” como lo señaló el historiador Ibn Jaldún, es decir no solo son las circunstancias sociales, económicas o políticas sino que también se alude al entorno cultural en que se comprenden las acciones. Debido a que los actos humanos se caracterizan por tener causas y consecuencias enmarcados por un tiempo y un espacio que permite identificar los distintos cuadros en que se inscriben los hechos. Estas actuaciones o representaciones hechas en el pasado, el historiador cultural tiene la tarea de identificar e interpretar confiriéndole un sentido, al igual que abrir un diálogo que enriquezca la comprensión de la Historia en general; porque la Historia Cultural no es más que una parte de la “Historia Total”.

3.2 La fotografía y su función.

Antes de definir lo qué es la fotografía y el valor que ha tenido recordemos que uno de los sentidos que el ser humano ha privilegiado desde tiempos inmemoriales es la vista, que nos sirve para conocer y relacionarnos con nuestro entorno; a través de ella nos permite captar impresiones las cuales son transmitidas al cerebro con la finalidad de ser decodificadas y convertirlas en una respuestas manifestada por una serie de sensaciones. Al privilegiar este sentido y al vincularlo con el nacimiento de la imagen fotográfica que entre sus rasgos más característicos es su poder de reproducir exactamente la realidad externa, lo que lleva su incorporación a la vida

⁶⁵ Véase. Ibn Jaldún y su visión de la historia. En: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_4/textos%20recobrados.pdf [Consultado 24/05/2017]

cotidiana, como registro o testimonio y a su vez la convierte en una red de información interna que es aceptada por todas las capas sociales.

Una imagen fotográfica se conforma de una estructura icónica compuesta por figuras que tienen entre sí una coherencia, y sus elementos son reconocibles por ser una representación, de algo exterior. Este soporte cobra valor gracias a la socialización lo que contribuyó a una difusión y popularización mayor entre las masas sociales que reflejaban conceptos e ideas características de la época y por tanto la noción misma del individuo, mostrando y recreando modos de convivencia.

En esa perspectiva la filósofa, escritora e intelectual de la cultura estadounidense Susan Sontag en su libro *Sobre la fotografía* indica que “una fotografía no es sólo una imagen (en el sentido en que lo es una pintura), una interpretación de lo real; también es un vestigio, un rastro directo de lo real, como una huella o una máscara mortuoria”;⁶⁶ y detrás de ésta hay un individuo, una subjetividad que posibilita, con o sin consentimiento, que tal escena se perpetúe, para encerrarla en una película un pedazo del tiempo que le otorga un referente concreto a la capacidad de representación de la memoria humana.

Otra posición acerca del mismo tema la manifiesta el escritor, pintor y crítico del arte británico John Berger con su trabajo titulado *Modos de ver* quien nos indica:

Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se fue comprendiendo que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y por implicación como lo habían visto otras personas... Y así, una imagen se convirtió en un registro del modo en que X había visto a Y. Esto fue el resultado de una creciente conciencia de la individualidad, acompañada de una creciente conciencia de la historia...

⁶⁶ Sontag, Susan. (1981) *Sobre la fotografía*, Barcelona, Edhasa, p.164

Ningún otro tipo de reliquia o texto del pasado puede ofrecer un testimonio tan directo del mundo que rodeó a otras personas en otras épocas.⁶⁷

Tras lo mencionado se hace hincapié sobre la capacidad de la fotografía de materializar un aspecto real del mundo, así como su cualidad subyacente de convertirse en un testimonio o registro para ilustrar una historia particular, un suceso o acontecimiento. Al proyectarse estas imágenes las cuales contienen un mensaje que deberá ser interpretado por el lector quien debe echar mano de su propio bagaje cultural a fin desestructurar la imagen fotográfica que observa y reestructurarla a modo de creación independiente, pero referida al original.

Siguiendo esta línea de pensamiento el historiador Reinhart Koselleck, nos invita a analizar la semántica del discurso político inherentes a las imágenes y símbolos que son producidos por una circunstancia específica, es decir, la «marca visual» de una época, la cual hace referencia a las representaciones que generan prácticas discursivas distintas a las de la palabra escrita y leída. Ésta se caracteriza por la variedad, la facilidad y la rapidez con que se difunde y la «visceralidad» con que se recibe, elementos que aportan distintos matices a la comprensión del diálogo los tres tipos de representación: la representación colectiva, la representación que el individuo tiene de sí mismo, y la representación de las figuras del poder y las prácticas culturales.⁶⁸

En consecuencia la fotografía se ha constituido parte del patrimonio socio-cultural de las naciones, debido a que permanece como medio de información, expresión, memoria, con sus intenciones y funciones sociales que le otorga la propia sociedad.⁶⁹ Esta es la razón por la que en principio podemos definir la imagen

⁶⁷Berger, John. (1975) *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gill, [p. 6](#).

⁶⁸Véase. Koselleck, Reinhart “La investigación de una historia conceptual y su sentido socio-político”. *Op.cit.*, p.12.

⁶⁹ Un ejemplo de ello lo encontramos en las siguientes lecturas: Elliot David. *The Battle for art*”. En: *Art and Power: europe under the dictators 1930-1945*. Pp. 30-70; Eric Hobbsbawn. “Arte y poder”. En: *Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX*. España, Crítica, 2013. Pp. 221-230.

Otro caso, es el trabajo realizado por Carlos Monsiváis con su libro *Maravillas que son, sombras que fueron: la fotografía en México*, Era, México, 2012

fotográfica un producto cultural, al representar un repertorio de referencias, con una vasta gama de significados colectivos que sirven precisamente para facilitar la relación y la comprensión de un contexto social, que tienen significación y valores comunes: la aprobación o desaprobación ética, estética, política o religiosa que se le dan a ciertas elaboraciones humanas en función de lo aludido anteriormente.

Es por ello que se da un entendimiento con la imagen fotográfica y una representación de lo extraño, de lo diferente, de lo ajeno, de lo imprevisible; ya sea individual o colectivo, además que el lector puede fungir como creador o bien sea observador. Esto lleva a que exista una reinterpretación y un diálogo del presente con el pasado desde otra perspectiva al facilitar diversas lecturas visuales de modo que puedan observarse las relaciones de dependencia entre las expresiones sociales, culturales, políticas, económicas, arquitectónicas, artísticas que han transformado la visión y la interacción con el mundo.

Debido a lo cual la fotografía posee tres elementos distintivos: una simbología, una verosimilitud y una intencionalidad, que le da un estatus de testigo que le sobrevivió al objeto simbolizado y convertirse en un registro visual de la memoria histórica de un colectivo. Al mismo tiempo el valor testimonial de la imagen fotográfica permita algo más importante: dar cuenta de quién y cómo era el individuo, el quién y en qué circunstancia existía, cómo era el lugar y en qué se asemejaba a otro en qué le era diferente en un tiempo y espacio. En atención a ello John Berger señala “el acto de ver” implica la conciencia de ser visto;⁷⁰ y la esencia de ésta es ser percibido, observado y representado.

Por tal motivo, equivale a la materialización de un aspecto del mundo óptico que nos rodea; el surgimiento de la fotografía en el siglo XIX no solamente representó innovación en el ámbito técnico de la capacidad reproductiva de la imagen, sino también una revolución visual que transformó actitudes, comportamientos y creencias⁷¹ así como a desarrollar su idoneidad de introspección y subjetividad. Ésta

⁷⁰ Berguer, John. (1975) *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gill, pp. 57-59.

⁷¹ Berguer, Gabriela. (1992) *El siglo XIX y el nacimiento de la fotografía: irrupción de una nueva forma de ver*. México, UIA, pp. 58-80.

le otorga un sentido específico y un referente concreto en la facultad de fijar la representación de objetos o personas, las cuales antes únicamente están ligadas al campo de los recuerdos lo que contribuye a popularizar conceptos e ideologías de una determinada época.

Se podría decir que el arribo de la fotografía como un nuevo medio de comunicación y a su vez de reconocimiento del mundo, facilitó gradualmente documentar la actividad humana; labor que provocó una demanda cada vez mayor desde su aparición que amalgamó una alianza entre tiempo, espacio, objeto y sujeto en la preservación de la memoria. Por tal situación, el acto fotográfico se resume en una acción en que sus componentes definitorios son: el fotógrafo, el fotografiado, la escena que es fijada en la película, y los elementos no contemplados ni por el que captura la imagen ni por el que se deja fotografiar.

3.3 El historiador y la fotografía

Con la invención de la fotografía se nos ha facultado viajar a través del tiempo en dirección a escenas y acontecimientos que vemos representados, y revivimos por medio de nuestros recuerdos, de nuestra imaginación y del bagaje cultural que poseamos. Ésta incorpora una temporalidad y una espacialidad que resguarda escenarios constituidos por objetos inmóviles, inanimados, paisajes urbanos o naturales que abrigan situaciones y sirven de fondo a acciones, hechos que tienen como protagonista al individuo.

A pesar de estar ausente es representado eternamente; que perpetúa la memoria en la larga duración y brinda la posibilidad de reconstruir realidades tanto en el plano político e ideológico, propio de la conceptualización predominante de la época. Lo que significa mostrar una postura de ordenamiento, alineación y jerarquización dentro de la estructura social en la construcción de las identidades sociales como lo indica Roger Chartier.⁷² Es ahí donde radica parte de la memoria colectiva nacional, mediante el registro visual y de igual manera se convierte en memoria individual, plasmada en un soporte de papel fotográfico o de manera digital

⁷² Véase, , Chartier, Roger. *Op. cit.*

que a diferencia de la imagen en movimiento prevalece el silencio para de algún modo ser vista, interpretada, leída al interior o exterior del sujeto.

Toda imagen fotográfica tiene atrás de sí una historia, si, en cuanto documento, ella es un instrumento de fijación de cómo eran los objetos, los rostros, las calles, el mundo, y da nacimiento a la representación documental que registra la realidad exterior del objeto. Este soporte debe ser sometido a un examen crítico para situarlo correctamente, descifrar la trama y el contexto en el cual fue producido, mediante un análisis historiográfico y descubrir los vínculos que la une con la disciplina de la Historia, a pesar que tenga objetivos y funciones distintas.

Para este efecto es conveniente retomar algunas definiciones respecto ¿qué es la Historia? y la relación que tiene con la fotografía; en el caso del historiador francés y fundador de la Escuela de *Annales* junto con Marc Bloch (1929) Lucien Febvre piensa que “la historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombre de otros tiempos, captadas en su fecha, en el marco de las sociedades extremadamente variadas”,⁷³ una enunciación con profundidad. El historiador, periodista y diplomático británico E. H. Carr la define como “el registro de lo que la gente hizo”⁷⁴ una explicación concreta y general. El filósofo, investigador y profesor emérito de la Universidad Nacional de México Bolívar Vinicio Echeverría Andrade quién realizó trabajos de investigación en el área de Historia señala: “la historia es el discurso que muestra los cambios en las formas de la vida humana que han tenido lugar a lo largo del tiempo y que lo hace mientras narra los acontecimientos concretos que fueron los antecedentes y las consecuencias de los mismos”.⁷⁵

Cada una de las definiciones pone énfasis sobre “registrar las actividades y creaciones hechas por los individuos en un contexto determinado en el que se entrelazan causas y consecuencias, que dan origen a acontecimientos o hechos

⁷³Febvre, Lucien. (1983) *Combates por la historia*, Ariel, Barcelona, p. 40.

⁷⁴Carr, E.H. (1988) *¿Qué es la historia?*, Planeta-Seix Barral, México, pp. 11-12.

⁷⁵ Bolívar Echeverría, “La transición histórica”. En: Aguirre Rojas, Carlos Y Barros, Carlos (1996) *Historia a Debate*, Santiago de Compostela, 1996, p.39.

históricos que llamamos Historia. Registros que no pueden ser completos por la índole misma en que sucedieron y están sucediendo constantemente de manera simultánea en muchos lugares y niveles; por consiguiente es fragmentario y parcial; producto de una selección hecha en función de necesidades, circunstancias, horizontes e intereses específicos implícitos o explícitos por parte de quien o quienes los inscribe.

Se puede observar entonces que la imagen fotográfica como creación del hombre contiene una historia; en cuanto documento, es un instrumento de fijación de la memoria y, en este sentido, nos muestra cómo eran los objetos, los rostros, las calles, el mundo, al mismo tiempo, en tanto a representación, ella nos induce a imaginar, analizar e interpretar los secretos tácitos, los enigmas que esconde, lo no manifestado, la emoción y la ideología del fotógrafo.

Al contener estas características le permite al historiador estudiarla desde diferentes corrientes historiográficas y su relación con otras disciplinas de las Ciencias Sociales, ya que la fotografía registra la realidad exterior del objeto, la apariencia al convertirlo en un documento/representación de la memoria histórica del país. Esto nos recuerda lo mencionado por el historiador mexicano, doctor en economía e investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México Carlos Antonio Aguirre Rojas:

Dado que el historiador es un individuo que tiene un compromiso específico con su sociedad y con su presente, toda historia reflejará necesariamente las elecciones y el punto de vista propio historiador que se proyectan incluso desde la elección de los hechos que son investigados y los que no, hasta el modo de organizarlos, clasificarlos, interpretarlos y ensamblarlos dentro de distintas elecciones del material, de los métodos de los paradigmas y los modelos historiográficos utilizados.⁷⁶

⁷⁶ Aguirre, Carlos A. (2002) *Antimanual del mal historiador*, La Vasija, México, p. 43

En este sentido podemos decir que el hecho histórico fue, el documento es, ahora y siempre, lo que es válido para el soporte textual puede aplicarse al visual, y la fotografía es un testimonio de hechos acaecidos y se le estudia de acuerdo con los intereses y la profundidad que requiera el historiador, el investigador o el difusor de la Historia. Adicionalmente debemos entender que la imagen es un medio de conocimiento por el cual visualizamos micro escenarios de antaño; aunque no reúna en sí misma todo el pasado, pero, si una porción.

Si seguimos esta línea de pensamiento es necesario citar al historiador Roger Chartier sobre esta temática que nos indica:

Las obras, en efecto, no tienen un sentido estable, universal fijo. Están investidas de significaciones plurales y móviles, construidas en el reencuentro entre una proposición y una recepción, entre las formas y los motivos que les dan su estructura y las competencias y expectativas de los públicos que se adueñan de ellas. Ciertos creadores, los creadores, o las autoridades, o los “clérigos”, aspiran siempre a fijar el sentido y articular la interpretación correcta que deberá constreñir la lectura (o la mirada).⁷⁷

Al interpretar la fotografía debemos estar conscientes de que nuestra comprensión de lo real es forzosamente influida por una o varias interpretaciones anteriores, por más libre que sea ésta de los contenidos fotográficos. El pasado siempre será visto en un primer momento con la mirada del fotógrafo que optó por capturar un aspecto determinado, y fue objeto de manipulación desde el instante de la toma del registro y a lo largo de todo el procesamiento hasta la obtención de la imagen final.

Estas interpretaciones y/o intenciones son gestadas antes, durante y después de su producción; lo que derivara en la apropiación del objeto y del sujeto que la produjo. Del mismo modo la creación y la interpretación de las imágenes se conciben según los procesos de construcción de realidades por parte del receptor

⁷⁷ Chartier, Roger. *Op. cit.*, p. XI.

al generar una reacción positiva o negativa de lo que ve en relación con su bagaje socio cultural, conforme a lo señalado por el historiador francés Marc Ferro.⁷⁸

Hay que notar que la fotografía tiene un doble destino, en un momento dado registra la apariencia de los hechos, de las cosas, de las historias privadas y públicas, preservando, por lo tanto, la memoria de esos acontecimientos, y que en el instante siguiente, y a lo largo de su trayectoria documental, corre el riesgo de significar lo que no fue. De ahí que la imagen fotográfica nos muestre una determinada visión del objeto representado de una realidad, cuando el objeto de la representación está relacionado con el comportamiento, percibimos el enorme abismo entre la apariencia y sustancia; la apariencia corresponde a la fase visible de las cosas y de los fenómenos y la sustancia, oculta por naturaleza, no se capta por la pretendida objetividad de la cámara.

Por lo cual, imagen fotográfica se ha constituido parte del patrimonio socio-cultural de las naciones, debido a que permanece como medio de información, expresión, memoria, arte, es decir, con sus intenciones y funciones sociales que le otorga la propia sociedad.⁷⁹ Recordemos que antes de la aparición de la fotografía la pintura tuvo esa función de representar el pasado a manera de un relato verosímil, capaz de atraer al espectador y atraparle en su argumento hacerlo participe de la experiencia; en palabras del doctor en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid e investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México (ENAH-INAH) Tomás Pérez Vejo lo expone del siguiente modo:

Las imágenes que el hombre occidental pudo contemplar una y otra vez sirvieron para afianzar en él la idea de una comunidad cristiana de la que se sentía miembro con la que se identifica: era la historia de esta comunidad lo que le contaban las imágenes que veía en las iglesias. Cuando la nación

⁷⁸ Marc, Ferro. *A quién le pertenece las imágenes*. pp. 49 y 60. En: aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/8144/1/DOCT2065560_ARTICULO_4.pdf [Consultado 05-12-2017]

⁷⁹ Un ejemplo de ello lo encontramos en las siguientes lecturas: Elliot David. *The Battle for art*. En: *Art and Power: europe under the dictators 1930-1945*. Pp. 30-70; Eric Hobbbsawn. "Arte y poder". En: *Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX*. España, Crítica, 2013. Pp. 221-230.

sustituye a la cristiandad como forma hegemónica de identidad colectiva se produce una traslación. Por un lado, la iglesia pierde su monopolio en favor del Estado en la creación y la difusión de imágenes.”⁸⁰

En relación con lo antes citado los historiadores culturales han descubierto la necesidad de considerar con seriedad las imágenes de forma autónoma de comunicación, en lugar de tratarlas como “ilustraciones” de lo que ya se conoce a través de los textos escritos o impresos.⁸¹ Esto se da debido a que la fotografía posee desde su origen esa dualidad respecto a la evocación de tiempo y espacio, cuya condición técnica de registro y precisión de lo aparente es contenedora de información gráfica que le da esa categoría de fuente. Ante este paradigma el historiador inglés Peter Burke señala:

...el término <<vestigio>> del pasado en el presente designaría los manuscritos, libros impresos, edificios, mobiliario, paisaje, y diversos tipos de imágenes: pinturas, estatuas, grabados o fotografías. Y que los historiadores no pueden ni deben limitarse a utilizar imágenes como “testimonio” en un sentido estricto sino más bien situarse frente a una imagen es situarse <<frente a la historia>> que permite a la posterioridad compartir las experiencias y los conocimientos no verbales de las cultura del pasado en el presente.⁸²

En virtud de lo expuesto la fotografía es memoria visual del mundo físico y natural, de la vida individual y social; registro que cristaliza, mientras dura, la imagen elegida y reflejada de una pequeña porción de la realidad. A veces de todo el proceso solamente la imagen fotográfica sobrevive como fuente primaria, otras ocasiones apenas solo existe una reprografía. Si desaparece esa segunda materialidad, sea por acto voluntario o involuntario la representación allí plasmada se desmaterializa, se extingue el documento y la memoria: memoria del individuo, de la comunidad, de

⁸⁰ Tomás, Pérez Vejo. *Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado de las imágenes*. Pp.96 y 97. En: http://www.academia.edu/1100444/Pintura_de_historia_e_imaginario_nacional_el_pasado_en_im%C3%A1genes [Consultado 23/10/2017]

⁸¹ Véase. Burke, Peter. “Cómo interrogar a los testimonios visuales”, en Lluís Palos, J & Carrió-Invernizzi. (2008) *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*, Barcelona, CEEH.

⁸² Burke. *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*. Op. cit., pp. 16 y 17.

las costumbres, del hecho social, del paisaje urbano, de la naturaleza no se repetirá jamás, el momento vivido, congelado por la película fotográfica, es irreversible.

Y antes que suceda el historiador del arte, el historiador general, el profesor o difusor de Historia, es el encargado de entablar un diálogo con este recurso visual siguiendo la recomendación dada por el historiador francés Prost Antoine “Son las preguntas del historiador las que consiguen que las huellas que el pasado nos ha legado se conviertan en fuentes y documentos”.⁸³Es ahí donde tenemos la posibilidad de situarnos correctamente frente a la imagen fotográfica visto como documento, memoria y descifrar su significado intrínseco, develar la trama y el contexto en el cual se encuentra situado a fin de darle otra interpretación a un micro aspecto de la Historia.

3.4. La imagen fotográfica: el contenido

La imagen fotográfica presupone una cierta organización que rige la construcción estética de la representación acto que convive en dos dimensiones indisociables, por un lado vinculada al mundo concreto que contienen fragmentos de la historia del tiempo presente convirtiéndolos en pasado, y por otra parte pertenecen a las artes visuales independiente de la temática representada.

Lo cual repercute en la lectura e interpretación que se le dé en relación desde los distintos condicionamientos, sociales, culturales, geográficos y tópicos con respecto a su creador; como lo señala el historiador Reinhart Koselleck subraya que la historia trabaja con un tiempo ya pasado, sin embargo, debe existir una distancia entre el objeto y la memoria, porque no se trata de revivir sino de comprender e identificar continuidades y rupturas lo que abre una vía de interpretación;⁸⁴que posibilite un filtro donde la objetividad prevalezca en la medida del contexto original y de su propia posición con respecto a la fuente histórica.

Debido a esa conexión que ocurre en el interior de la fotografía que un detalle remite al objeto y a su vez estimule sensaciones que sobrepase los contenidos, nos

⁸³ Prost, Antoine. (2001) *Las preguntas del historiador*. España, Catedra, p. 92.

⁸⁴ Koselleck, Reinhart “La investigación de una historia conceptual y su sentido socio-político”. *Op.cit.*, p. 124 y 125

envíe inmediatamente a que lo visual interpela, llama la atención, pone en juego mecanismos de captación, interpretación, selección, organización, comprensión y valoración en quien observa. Lo que permite la creación de un vínculo entre el sujeto-objeto; al generar un conocimiento que rebasa lo inmediato en una asimilación integradora en este caso del pasado presente en el análisis de la imagen fija.

3.4.1 La intencionalidad

La objetividad de la fotografía al igual que otras fuentes de las que se vale la Historia, contienen implícitamente un matiz de subjetividad, por parte del autor quien le imprime su sello característico a la obra; y ésta no queda exenta de esta cualidad, a pesar que detiene el tiempo, plasma y transmite una representación con un propósito personal, con una intención comercial, informativa e incluso como una manifestación artística, todas y cada una de ellas llevan una carga de influencia social, económica, política y cultural del fotógrafo.

Precisamente porque se produce en el presente y a causa de ello se basa en lo que existe fríamente delante de la cámara, la imagen fija ocupa su lugar como el medio más satisfactorio para registrar la vida real, el fotógrafo participa activamente de su contexto histórico al contribuir de manera involuntaria al dejar un testimonio del proceso que le toca vivir. Por lo descrito anteriormente el historiador francés Marc Ferro señala que juega un doble papel el de “un actor social y el de árbitro”,⁸⁵ por esta razón cabe pensar que no existen fotografías inocentes y menos involuntarias todas implican un compromiso por parte del autor y reflejan el espacio al que pertenece así de quién las realizó.

Dentro de este contexto es necesario reconocer que los creadores no se proponen comprobar ni demostrar, sino más bien, mostrar y difundir lo que ven y la intervención clara de la subjetividad hace de estos materiales objeto de estudio se analicen con mayor rigor por la multiplicidad de lecturas. Debido a lo cual el

⁸⁵ Marc, Ferro. *A quién le pertenece las imágenes. Op.cit.*, p. 53

fotógrafo, docente, teórico e historiador de la fotografía brasileño Boris Kossoy alude que se preste atención a los elementos constitutivos de la imagen fotográfica con el fin de contar con herramientas apropiadas a la hora de analizar la intencionalidad que existen detrás de la fotografía:

Asunto: tema elegido, el referente fragmento del mundo exterior.

Fotógrafo: autor del registro, agente y personaje del proceso.

Tecnología: materiales fotosensibles, equipos y técnicas empleados para la obtención del registro, directamente por la acción de la luz.

Fotografía: la imagen, registro visual de un fragmento del mundo exterior, conjunto de los elementos icónicos que componen el contenido o su respectivo soporte.

Estos son los componentes (interrelacionados) a ser detectados en los estudios históricos específicos, pues se mantienen en todos los procesos⁸⁶

Llegado a este punto, el docente o el difusor de la Historia obligatoriamente necesitan documentar los aspectos antes mencionados a fin de conocer las formas de creación, de tal suerte que en un análisis de la imagen podemos develar su realización e intención original y de ahí proceder a su comprensión cabal. Desde esta perspectiva la fotografía se convierte en una herramienta que enriquece la capacidad de comprender, de criticar nuestro pasado y supone una participación activa entre el documento y el lector. Es así que deja de ser un simple registro de acontecimientos, testimonio de hechos históricos estáticos y empolvados, para convertirse en constructor consciente de la Historia.

3.5 Clasificación de la imagen fotografía como recurso didáctico para la enseñanza de la historia

Es incuestionable la importancia de los recursos didácticos que se utilizan como apoyo a la labor docente en el salón de clase, son múltiples los usos que pueden

⁸⁶ Kossoy, Boris. "Fotografía e historia" En: www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1/a15v2n1.pdf [Consultado 05-12-2017]

darse en el aula entre ello: apoyar una exposición, dirigir discusiones, demostrar un procedimiento, ilustrar y analizar sucesos que se dan o dieron en tiempos y lugares de difícil acceso. Por tanto, el maestro debe tener la capacidad de mostrar su habilidad para seleccionar el que más convenga y al mismo tiempo el que esté acorde con la realidad de los alumnos, con la infraestructura de la escuela, pero siempre considerando el o los que se adecuen mejor al aprendizaje significativo establecido en el capítulo uno y dos de esta tesis.

El docente puede emplear numerosos lenguajes para transmitir su mensaje, sin embargo sigue predominando la palabra oral o impresa, es imprescindible que conozca otros materiales de apoyo a la enseñanza de la Historia de México para utilizarlos adecuadamente, imprimiéndoles vida y significación, de tal manera que proporcione al estudiante una variedad de experiencias y le facilite la aplicación de su aprendizaje de la vida real.

Hay muchas clasificaciones de material didáctico; entre todas citaremos “La utilización de medios y recursos didácticos en el aula”⁸⁷ a fin de ubicar en cuál de estas clasificaciones se ubica la fotografía, que es el recurso educativo que usaremos para la estrategia que será aplicada con los alumnos de quinto semestre de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México y son las siguientes:

| Materiales | Equipos |
|--|--|
| 1. Auditivos | |
| Cassettes. Cintas. Discos. | Grabadora de cassettes. Grabadora de cintas. Tocadiscos. |
| 2. De imagen fija | |
| Filminas. Fotografías. Trasnparencias. | Proyector de filminas. Proyector de transparencias |
| 3. Gráficos | |

⁸⁷ Moreno H. I. (2004), “La utilización de medios y recursos didácticos en el aula” en <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf> [Consultado el 14 de octubre de 2017]

| | |
|---|--|
| Acetatos. Carteles. Diagramas. Gráficas. Ilustraciones. | Proyector de acetatos. Pizarrón |
| 4. Impresos | |
| Fotocopias. Manuales. Revistas. Textos. | No necesitan equipo especial. |
| 5. Mixtos | |
| Audiovisuales. Películas. Videocassetes. | Proyector de transparencias, grabadora, pantalla, televisión, videocasetera. |
| 6. Modelos tridimensionales | |
| Material de laboratorio, maquetas. | No necesitan equipo especial. |
| 7. Electrónicos. | |
| Discos compactos. Multimedia. Internet | Computadora y redes de cómputo |

Como se observa la fotografía se coloca en la segunda posición de la tabla, cabe señalar que éste recurso que vamos a utilizar en la asignatura Historia de México, se encuadra en la novena unidad con la temática de Revolución Mexicana que abarca el periodo de 1910 a 1920, ya señalado con anterioridad en el capítulo uno de este trabajo de investigación. Ésta se caracteriza por ser imágenes impresas, estáticas, en blanco y negro que representa escenas de la vida cotidiana: objetos, realidades, situaciones, personajes.

3.6 Objetivos del recurso didáctico

- Despertar y atraer la atención del alumnado.
- Contribuir a la retención de la imagen visual y de la formación.
- Favorecer la enseñanza basada en la observación y en la experimentación.
- Facilitar la aprehensión intuitiva y sugestiva de un hecho histórico.

- Ayudar a formar imágenes correctas, ya que cada uno puede “percibir” la información oral según la capacidad de discernimiento y su experiencia anterior.
- Ayudar a una mejor comprensión de las relaciones de las partes con el todo de un tema como es el caso de la Revolución Mexicana.
- Contribuir a la formación de conceptos y jerarquizaciones como es la temporalidad, la espacialidad, el sujeto histórico.
- Mejorar la fijación y la integración de un aprendizaje significativo.
- Hacer que la enseñanza sea más concreta y próxima a la realidad.
- Dar la oportunidad para efectuar un análisis y una reinterpretación del tema presentado, tendiendo al fortalecimiento del espíritu crítico.

3.7 Elementos básicos del recurso visual

Aparte de las cualidades inherentes de la fotografía, esta debe de constar de otros elementos básicos en la enseñanza-aprendizaje de modo significativo de la Historia de México y sean eficientes: exactitud, o sea que la representación sea fidedigna del hecho histórico; actualidad en el sentido que exista un vínculo presente-pasado; imparcialidad, en la elección de la imagen fotográfica decisión que deberán tomar el alumnado; cualidad, si es que realmente favorecen la adquisición de conocimientos; finalidad, es decir si están de acuerdo con los objetivos planteados; adecuación, que este al nivel de aprehensión de los alumnos.

Otra es la sencillez, ya que cuanto sea más complicado menos eficientes son; aplicabilidad, es decir que guarden relación con el tema y los subtemas; interés, que el recurso sea capaz de despertar la curiosidad de los alumnos; comprensión, no deben dar margen a dudas y confusiones, tienen que ser de fácil percepción. Con todo lo anterior, la fotografía cumple los siguientes aspectos: ser considerada como una fuente de información, vestigio del pasado, representación de objetos ausentes, visualmente estimulante, provocadora de sensaciones que define un “aquí y un ahora” que contiene una idea concreta de enseñar e interpretar una realidad.

En este afán de enriquecer esta experiencia de utilizar material visual, el doctor e investigador en Historia Moderna y la Didáctica de la Historia, por la Universidad

de Murcia José Andrés Prieto⁸⁸ nos recomienda explicar al alumno sobre la utilidad de trabajar con fuentes primarias para el desarrollo del pensamiento histórico y social y hacerles notar que no es ajena a ellos y es un recurso al alcance de sus manos. Junto con una correcta metodología permitirá desarrollar las habilidades necesarias que reeduce la mirada y poder descifrar y comprender los mensajes encerrados en la imagen al poner en juego los distintos procesos cognitivos al analizar el mensaje percibido que encierra; que es provechosa a la hora de comunicar un contenido ligado a los puntos principales de lo que se está enseñando.

Con ello conseguiremos obtener una explicación de forma satisfactoria sobre que el alumno pueda identificar y reconocer conceptos de historia con mayor claridad: el hombre como ser social, el sentido de la otredad, la conciencia histórica, historicidad, temporalidad, periodización, espacialidad, sujetos de la historia.⁸⁹

Por tal motivo el diseño del recurso didáctico para la enseñanza de la Historia de México se conformará por las siguientes actividades: el alumno tendrá que realizar una investigación previa sobre los temas a estudiar, posteriormente trabajaran colaborativamente, seleccionará algunas imágenes fotográficas de acuerdo con la temática que se estudie, llenarán unas esquemas que responde a las tres “qqq”, es decir “¿qué veo?”, “¿qué no veo?” y “¿qué infiero?”, que después expondrán su trabajo ante el grupo y finalmente realizará una representación de algún sujeto histórico que haya participado en la Revolución Mexicana y explicara su elección desde la mirada del adolescente y del futuro técnico en Enfermería General, perteneciente de la Escuela de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México.

3.8 El Método iconológico para la identificación de la imagen fotográfica de la Revolución Mexicana

La imagen fotográfica es fuente de numerosas interpretaciones que a su vez establecen variadas relaciones, precisamente por ello constituye un lenguaje

⁸⁸ Véase. Prieto, José A. “El uso de las fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato”. En: Clío. En: <http://clio.rediris.es> [Consultado 15/03/2018]

⁸⁹ Véase. Sánchez Quintanar, Andrea C. (2006) “Reflexiones sobre la historia que se enseña”. En: *La formación de una conciencia histórica: enseñanza de la historia en México*. México. SEP.

autónomo con sus propias normas y códigos de interpretación. Que requiere una metodología con el propósito de lograr una descripción conforme a los temas que representan, identificándolas y clasificándolas en el espacio y el tiempo, precisando el origen de la imagen en concreto.

Este trabajo de investigación ofrece una adaptación de los principios del método iconográfico de Erwin Panofsky uno de los especialistas en el estudio de la Historia del Arte; en aras de que pueda ser empleado para el análisis de imágenes fotográficas de la Revolución Mexicana en las clases de Historia de México en el nivel medio superior en la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México. El punto de partida es potenciar el aprendizaje activo de los alumnos, considerando que éste recurso didáctico con carácter visual encierra valiosísima información a fin de reconstruir el pasado, juzgo oportuno que es la metodología apropiada para los estudiantes desde un nivel básico.

En su libro “Estudios sobre Iconología” Erwin Panofsky menciona que a la hora de abordar el contenido temático o significado de una obra, debe trabajarse en tres niveles de interpretación los cuales se denominan descripción pre-iconográfica, análisis iconográfico e interpretación iconográfica en un sentido más profundo.

“La descripción pre-iconográfica” se encarga de identificar en las formas puras la representación de objetos animados e inanimados, es decir, humanos, animales o vegetales, y las relaciones que se producen entre ellos, una serie de hechos o acciones. Dicha identificación no exige más preparación que la experiencia práctica, de ahí que el significado que de ella se desprende reciba el nombre de fáctico y sea de índole natural o primaria. Igualmente de la experiencia práctica depende también la percepción de determinados matices psicológicos que pueden ir unidos a ese objeto o acción, si bien en este caso no basta con la correcta identificación de los mismos, sino que exige una cierta sensibilidad o empatía. El nuevo significado que entonces se obtiene pertenece también al grupo de los contenidos temáticos naturales o primarios, pero se denomina expresivo.

En el “análisis iconográfico” permite descubrir el contenido secundario o convencional de lo que inicialmente eran simples formas puras, provocando que

los motivos artísticos y las composiciones se conviertan en imágenes, historias y alegorías.

Finalmente, la “interpretación iconográfica en un sentido más profundo pretende encontrar el significado intrínseco o contenido de una obra, es decir: los valores simbólicos que encierra y que, si bien son “generalmente desconocidos el artista mismo y que incluso pueden diferir marcadamente de lo que el artista intentaba expresar conscientemente”⁹⁰se corresponden con las tendencias generales y esenciales de la mente humana, las cuales, bajo condiciones históricas diferentes, son expresadas mediante temas y conceptos específicos.

La adaptación que sugerimos para la asignatura de Historia de México de nivel medio superior es descomponer el análisis en tres preguntas guía que, divididas en las tres fases, permitan al alumnado familiarizarse con el procedimiento. Y posibiliten la articulación entre las conclusiones derivadas de su interpretación y las explicaciones de otras fuentes de información especializadas en el tema.

En caso contrario supondría una hiperespecialización que no sólo contravendría los objetivos que perseguimos en la enseñanza-aprendizaje de modo significativo aunado que el tiempo no nos favorecería ya que la práctica docente cubre un lapso de tres clases. Este planteamiento lleva aparejada otra ventaja: la práctica del método iconográfico permite trabajar los tres tipos de contenidos el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser” con los diferentes tipos de aprendizajes mencionados en el capítulo dos de esta tesis y se adecúan para las necesidades de aprendizaje de los alumnos de quinto semestre que no debería entrañar mayor dificultad ya han entrado en el período de las operaciones formales.

⁹⁰ Panofsky, Erwin. (1972) *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza, p.18

CAPÍTULO 4

APLICACIÓN DE LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE MÉXICO

En el presente capítulo se muestran las diferentes secuencias del proceso de aplicación de la estrategia didáctica, así como los resultados obtenidos. Para este diseño retomamos el capítulo uno que tiene que ver con el contexto institucional. En el capítulo dos hace alusión a la teoría del aprendizaje significativo; y el capítulo tres trata sobre los contenidos serán enseñados desde la postura historiográfica de la Nueva Historia Cultural y la Historia Cultural Anglosajona. Una vez expuesto lo anterior, en este capítulo cuatro se dará paso a la descripción de la aplicación de las sesiones didácticas aplicadas en la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México.

4.1 Sesión uno

Antes de iniciar la práctica docente se llevó a cabo un diagnóstico que consistió en conocer el contexto socio-institucional de la escuela, el perfil del profesorado, el tipo de población estudiantil, los recursos tecnológicos y el programa de estudio de la materia ya descrito en el primer capítulo de este trabajo de tesis a fin de promover una formación integral del alumno. Se recabaron los siguientes datos: el grupo corresponde al quinto semestre del bachillerato tecnológico está integrado por treinta y un alumnos, veintiséis mujeres y cinco hombres, con edades de diecisiete y dieciocho años; en el siguiente horario: miércoles de 9:00 a 11:00 am., jueves de 1:00 a 3:00 pm., y viernes de 11:00 a 1:00 pm.

Una vez mencionados estos datos se da paso a lo desarrollado en el capítulo dos de este trabajo donde se especifica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una acción ejercida por el docente a través del ejercicio de la planeación, ejecución y verificación de objetivos. Lo que se convierte en un componente indispensable en el aprendizaje significativo, al conjugarse “el saber con el saber hacer y el saber ser” en la formación del estudiante. El diseño de la estrategia didáctica se basó en la unidad IX que a continuación se presenta:

ESCUELA DE ENFERMERÍA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN

Estudios Incorporados a la SEP-DGETI Clave: MSP1557.114

Asignatura: HISTORIA DE MÉXICO Hoja: 11 de 14

UNIDAD: IX NOMBRE: LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LA CRISIS DEL IMPERIALISMO

OBJETIVO (S) PARTICULARES (S)

- Identificará las contradicciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la Revolución Mexicana.
- Entenderá y describirá la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución.

| TEMA NUMERO | TEMAS | INSTRUMENTACIÓN DIDACTICA | HORAS | CLAVE BIBLIO. |
|----------------|--|--|-------|------------------|
| 9.1 | La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución. | ✓ Lectura comentada | 2 | 3,9 |
| 9.1.1 | Los círculos Liberales y el Partido Liberal Mexicano. | | | |
| 9.1.2 | Las Huelgas de Cananea y Río Blanco. | ✓ Discusión de mesa redonda | | |
| 9.1.3 | La entrevista Díaz Creelman. | | | |
| 9.2 | Las facciones revolucionarias y las etapas de la lucha armada. | ✓ Debate | | 6,7 |
| 9.2.1 | El Modernismo. | | | |
| 9.2.2 | La Dictadura Huertista. | ✓ Elaboración de resumen | 2 | 5,6 |
| 9.2.3 | La Convención de Aguascalientes | | | |
| 9.2.4 | El Constitucionalismo. | ✓ Investigación bibliográfica | | 9 |
| 9.3 | La Revolución Mexicana en el panorama internacional. | ✓ Elaboración de cuadros comparativos. | 2 | |
| 9.3.1 | La posición de Estados Unidos ante la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial. | | 2 | |

| | | | | |
|-------|--|--|--|--|
| 9.3.2 | La Primera Guerra Mundial y el nuevo orden económico internacional del capitalismo norteamericano y el socialismo en la Unión Soviética. | | | |
| 9.3.3 | Condiciones generales del México post Revolucionario de 1917 a 1920. | | | |

Este bloque se programó para ser impartido en tres sesiones que comprende una periodización de 1910-1920, con el fin de cubrir tres etapas fundamentales del proceso de la Revolución Mexicana: la primera la de los Precursores; la segunda el Maderismo; y la tercera Constitucionalismo y la guerra de facciones, secuencias que comprenden del punto 9.1 “La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución hasta el punto 9.2.4 El Constitucionalismo.”⁹¹

Para el desarrollo de la propuesta se retomó la fundamentación del curso de Historia de México expuesto en el primer capítulo que recomienda: “trabajarlo de una manera un tanto general”, ya que esta asignatura se enlaza con Introducción a las “Ciencias Sociales”, y su consecuente “Estructura Socioeconómica de México,” situación a la que se agrega que solamente tiene asignadas 60 horas del trimestre a fin de abarcar las doce unidades del temario.

El programa de estudios como tal no cuenta con un propósito, únicamente sugiere dos objetivos que son: “Identificará las contradicciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la “Revolución Mexicana” y; “Entenderá y describirá la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución”.

La propuesta didáctica sugiere el siguiente propósito para la unidad: “Conocer el contexto geográfico, político, económico y social del país en la primera etapa del

⁹¹ Cabe destacar que se efectuó algunos cambios en el temario se sustituyó el subtema 9.2.1 el Modernismo y se incorporó el tema el Maderismo con el objetivo que se diera una secuencia cronológica entre los sucesos de la revolución.

movimiento revolucionario: los precursores”;⁹²tal y como se expuso en el capítulo tres que hace referencia en un primer momento a la Historia Total desarrollada por la Escuela de los *Annales* cuyos autores exponen que la Historia no es un relato de hechos aislados, ni el devenir de los líderes. Se trata de una construcción de todos los componentes sociales dentro de un dinamismo sistémico que involucra a otras disciplinas, lo que da lugar a un diálogo interdisciplinario.

Referente a los objetivos particulares el Programa recomienda que se parta de lo general a través de la identificación de las causas que provocaron el estallido revolucionario, para después entender y describir los intereses y las luchas ideológicas. Al respecto la propuesta didáctica comparte ese objetivo de iniciar por medio de la identificación de las causas y consecuencias, y seguir con la ubicación del tiempo, del espacio y del sujeto histórico, a fin de que el alumnado llegue a cubrir el segundo objetivo, el de “entender” y “describir”.⁹³

Una vez definido el propósito y los objetivos, se dio paso a la aplicación de la primera fase de la planeación, (la apertura); que consistió en atender lo referido en el capítulo dos, respecto a construir una relación didáctica para lograr el proceso enseñanza-aprendizaje de modo significativo, es decir, conocer el estadio del desarrollo cognitivo, establecer los tipos de aprendizajes que se desearon promover, reconocer los conocimientos previos que los alumnos poseen, entre otros. Lo que facilitaría una restructuración en la que el sujeto y el objeto de conocimiento se relacionen y se transformen mutuamente.

Para que se efectuara este proceso fue necesario que yo fuera presentada ante el grupo de quinto semestre de la carrera de Enfermería General por parte de la coordinadora de tercer año y del profesor titular. El fin de que se realizara esta presentación fue romper un poco la resistencia natural del grupo hacia mí como docente sustituto y entablar una relación cordial al comenzar la práctica.

⁹² Véase. Anexo I. PLANEACIÓN 1

⁹³ Véase. *Ibidem*.

Posteriormente se hizo la presentación del tema, la exposición de objetivos, y la activación de conocimientos a través de la estrategia denominada “lluvia de ideas”.

Esto me ayudo abrir los elementos de comunicación entre docente y alumnos y dar continuidad a la primera etapa de construcción, a través de la formulación de seis preguntas; ¿Qué es la Revolución Mexicana? ¿Por qué se originó? ¿Quiénes participaron? ¿Cuál fue el objetivo? y ¿Hay alguna similitud del pasado con el presente? A partir de esta relación primaria del aprendizaje básico se derivan todos los demás aprendizajes como se mencionó en el capítulo dos. Una vez realizada dicha acción me fue permitido poner en práctica la segunda fase de la secuencia, es decir, el desarrollo de la primera secuencia.

En esta segunda parte, se alude una vez más al capítulo dos, tocante a justificar la necesidad didáctica en la interacción estudiante-conocimiento, y estudiante-docente, como en la selección y secuenciación de contenidos, uso de recursos didácticos enmarcado en las estrategias de aprendizaje diseñadas para la asignatura de Historia de México. Reitero que si bien es cierto que la teoría del aprendizaje significativo se enfoca en la actividad del alumnado; recordemos que en el mismo apartado se enfatiza que no por eso el docente deja de ser un ente activo, ya que él determina la dirección del aprendizaje del tema, al igual quien decide el momento de emplear dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del contenido declarativo, el procedimental y el actitudinal.

Dentro de este marco referencial en mi calidad de docente aplico el contenido declarativo en el momento en que contextualice la primera etapa de la Revolución Mexicana enmarcada con los precursores y la relacione con el punto 9.1 “La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución Mexicana”. Se ubicó el espacio geográfico y temporal por medio del uso de un mapa de la República Mexicana con su respectiva periodización y posteriormente se proyectaron varias fotografías del archivo Casasola, con el objetivo de identificar las posibles causas y consecuencias del estallido revolucionario y la identificación del sujeto histórico.

En este proceso se implicó otro tipo de contenido que fue el en el momento en el que como docente dirigí la mirada del alumnado para que observaran el paisaje, la vestimenta, la postura y los distintos elementos del levantamiento armado. Después de ello se dio paso a que los alumnos trabajaran los siguientes subtemas 9.1.1 Los círculos Liberales y el Partido Liberal Mexicano; 9.1.2 Las Huelgas de Cananea y Río Blanco y el 9.1.3 La entrevista Díaz Creelman.⁹⁴

Para ello, conformé cinco equipos de seis integrantes, de acuerdo con el criterio a cómo estaban sentados. Más tarde, me aproxime a cada uno de los equipos y solicite que el jefe responsable del grupo tomará un papelito en el cual se les señalaba el subtema a desarrollar y las actividades a ejecutar.⁹⁵ Enseguida se les entregó su paquete “El pasado revelado”,⁹⁶ destacando los esquemas de análisis de fotografía conocidos como qqq (¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?⁹⁷), además de libros y revistas con fotografías tocantes al tema; a la par se le indicó el tiempo que precisaban a fin de llevar a cabo la tarea asignada.

Estas actividades permitieron que yo como docente orientará el contenido hacia un potencial aprendizaje significativo receptivo, que se caracteriza por apoyarse en los conocimientos previos, y que se ancla con algún aspecto ya existente, lo que permitió promover y condicionar la adquisición de saberes posteriores. Esto ayudó a crear un andamiaje que vinculó al aprendizaje por conceptos, en la creación de un cuadro informativo enlazándolo al aprendizaje actitudinal desarrollado por el alumno en el momento de trabajar y participar en la realización de sus tareas y en la exposición de éstas. Finalmente con el aprendizaje procedimental al llenar los esquemas en la identificación preiconográfica.

Lo que permitió ligarlo con el capítulo tres relativo a la corriente historiográfica de la Nueva Historia Cultural y la Historia Cultural Moderna al realizar una

⁹⁴ Es necesario recalcar que los temas se vieron de modo muy general atendiendo a los siguientes motivos: factor tiempo, a la recomendación hecha en la fundamentación de la asignatura véase capítulo uno de este trabajo de tesis.

⁹⁵ Véase. Anexo I, actividades realizadas en la primera secuencia.

⁹⁶ Véase: *Ibidem.*, planeación uno en el apartado de recursos y materiales didácticos.

⁹⁷ Véase: Anexo 2, esquemas “qqq”

identificación preiconográfica de primer nivel respecto a la representación en sus tres niveles y realidades: en una representación colectiva, individual e institucionalizada señalado en el apartado tres de esta tesis. Así también visto como un producto cultural creado por el hombre para el hombre al capturar una escena, un objeto o un individuo enmarcado en un tiempo y espacio; sin ningún otro fin que el de recrear un momento el cual responde a una visión y a un modo de pensar de una generación.

Para el cierre de la secuencia, cada uno de los equipos realizó su exposición basada en su aprendizaje con respecto a los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales; y conformando una visión general del tema, además de compartir con el grupo la fotografía o fotografías que les parecieron más sobresalientes. Contestaron a las tres preguntas referidas al esquema “qqq” (¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?). La finalidad de esta actividad fue que el alumno desarrolle sus capacidades de identificación, comprensión, análisis y empatía, a fin de entender la relación que existe entre el texto y la imagen con el propósito de reconocer del sujeto histórico de manera tanto individual y colectiva.

Esto involucro una conexión y ampliación de las nuevas redes cognoscitivas entre lo que se sabe, no se sabe, la acomodación y la asimilación del subtema de los precursores de la Revolución Mexicana gracias a la articulación del texto escrito y la fotografía. Lo que va de la mano con la verificación del aprendizaje mediante la evaluación como medio que nos ayuda a conocer que tanto del trabajo realizado en el aula quedo impregnado en su mente. En este caso se dio por preguntas de cierre, con el logro de evidencias, es decir, la realización de los cuadros de información, la exposición y los esquemas de análisis.

Referente a las dificultades y soluciones que como docente enfrente fue resquebrajar lentamente la resistencia propia del grupo durante la primera sesión de clase. Esto se logró al ser presentada y respaldada por la coordinadora de quinto semestre y por el maestro titular, además de atender a lo expuesto en el capítulo dos de este trabajo de investigación, tocante a las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo.

Otra fue la organización de los equipos para llevar a cabo el trabajo colaborativo durante las tres sesiones; se apeló al sentido común del docente al integrarlos conforme estaban sentados lo que provocó sacarlos de su zona de confort con el propósito que trabajaran con diferentes compañeros y romper su esquemas a fin de que trabajasen el aprendizaje procedimental y actitudinal. Esto permitió entablar un clima de acercamiento, respeto, cortesía y cooperación entre ellos y yo como profesora. Al escuchar sus participaciones, corregirlos sin descalificar su labor, aclarando sus dudas en el momento que levantaban la mano, realizar recorridos constantes en cada una de las mesas de trabajo con la intención de verificar y evaluar los avances.

Respecto a lo académico el reto para el alumnado y el docente fue entretener las variadas relaciones que tuvo la Revolución Mexicana en lo político, económico y social; a través de relacionar los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales con los diferentes aprendizajes el mecánico, el de representaciones, el conceptual, el receptivo y el significativo. Desde un plano general al atender la fundamentación, presentación y objetivo de la asignatura de Historia de México, además de evocar que el bachillerato es de tipo tecnológico en la que a los alumnos se les capacita para ser técnicos en Enfermería General.⁹⁸

Un desafío más fue la elección de las imágenes fotográficas a fin de no inducir al alumnado a elegir aquellas que yo como docente me parecieran las pertinentes de acuerdo con la temática estudiada en cada una de las sesiones; la solución fue dejarlo al libre albedrío del alumno y eligiera las que consideraban las apropiadas desde su visión de adolescentes y futuros técnicos en Enfermería General, en dirección de enriquecer su construcción de un aprendizaje de modo significativo.⁹⁹

⁹⁸ Véase. capítulo 1 de esta tesis.

⁹⁹ Consultaron los tomos de la enciclopedia *6 siglos de historia gráfica de México* de Gustavo Casasola; *Historia gráfica de México*, coordinada por Enrique Florescano; *Las biografías del poder*, Enrique Krause; la revista *Relatos e Historia* número 90; y finalmente la base de datos de Sistema Nacional de Fototecas (SINAFO) y a la bases de imágenes de Google.

Por último fue guiar su capacidad de observación e interpretación de la fotografía como una herramienta que les ayudara a obtener información relevante para complementar su texto escrito; y no menos significativo fue la entrega de evidencias por parte de cada uno de los equipos con el fin de registrar su trabajo que abonaría a su porcentaje de calificación final en su evaluación sumativa.

4.2 Sesión dos

En esta segunda sesión el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo significativo fue más directo, una vez que el alumnado comprendió los objetivos y la estrategia didáctica propuesta por mí como docente; esto ayudo a suprimir algunas dificultades y se agilizaron las actividades intelectuales desarrolladas por éstos, en esta clase se examinó la segunda etapa revolucionaria conocida como el Maderismo, cabe destacar que en el programa de estudio,¹⁰⁰se omite este periodo y es sustituido por el subtema “9.2 Las facciones revolucionarias y las etapas de la lucha armada”, para después insertar el subtema “9.2.1 Modernismo” y posteriormente retomar la temática en el subtema “9.2.2 con La Dictadura Huertista”, en caso de haberse respetado ese orden, hubiéramos provocado una confusión innecesaria.

En consecuencia se determinó, omitir el punto “9.2.1 Modernismo” e introducir el subtema del Maderismo,” y reorganizar la temática con el fin que tuviera congruencia. Como lo plantea David P. Ausubel, sobre la utilización de un material lógicamente significativo puntualizado en el capítulo dos, por ello, el orden quedo del siguiente modo: 9.2 El Maderismo, 9.2.1 La Dictadura Huertista y el 9.2.2 las facciones revolucionarias y las etapas de la lucha armada. Estos fueron los subtemas que los alumnos investigaron para la segunda secuencia efectuada el jueves de 13:00- 15:00 pm.

Al igual que en la primera sesión el programa de estudios de Historia de México no cuenta con un propósito únicamente sugiere dos objetivos. La propuesta didáctica propone: “Conoce el contexto geográfico, político, económico y social de los diferentes actores sociales que participaron en la segunda etapa revolucionaria:

¹⁰⁰ Véase. página 71 y 72 de este mismo capítulo.

El Maderismo”. “Comprende el papel que jugo Francisco I. Madero en el movimiento revolucionario”. “Comprende las causas y consecuencias del desconocimiento al gobierno de Victoriano Huerta”. “Identifica la ubicación espacio-temporal de las diferentes facciones revolucionarias”. “Maneja lo anterior al realizar cuadros informativos, llenar los esquemas de identificación preiconográfica “¿qué veo?”, “¿qué no veo?” y “¿qué infiero?” En referencia al capítulo tres que expone la necesidad de presentar una Historia Total que permita ver, analizar e interpretar en todas sus vertientes que confluye en un hecho histórico, el cual tiene una carga de significados al recordar que la Historia se reescribe constantemente.

En la primera fase de aplicación de la secuencia de la segunda sesión, es decir, la apertura se inició con el saludo cordial, la recuperación de contenidos a través de la estrategia de preguntas intercaladas lo que ayudo a engarzar la primera etapa los “precursores revolucionarios” con la segunda referente al “Maderismo”, “La dictadura Huertista”, “Las facciones revolucionarias y la lucha armada”. Más tarde se enunció los objetivos planteados por la propuesta didáctica: “El alumno identifica el papel que jugo Francisco I. Madero en el movimiento revolucionario”. “El alumno identifica causas y consecuencias del desconocimiento al gobierno de Victoriano Huerta”. “El alumno identifica la ubicación espacio-temporal de las diferentes facciones revolucionarias”.

La enumeración de objetivos permitió al alumnado una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que poseían en su estructura cognitiva sobre el tema de Revolución Mexicana. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo significativo implica una sistematización y se convierte en un trabajo intelectual complejo como se señala en el capítulo dos de esta investigación; así mismo fue funcional, integrable y potencialmente significativo; lo que dio pie a desarrollar la segunda etapa de la secuencia, es decir, el desarrollo que se describirá en el siguiente párrafo.

El desarrollo consistió en atender lo descrito en el capítulo dos y tres, relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Historia de México que implica que el alumno participara activamente en la construcción del conocimiento; al

enfrentarse con hechos históricos, temporalidades, espacialidad, discursos explicativos, identificación de los diferentes actores sociales. Que en términos curriculares se concretaron en la exposición de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales por parte del docente y alumnado.

Esto sucedió al momento en que el docente contextualizo la segunda etapa de la Revolución Mexicana delimitada por el “Maderismo”, “La dictadura Huertista”, “Las facciones revolucionarias y la lucha armada” en un plano general a fin que los alumnos visualizaran a través del uso de la imagen fotográfica como se ligaban las distintas causas y consecuencias, además de ubicarlos geográficamente en un mapa de la República Mexicana con el objetivo de identificar las características generales de cómo se encontraba el país.

Después de ello el docente dio la indicación al alumnado que se integraran en sus respectivos equipos conforme a la sesión anterior; se procedió a sortear los subtemas al convocar a los jefes de cada grupo a fin de que tomaran un papelito en el cual se les señalo las actividades a llevar a cabo.¹⁰¹ Se les entrego nuevamente su paquete “El pasado revelado”,¹⁰² destacando los esquemas de identificación preiconográfica conocido como qqq (¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?), conjuntamente de libros y revistas con fotografías relativo al tema, y se les indicó el tiempo para efectuar las actividad asignadas.

Cada una de las tareas fue diseñada para que el alumnado ejercitará el aprendizaje: mecánico, receptivo, por conceptos, significativo y actitudinal en las siguientes etapas de construcción del conocimiento histórico; al trabajar y participar en la realización de sus actividades por equipo, al conjuntar la información investigada de modo individual, después proceder a la jerarquización de ésta y debatirla con el propósito de ponerse de acuerdo en la elaboración del cuadro informativo; en el caso del aprendizaje por representación y el significativo, al asirse de la significación de los símbolos, es decir, comprender lo que significan esas escenas capturadas por el lente de la cámara y que les transmite un mensaje visual

¹⁰¹ Véase. Anexo 3, actividades realizadas en la segunda secuencia.

¹⁰² Véase. *Ibidem*, en recursos y materiales didácticos empleados en la segunda secuencia.

que ellos deben articular con el lenguaje a fin de elaborar un análisis, una interpretación de un pasado que aún hoy en día sigue teniendo repercusiones y afecta a su vida cotidiana.

Esto origina que el alumno sufriera un proceso de adaptación de modo progresivo, diferenciado, elaborado y estable, al provocarse una tensión entre la asimilación y acomodación al producirse una crisis cognitiva en la adquisición de nuevos conocimientos o bien en la modificación debido a las contradicciones o incompatibilidades normales en los esquemas cognitivos del estudiante que reconstruye sus saberes como fue señalado en el capítulo dos de esta tesis. Fue reforzado este procedimiento en los alumnos ya que desconocían el subtema que trabajarían en la sesión, por ende estaban obligados a cumplir con su tarea de investigación; y estar en una constante interacción con los conocimientos previos y los nuevos.

Alusivo a la significatividad de los contenidos potencialmente presentados cabe subrayar que es el alumno quien le da ese atributo al material educativo que el docente presenta así como los aprendizajes desarrollados por él y responden a una combinación de elementos de naturaleza idiosincrática, experiencial y subjetiva. Conforme a lo redactado en el capítulo dos, en el que se señala que cada individuo capta la significación de los saberes nuevos en función de las características históricamente construidas en su estructura cognitiva. Si bien es cierto que es un proceso particular, no excluye la posibilidad de trabajar colaborativamente en la creación de conocimiento en grupos pequeños donde se da otra forma de aprendizaje.

Respecto a la verificación y evaluación se utilizó el mismo procedimiento de la secuencia uno mediante preguntas de cierre, recopilación de logro de evidencias y exposición de los equipos de acuerdo con el subtema asignado.

Del mismo modo como se llevó a cabo en la secuencia uno es necesario señalar las dificultades y soluciones que el docente afrontó. Primero, retomar y sintetizar los contenidos referentes a la primera etapa revolucionaria “los precursores”, a fin de

enlazarlos con la segunda fase, el “Maderismo” e ir aclarando dudas que se quedaron de ese primer proceso. Después tratar de explicar y mostrar de manera sencilla la complejidad de la ubicación geográfica de la lucha armada que inicia del norte y desciende por momentos al centro y luego se expande al sur sureste a través de un mapa de la República Mexicana. Finalmente que el alumno entretejera las rupturas, las coyunturas y por supuesto las continuidades posterior a la muerte de Francisco I. Madero, la dictadura de Victoriano Huerta y la intervención de Estados Unidos.

La solución que se dio fue entrelazar la explicación del equipo con los comentarios de los alumnos y cuando era necesario intervenir de modo directo para afirmar, esclarecer, los puntos confusos. Otra, con el fin de que los estudiantes no se confundieran e identificaran los estados que dominaban cada una de las facciones revolucionarias, se iluminó con distintos colores el mapa de la República Mexicana además de quedar fijo a un costado del pizarrón.

Una observación más, fue su actuación en la entrega de los esquemas de análisis “¿qué veo?, ¿qué no veo? y ¿qué infiero?”, que a pesar que las trabajaron y se expusieron, no todos los equipos las entregaron. Esta actitud afectó en la calificación final, las causas posibles de dicha conducta tal vez fueron: por olvido u omisión, por prisa ya que la clase terminaba próximo al descanso o de la salida; o bien porque los alumnos supusieron que por hecho haberlas presentado en la exposición automáticamente se les sumaría el porcentaje. De nuevo se les dejó de tarea investigar los dos últimos subtemas el Constitucionalismo y la Convención de Aguascalientes.

4.3 Sesión tres

En esta penúltima secuencia el trabajo realizado en el aula fue directo, reitero el alumnado al conocer la dinámica desarrollada en las dos anteriores sesiones favoreció que la clase fluyera sin contratiempo. Centrándonos en la última etapa revolucionaria “El Constitucionalismo y la Convención de Aguascalientes”, es

necesario aclarar que en el programa de estudio de Historia de México,¹⁰³ se invierten los temas primero está el punto 9.2.3 La Convención de Aguascalientes y después el punto 9.2.4 El Constitucionalismo; considere poco lógico la estructura el programa y por tal razón hice las modificaciones pertinentes en beneficio de los alumnos.

Así que se decidió solamente cambiar el orden los temas quedando 9.2.3 El Constitucionalismo y el punto 9.2.4 La Convención de Aguascalientes. El horario fue viernes de 11:00-13:00 pm. Como se ha hecho hincapié en las dos secuencias anteriores el programa de estudios no marca un propósito únicamente apunta dos objetivos. La propuesta didáctica formula: “Identificar la última etapa revolucionaria y su impacto en la vida cotidiana” y “representar y explicar algún sujeto histórico que participo en la Revolución Mexicana”, a continuación se describe la manera en que se llevó a cabo la práctica docente.

En la primera fase de aplicación de la secuencia, se inicia con un saludo cordial, después se dio la recuperación de contenidos a través de la estrategia “lluvia de ideas” lo que facilitó encadenar la segunda etapa revolucionaria el “Maderismo” con la tercera fase “el Constitucionalismo y la Convención de Aguascalientes”. Los objetivos delineados por la propuesta didáctica fue: “Conoce el contexto geográfico, político, económico y social de esa última etapa revolucionaria: “El Constitucionalismo”. “Comprende la decadencia de las distintas facciones revolucionarias” “Identifica las propuestas ideológicas del Constitucionalismo”. La enunciación de objetivos facultó al alumnado a llevar una reorganización de conocimientos previos como se resalta en el capítulo dos, a fin de extender toda una red de conexiones donde pueda asirse y regresar a un equilibrio de sus conocimientos a partir de sus propias interpretaciones sobre el tema de Revolución Mexicana.

En la segunda fase de la secuencia, el docente da la orden de incorporarse en sus equipos, de acuerdo con lo sucedido en las dos sesiones anteriores; el trabajo

¹⁰³ Véase página 71 y 72 de este mismo capítulo.

es dinámico gracias a que los alumnos entendieron correctamente la propuesta de enseñanza-aprendizaje diseñada por mí como profesora. Una vez más se llama a los jefes de los grupos para que escojan un papelito y conozcan los subtemas a desarrollar y las actividades a trabajar; cada una de estas tareas se diseñaron basándonos en la postura constructivista del aprendizaje significativo al vincular las necesidades del alumnado de la carrera técnica en Enfermería General con el aprendizaje de la Historia de México.¹⁰⁴

En esta fase del desarrollo el alumno pone en práctica los distintos aprendizajes: mecánico, receptivo, por conceptos, significativo y el de representación en la construcción del conocimiento histórico. Cabe destacar que por ser la penúltima sesión se enfatiza por parte del alumnado los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Con el propósito de señalar las circunstancias en qué estaba el país en la última etapa revolucionaria. Reconocimiento de los territorios ocupados de las distintas facciones y el estado donde se efectuó la Convención de Aguascalientes, así como las causas y consecuencias que hasta hoy en día continúa afectado a la sociedad.

De igual modo que en las dos sesiones anteriores, se les entrega el paquete “El pasado revelado”, en esta ocasión los materiales de trabajo son distintos ya que el producto final que deben mostrar es la representación de un sujeto histórico que participo en la lucha armada o vivió en esa época, por ende, se les proporciono 8 pliegos de papel crepe de colores, tijeras, resistol y diurex, para la creación del vestuario. Con objeto de representar un presente-pasado al relacionar lo social, lo político, lo económico y lo cultural, al poner en marcha sus habilidades y destrezas necesarias en la comprensión de la temática desde su posición de adolescentes y de estudiantes técnicos en Enfermería General.

En el cierre de la tercera secuencia, la exposición de los subtemas fue breve, se le dio mayor énfasis a la representación y explicación del sujeto histórico que

¹⁰⁴ Véase: Anexo 4, actividades realizadas en la secuencia.

participo en la lucha armada y en la captura fotográfica. Haciendo un paréntesis, cabe señalar que el ambiente académico se modificó en dos ocasiones: en la primera hora los alumnos se comportaron en un tono serio cumpliendo con las actividades; a diferencia de la segunda hora los estudiantes se mostraban alegres, expresivos, comunicativos, solidarios, creativos, libres de expresar su postura sobre su trabajo final.

4.4 Sesión cuatro

En esta última sesión de mi práctica docente impartida el día miércoles de 9:00 a 11:00 am., se les aplico el tercer examen parcial al alumnado de quinto semestre de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México. Atendiendo al reglamento interno de la institución, elaboré la prueba, con la aprobación del maestro titular; este tuvo un valor del 40% de la calificación que se sumaría con los otros porcentajes a fin de obtener la evaluación final. En seguida se mostrará el documento con que se evaluó cuantitativamente los conocimientos adquiridos en las tres sesiones, recordando que el modelo pedagógico que predomina es el conductual; el alumno tiene una hora para contestarlo.



ESCUELA DE ENFERMERIA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN
ESTUDIOS INCORPORADOS A LA S.E.P. CLAVE: MSP1557.114

CRUZ ROJA
MEXICANA

ASIGNATURA: HISTORIA DE MÉXICO

SEMESTRE: 5°

CICLO: 2017-2018

NOMBRE DEL PROFESOR: _____

TIPO: TERCER PARCIAL

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

FECHA: _____

VALOR: 40% PUNTOS NÚM. ACIERTOS _____ CALIFICACIÓN _____

PROMEDIO: _____

I. INSTRUCCIONES: LEA CON ATENCIÓN Y SUBRAYE LA RESPUESTA CORRECTA

1. ¿Cuáles son los factores que causaron el alzamiento revolucionario?

Crisis política, crisis económica y crisis social.

Crisis cultural, crisis educativa, crisis política.

Crisis económica, crisis de salubridad y crisis social.

2. ¿Cuáles son los sectores sociales que participan en este movimiento?

La élite, la clase media, y sectores populares

Clase media, sectores populares y extranjeros

La élite, intelectuales y extranjeros

3. Fecha en que se inició oficialmente la Revolución Mexicana

1904- 1910

1910-1920

1906- 1918

4. La Revolución Mexicana se divide en las siguientes etapas:

Etapas: etapa maderista, guerra de facciones y revolución hecha gobierno.

Etapas: etapa maderista, guerra de facciones y el constitucionalismo.

Etapas: etapa maderista, constitucionalismo y guerra de facciones.

5. Durante su campaña presidencial Madero es detenido en el estado de:

Sonora

Chihuahua

San Luis Potosí

6. Su programa pretendió derrocar la dictadura de Porfirio Díaz y establecer una democracia, apoyándose en el Plan de San Luis Potosí

a) Francisco I. Madero

b) Emiliano Zapata

c) Ricardo Flores Magón

7. Durante la decena trágica son asesinados

a) Gustavo Madero, Francisco Villa y José María Pino Suárez

b) Francisco I Madero, José María Pino Suárez y Gustavo Madero

c) Francisco Madero, José María Pino Suárez y Emiliano Zapata

8. ¿Cómo se llamó el Pacto donde participo el embajador Henry Lane Wilson para el derrocamiento del gobierno de Francisco I Madero?

a) Pacto de la Embajada

b) Pacto de Torreón

c) Pacto de Salinas

9. El Plan de Ayala exige por un lado la restitución de tierras y el desconocimiento del gobierno de Francisco I Madero, su movimiento se constituye en el Ejército Libertador del Sur y es encabezado por:

- a) Francisco Villa
- b) Venustiano Carranza
- c) Emiliano Zapata

10. Menciona los tres líderes que encabezaron la lucha de facciones para derrocar a Victoriano Huerta.

- a) Zapata, Villa y Carranza
- b) Madero, Porfirio Díaz y Bernardo Reyes
- c) Porfirio Díaz, Villa y Zapata

11. El Plan de Guadalupe desconoce el gobierno de Victoriano y Huerta y es nombrado comandante en Jefe del Primer Ejército Constitucionalista.

- a) Emiliano Zapata
- b) Francisco Villa
- c) Venustiano Carranza

12. ¿Cuáles son las facciones que rompen con Venustiano Carranza por conflictos ideológicos?

- a) Villistas y Zapatistas
- b) Villistas y Orozquistas
- c) Zapatistas y Obregonistas

13. Artículos de la Constitución que recogen las demandas sociales de la Revolución: Derecho a la educación, derecho a la tierra, derecho al trabajo

- a) 130°. 127°. 3°.
- b) 127°. 4°. 139°.
- c) 3°. 27°. 123°.
- d) 123° 127°. 130°.

14. ¿Quiénes asistieron a la Convención de Aguascalientes?

- a) Villistas, Zapatistas y Constitucionalistas
- b) Villistas, Obregonistas y Constitucionalistas
- c) Zapatistas, Reyistas y Villistas

15. ¿Cuáles son los acuerdos a los que llegaron en la Convención de Aguascalientes?

- a) Se acepta el Plan de Ayala, se nombra a un Presidente Provisional al general Eulalio Gutiérrez y se desconoce a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.
- b) Se acepta el Plan de Ayala, se unifican las diferentes facciones revolucionarias y se ratifica a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.
- c) Se acepta el Plan de Ayala, Villa y Zapata se exilian del país y se ratifica a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.

16. Se les considera precursores de la Revolución Mexicana.

- a) Flores Magón
- b) Araiza Malagón
- c) Venustiano Carranza
- d) Olvera Obregón

17. Emiliano Zapata:

- a) Deseaba la restitución de tierras
- b) Apoyo el Plan de San Luis
- c) Lanzó el Plan de Ayala
- d) Fue asesinado en Chinameca Morelos

II. INSTRUCCIONES: LEE CON ATENCIÓN Y CONTESTE LO QUE SE LE INDICA.

En las líneas de la izquierda, se señalan los aspectos centrales que postulaban los diferentes movimientos revolucionarios, anota el nombre que corresponda a cada uno de ellos.

A) MADERISMO B) ZAPATISMO C) CARRANCISMO D) VILLISMO

18. Se opuso a la prolongada permanencia de Porfirio Díaz en el poder presidencial y lanza el Plan de San Luis.

19. Líder del movimiento campesino, de mayor arrastre popular que se convierte en el símbolo del agrarismo a nivel nacional.

20. Movimiento social que se tornó en contra de Madero, debido a la desconfianza de la línea política seguida por éste en relación con las tierras comunales de los campesinos.

21. Su líder fue gobernador de Coahuila y condenó la designación del general porfirista Victoriano Huerta por arbitrario e ilegal y rehusó someterse a su gobierno presidencial.

22. Su líder se autoproclama continuador del maderismo y lo manifiesta al lanzar el Plan de Guadalupe, nombrándose constitucionalista.

23. Su dirigente inició sus actividades como bandolero social a quien Abraham González invitó a unirse a los revolucionarios maderistas.

III. INSTRUCCIONES: LEA CON ATENCIÓN Y RELACIONE AMBAS COLUMNAS

24. Relacione los siguientes artículos de la Constitución de 1917 con su contenido respectivo:

- | | |
|-------------------|---|
| I) Artículo 3 | 1. La propiedad de tierras y aguas son de la nación |
| II) Artículo 27 | 2. Habla sobre el trabajo y la previsión social |
| III) Artículo 123 | 3. Se refiere a la educación. |

25. Relaciona los siguientes planes de la Revolución Mexicana con su respectivo contenido:

- | | |
|----------------|---|
| 1. Ayala | I Pedía la renuncia de Porfirio Díaz |
| 2. San Luis | II Proponía el derrocamiento de Venustiano Carranza |
| 3. Agua Prieta | III Desconocía el gobierno de Madero |

NOMBRE DEL ALUMNO

NOMBRE DEL PROFESOR

Una vez descrito el trabajo realizado en las cuatro sesiones a continuación se expone los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta pedagógica en el uso de la imagen fotográfica como recurso educativo en la asignatura de Historia de México con el tema de Revolución Mexicana.

4.5 La aplicación y los resultados de la propuesta pedagógica basada en el uso de la fotografía como recurso didáctico

El objetivo de utilizar este recurso didáctico así como sus resultados fue que los alumnos de nivel media superior después de la aplicación de la propuesta fueran capaces de ubicar espacial y temporalmente a los personajes contenidos en las fotografías con el propósito de inducirlos hacia un aprendizaje significativo y ser aptos para reconocer al sujeto histórico que participo en la Revolución Mexicana.

Para esta propuesta metodológica se utilizaron las imágenes fotográficas pertenecientes al archivo Casasola, se consultaron las bases de datos del Sistema Nacional de Fototecas (SINAFO) y de Google. En el caso del análisis se basó en la descripción preiconográfica¹⁰⁵acorde al nivel medio superior; el cual supone descifrar y comprender la escena representada, poniendo en juego habilidades y destrezas propias de los procesos cognitivos propios en la construcción de nuevos conocimientos a través de una participación activa y consciente del alumno como se señala en el capítulo dos de este trabajo de investigación.

¹⁰⁵ Véase. Capítulo tres de este trabajo de tesis.

Esta propuesta puede parecer sencilla a primera vista, sin embargo, el grado de dificultad radica en ¿cómo presentar y enseñar a mirar las imágenes? Recordemos que no se trata de mirar por mirar, o sólo usarlas como producto decorativo, sino de utilizarlas conforme a una estrategia pedagógica a fin de mejorar y facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el interior del aula a fin de favorecer un proceso en el que se pase de una mirada espontánea y rápida hacia una mirada detenida, abierta e inquisidora.

Es por ello, que la identificación y la interpretación de datos que contiene la imagen fotográfica que analiza el alumnado de quinto semestre de la carrera técnica en Enfermería General se da desde la mirada de la rememoración, por medio de una representación que se produce en un contexto social y cultural que responde a un tiempo y a un espacio,¹⁰⁶ en el cual permanece en una prolongación del pasado, y por tanto en una suspensión del presente. Este análisis que realizaron es de modo descriptivo en cuanto al mensaje y lo que de ella comunica sobre experiencias que fueron, pero, que no siempre son entendidas por la lejanía que separa al creador de su lector esto genera una nueva explicación.

Tal es el caso del grupo donde aplique mi estrategia o recurso metodológico, en el que la lectura de cada imagen estuvo influida por la formación personal y el tipo de representaciones que han ido adquiriendo los alumnos en relación con la asignatura de Historia de México, específicamente con el tema de “Revolución Mexicana”, y su contexto social y cultural,¹⁰⁷ lo que posibilita que refieran detalles, analicen posturas, actitudes mentales, valores y prejuicios que reflejan los personajes contenidos en las imágenes. Todo esto permite modificar, cambiar o extender las redes cognitivas del alumno, de acuerdo con lo expuesto en los capítulos dos y tres de esta tesis, y generar en ellos un aprendizaje significativo.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Véase. Capítulo tres de este trabajo de tesis.

¹⁰⁷ Véase. Capítulo uno referente al contexto social y académico del alumnado.

¹⁰⁸ Como fue la investigación, elaboración de cuadros generales, exposición y por supuesto con la recreación de una fotografía revolucionaria señalando la intencionalidad.

En relación con lo anterior examinemos las evidencias producidas por los cinco equipos conformados en el grupo de quinto semestre en las tres sesiones: cada equipo seleccionó la imagen o imágenes que les resultaron más representativas, de acuerdo a las temáticas vistas en clase. El objetivo de su trabajo fue llenar una serie de esquemas “qqq” (¿qué veo?, ¿qué no veo? y ¿qué infiero?) correspondiente a la adaptación del método iconológico de Erwin Panofsky especialista en el estudio de la Historia del Arte, para realizar el análisis. El propósito se cumplió de manera adecuada, ya que como lo sugiere el historiador inglés Peter Burke: “...Por todo ello, las imágenes constituyen un testimonio del ordenamiento social del pasado y sobre todo de las formas de pensar y de ver las cosas en tiempos pretéritos”.¹⁰⁹

Con base en lo anterior, cada uno de los equipos logró recrear y representar alguno de los sujetos históricos que participaron en la lucha armada, dando una breve explicación que refleja una intención comunicativa desde el ámbito social y cultural desde el pasado a la actualidad. Cabe destacar que el recurso didáctico basado en la fotografía se articuló con otros materiales didácticos señalados en el Plan de estudios de la asignatura de Historia de México para el nivel media superior.

La metodología que siguieron los alumnos fue primero una lectura alusiva a la época comentada entre los integrantes del equipo a fin de llegar a una visión general sobre el tema, para la construcción del cuadro informativo, actividad primordial en la evaluación sumativa, tuvieron que realizar una investigación previa y elaborar sus resúmenes individuales. Finalmente procedieron a un debate con el propósito de elegir las imágenes fotográficas y así llenar sus esquemas de análisis y presentarlas en exposición ante el grupo. Enseguida se describe con más detalle estas actividades realizadas durante las tres sesiones que constituyeron mi práctica docente.

En la primera sesión se trabajaron los siguientes subtemas: “9.1La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución; 9.1.1 Los Círculos Liberales y el Partido Liberal Mexicano; 9.1.2 Las Huelgas de Cananea y Río Blanco; y el 9.1.3 La

¹⁰⁹ Burke, *Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico*, *Op.cit.*, pp. 236.

entrevista Díaz-Creelman”, acontecimientos que integran la primera etapa de la Revolución Mexicana, como factores precursores de la lucha armada.

4.5.1 Equipo uno del grupo de quinto semestre

El equipo uno, fue integrado por Omar Vázquez, Damaris Morales, Lizbeth Balbuena, Lizbeth Alvarado, Brenda Alcántara y Fátima Romero.



Integrantes del equipo

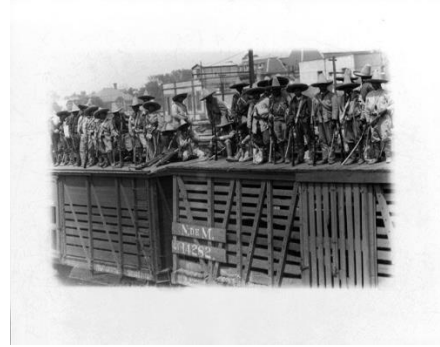


Exposición y explicación de su trabajo

En el primer juego de esquemas¹¹⁰ubican los alumnos la etapa de los precursores, concretamente en el ámbito económico y medios de transporte; ahora bien revisemos el modo en que llevaron a cabo su primer ejercicio de identificación preiconográfica con el esquema “¿qué veo?” comentan: “Aquí se puede observar como se trasladaban obreros y campesinos por medio de vagones de tren elaborados de madera, tenían que trasladarse en la parte de arriba parados [sic]”.¹¹¹

¹¹⁰ Son los esquemas “qqq” (qué veo, qué no veo y qué infiero) correspondiente a la adaptación del método iconológico de Erwin Panofsky especialista en el estudio de la Historia del Arte, para realizar la identificación preiconográfica.

¹¹¹ Véase. Anexo V, carpeta de evidencias del equipo 1.



En la observación general realizada por el equipo ellos ubican dos aspectos clave: el reconocimiento del sector popular representado por obreros y campesinos, quienes se incorporaron a las distintas facciones revolucionarias (distinción del sujeto histórico); por otro lado el identificar el ferrocarril como un medio de transporte vital para el crecimiento y desarrollo del país, permitiendo conectar a la capital con regiones lejanas, y que posteriormente va tener un papel predominante en la Revolución al impactar tres ámbitos: el económico, el social y el cultural¹¹²del México de ese tiempo poderosamente.

Respecto al esquema dos “¿qué no veo?” exteriorizan los adolescentes: “No veo el motivo por el que se están trasladando, con que objetivo se trasladaban, por que están arriba de los vagones y no adentro [sic]”.

Este breve comentario muestra cómo entran en conflicto los integrantes del equipo, referente al esquema “¿qué veo?”, donde refieren que el uso del tren lo emplean para transportarse y en el segundo esquema “qué no veo” les surge la inquietud cuál era el motivo de viajar y porque se acomodaban en el techo de los vagones. Consecuencia de ello, es por la doble lectura que le dan a la imagen fotográfica que sin darse cuenta ésta contiene implícitamente la intencionalidad del fotógrafo que responde a un contexto definido y al momento que están realizando su propia interpretación de ambas escenas en la que observan al sujeto histórico en dos

¹¹² Se entiende como la construcción de los conocimientos transmitidos de generación en generación, a partir de la vida cotidiana, el manejo de los recursos que brinda la naturaleza y las habilidades sociales desarrolladas entre los seres humanos. Por lo tanto, la cultura es un elemento dinámico de la población, que se alimenta de las relaciones e ideologías entre los habitantes de la comunidad, así como la que tiene con otros pueblos y de su contacto con el ambiente y la tecnología.

facetas distintas de la vida cotidiana, tal como se señala en el capítulo tres de esta tesis.

Referente al esquema tres “¿qué infiero?” señalan: “Se unieron a madero por el motivo de ayudar a liberar al pueblo de porfirio Díaz, así mismo como luchando para obtener una mejora durante la Revolución [sic]”.

En una tercera lectura de las mismas imágenes, el equipo llega a identificar varias conclusiones que llevaron al estallido revolucionario: la economía como factor determinante que impactaron en el ámbito político y social; el uso del ferrocarril como medio de transporte que conectaba a las ciudades más importantes del país, e identifican al sector popular quien lo utiliza; y finalmente la necesidad de ese mismo grupo de unirse a la lucha en contra del gobierno de Porfirio Díaz, para mejorar su estatus y el único medio que existe en ese momento es a través del levantamiento armado.

Las ideas expuestas por el equipo en este primer juego de esquemas “qqq” (¿qué veo?, ¿qué no veo? y ¿qué infiero?) nos permite concluir parcialmente que se logra una asimilación de las causas que desencadenaron la lucha armada; el cual no se podría entenderse de forma aislada, y que gracias al uso de la fotografía como recurso didáctico potencialmente significativo logro cuestionar el modo de pensar de los alumnos. No únicamente en su función de testimonio de hechos pasados sino también en calidad de fuente de información que les genero un conflicto cognitivo al no tener claro cuál era la intencionalidad del fotógrafo al capturar esas imágenes, y sin embargo lograron superar esa dificultad para darle otra interpretación.

Esto puso en marcha una combinación de aprendizajes entre lo procedimental, actitudinal y declarativo respecto al tema de Revolución Mexicana, ayudando que el alumnado se interrelacionara directamente con el objeto de conocimiento conforme a lo señalado en el capítulo dos y tres de este trabajo de investigación.

En el segundo juego de esquemas sitúan los alumnos la segunda etapa revolucionaria el “Maderismo”, se ciñen en el aspecto social, económico, político y

cultural, en este segundo ejercicio de identificación preiconográfica en el esquema “¿qué veo?” los alumnos subrayan los siguientes aspectos: “clase social baja, Hay protesta, campesinos y obreros, su vestimenta era de manta, montaban a caballo, usaban sombreros de paja, portaban armas, carteles de protesta [sic]”.



De acuerdo con esta descripción breve realizada por los integrantes del equipo ponen énfasis en aspecto social, económico, político y cultural, al poner de manifiesto el descontento centrado en la clase popular integrado por obreros y campesinos que si bien pertenecen al mismo sector, ambos tienen demandas y objetivos distintos conforme a la facción a la que pertenezcan. Sin embargo, es el grueso de la sociedad que se une al “Maderismo” para protestar por las condiciones injustas que les toca vivir en el periodo gobernado por el presidente Porfirio Díaz.

Relativo al esquema dos “qué no veo” los estudiantes expresan: “el motivo de la protesta, motivo del porque portaban armas, el por que se unieron a madero [sic]”.

En este segundo juego de esquemas se repite el mismo proceso que sucedió con el primer ejercicio de identificación preiconográfica, es decir, las imágenes fotográficas que seleccionaron los estudiantes al ser esquemáticas, su primera lectura es sencilla y así lo describen, pero en una segunda relectura se da un cuestionamiento por parte de los integrantes al no percibir directamente la causa de la molestia que genera una manifestación de un determinado sector de la sociedad, sin embargo aprecian la consecuencia implícitas de ese acto al observar a una facción de la población estar armada y que son integrantes del movimiento de Francisco I. Madero.

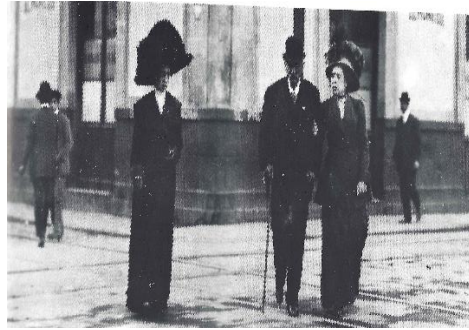
Esta identificación preiconográfica por muy sencilla que parezca estímulo a un conflicto cognitivo entre la intencionalidad el fotógrafo y sus lectores al visualizar una escenario “muy descriptivo” obligo a originar una participación activa para interpretar lo que sucedía, al apelar a sus conocimientos previos al percatarse que es un proceso complejo de entrelazar las distintas causas que originaron la segunda etapa revolucionaria.

Concerniente al esquema tres (¿que infiero?) explican: “–Se unieron con madero para que Porfirio no llegara a la presidencia y el pueblo no cayera en una peor crisis [sic].”

Este comentario sintetiza la lectura expuesta de los dos esquemas anteriores al concluir que existía una necesidad urgente de unión entre los distintos actores sociales para apoyar al Movimiento Maderista. Por dos objetivos contundentes como ellos lo explican: que el presidente Porfirio Díaz no se reeligiera y evitar la pauperización de las condiciones de vida de los pobres. Esta relación de causa y efecto que hacen de modo tácito permite visualizar el encadenamiento de la etapa de los precursores con el Maderismo que propició una ruptura con respecto al pasado.

Una vez más el alumno trabaja con los diferentes contenidos y aprendizajes desde una visión constructivista del aprendizaje significativo, permitiendo enriquecer sus conocimientos referente a la segunda etapa revolucionaria como fue el Maderismo un periodo complejo de comprender y aprender; y para facilitar esta tarea fue necesario la articulación de distintos materiales didácticos en función a sus necesidades académicas.

Correspondiente al último juego de esquemas continúan situándose en la segunda etapa de la Revolución Mexicana en el Maderismo, se limitan a analizar a la sociedad con poder adquisitivo, en la primera “qué veo” describen: “-Clase alta. Hombres trajeados, elegantes, sombreros de bombín. Mujeres con vestidos elegantes, con sombreros grandes que destacaban su clase social. Calles sencillas con pavimento. Burguesía [sic]”



La descripción realizada por el equipo es interesante en el sentido que en los anteriores ejercicios ellos habían rescatado la figura del sujeto histórico perteneciente al sector popular, orientado hacia manifestar su descontento en dirección al gobierno del presidente Porfirio Díaz y su adhesión al movimiento Maderista. En este caso su atención la centra en el papel que jugó la clase alta ya sea de modo directo o indirecto en el movimiento revolucionario; adicionalmente realizan una diferenciación en la vestimenta y rescatan el espacio físico de cómo eran las calles, elemento que por vez primera incorporan.

Aparte de esa lectura los alumnos de modo tácito nos recuerdan la esencia de la imagen fotográfica, el de su capacidad de representar genuinamente una realidad, registrado como un testimonio irrefutable al menos teóricamente de algo que existió o que ha existido, o que ha ocurrido y de sacar del anonimato a estas personas. De esta presunción de veracidad deviene su poder de certeza, de ahí el valor que tiene el recurso didáctico acorde a lo expuesto en el apartado tres de este trabajo de investigación.

Alusivo al esquema dos “qué no veo” dicen: “campesinos obreros- protestas- pobreza [sic]”.

En efecto en la imagen fotográfica no aparecen ambos actores sociales pertenecientes al sector popular, ni tampoco alguna manifestación en contra del gobierno del presidente Porfirio Díaz. Sin embargo, no se puede negar que tuvieron participación ya fuese abierta o encubierta a favor o en contra del Maderismo. Recordemos que Madero y sus más allegados a su equipo político pertenecían a la clase acomodada lo que haría pensar en la protección parcial o total de sus intereses

económicos, políticos, culturales y sociales. Por esas mismas características probablemente no utilizarían los mismos mecanismos de represión tal vez recurrirían a métodos más refinados que a simple vista no eran posible ser observados.

Pertinente al esquema tres “qué infiero” señalan: “Apoyaban a Madero porque era un hombre influyente ya que pertenecía a una familia adinerada. Cambiar política al destituir a Porfirio Díaz [sic]”.

El equipo después de realizar dos lecturas de la imagen fotográfica, la cual no les causa un mayor conflicto cognitivo, al asociar directamente a Madero con la clase alta al reconocerlo como integrante de esa capa social. Adicionalmente dejan entrever en este análisis una teoría no expresada abiertamente y que lo relacionan con el influyentísimo en las esferas de poder que ha padecido el país y en la que a ellos les ha tocado vivir. Otra interpretación que llevan a cabo es la posibilidad de que exista un cambio real en la política al quitar al régimen que ha ostentado por años el poder por alguien diferente a fin de mejorar la situación de los habitantes y nuevamente hacen una conexión de su presente con el pasado.

En este sentido se puede pensar que la propuesta didáctica para el equipo uno, fue significativa en la óptica en que los integrantes consiguieron asimilar parte de los conocimientos construidos, asociar problemáticas que padece la sociedad actual con la del pasado, y que el hecho de tener una profesión definida no les impide aprender Historia de México.

A pesar que el equipo uno, trabajo los cinco esquemas no entrego los dos últimos relativo a los subtemas 9.2.3 El Constitucionalismo y el 9.2.4 La Convención de Aguascalientes.

En la tercera sesión se abordaron los subtemas 9.2.3 La Convención de Aguascalientes y el 9.2.4 El Constitucionalismo y el producto final que tenían que hacer fue la de representar a un sujeto histórico que vivió o participo en el periodo revolucionario.

La propuesta que llevaron a cabo los integrantes del equipo uno, consistió en representar a una mujer de la alta sociedad y explican: “Es una mujer que pertenece a la clase alta, su vestimenta es hecha a la medida, joyería, peinado sofisticado y no tiene bebé porque lo dejó con la niñera, porque está posando [sic]”.

Aunque pudiera parecer frívolo el comentario o la representación el valor que ellos le otorgan a su creación fotográfica es hacer referencia a un producto cultural, a un modo de pensar, de actuar, de vestir que responde a una serie de circunstancias, de un tiempo y un espacio. Sin dejar de lado la intencionalidad de comunicar al lector un estigma que sigue perdurando sobre aquella mujer rica que lo único que le importa era verse bien. Desde la mirada de los estudiantes de quinto semestre de la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México que viven y conviven en pleno siglo XXI.



Construcción de la re-presentación



Los integrantes del equipo con su propuesta



Producto final

4.5.2 Equipo dos del grupo de quinto semestre

El equipo dos, fue conformado por Dafne Coss Santiago, Diana González Martín, Ricardo García García, María Sabina Rodríguez Betancourt, Ezequiel Ezer Soto Solano, David Torres Briseño.

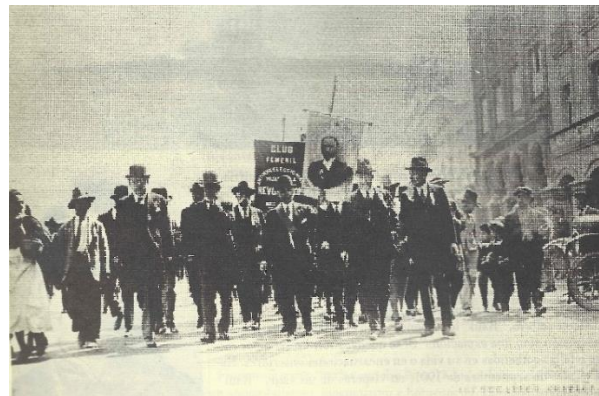


Integrantes del equipo



Exposición y explicación de su trabajo

En el primer juego de esquemas ubican los alumnos la segunda etapa revolucionaria el Maderismo específicamente en el ámbito político. Inician su primer ejercicio de identificación preiconográfica en el esquema “¿qué veo?” comentan: “- Conjunto de gente inconforme, manifestando su pensar y sentir. –Grupos de Hombres en su mayoría poca presencia de mujeres y niños. –La vestimenta, de acuerdo a la época es clase media alta (traje, moño, zapato, sombrero). – Mujer con falda larga y una canasta. – Que hay una pancarta que dice club femenil pero no hay mujeres [sic]”.



Esta lectura que efectúan es más descriptiva a comparación del equipo uno, y favorece a que evoquen una serie de asociaciones políticas a favor de Madero, hacen tácita la participación de la mujer en la política, sin embargo, también plantean dónde están esas mujeres, sí únicamente se percibe a una de rasgos humildes dejando el mayor peso en la figura masculina. La estrategia de visualización que aplican se dirige a la reflexión al cuestionar lo que ven a través de

la representación de acuerdo con lo mencionado en el capítulo tres de este trabajo de investigación; además se nota como combinan los contenidos: declarativos, procedimentales y actitudinales con los modos de aprendizaje descritos en el apartado dos.

Correspondiente al esquema dos “¿qué no veo?” no fue entregada y con respecto al esquema tres “qué infiero” escriben: “Libertad de exprecio. Un movimiento anarquista y un grupo de hombres de clase media alta, se encuentran en medio de una calle y aun lado hay edificios y los presentes estaban como en una marcha [sic]”.

A pesar que no entregan el segundo esquema, pero si el tercero les permite relacionar ambas lecturas preiconográficas; y utilizar una serie de conceptualizaciones que con el paso de los años conservan su significación original “libertad de expresión” “movimiento anarquista” “clase media alta”, que ellos emplean para describir las acciones que observan esto nos recuerda lo mencionado por el historiador Reinhart Koselleck sobre el análisis de la semántica del discurso político inherentes a las imágenes y símbolos que son producidos por una circunstancia específica, la cual hace referencia a las representaciones y generan prácticas discursivas distintas que aportan variados matices en su interpretación como se explicó en el apartado tres de esta tesis.

También hacen una lectura sobre el espacio físico y el uso de la calle, en este caso para protestar, reconocimiento del sujeto histórico que es interpretado desde una visión actual y funcionalista que se preserva en la actualidad, adicionalmente les proporciona otra forma de conocer cómo era la ciudad, sus habitantes, el tipo de construcción y la ideología política que permea en ese momento.

Referente al segundo juego de esquemas ubican los estudiantes la segunda etapa revolucionaria el Maderismo, específicamente en el aspecto de convivencia social; en el primer esquema “qué veo” informan hay: “Una multitud de mujeres con sombrillas. Todas visten elegantes. Todas están rodeando a un hombre. No hay mujeres vistiendo típicamente.”



La lectura preiconográfica que lleva a cabo el equipo es escueta por la misma naturaleza de la representación y determinada por la disposición del lector, su interés referente al mensaje que tiene ante sus ojos y su conocimiento previo sobre el tema. Esa habilidad que muestran en su comentario por convertir en transparente, concreto, asequible, una situación cotidiana al describir una actividad al aire libre, en la cual predominan las mujeres como sujeto histórico al mismo tiempo las enmarcan por la vestimenta en una clase social alta, identifican otro actor social en el que reconocen a un hombre; además de recalcar la inexistencia de mujeres pertenecientes a otro estrato social que la identifican por la vestimenta.

Correspondiente al esquema dos “¿qué no veo?” anotan: “mujeres vistiendo el traje típico mexicano. No veo niños No veo más que 1 hombre. No hay personas de clase socioeconómica baja, No hay soldados [sic].”

En esta segunda lectura que realizan de la imagen entran en una disyuntiva entre sus saberes previos y el nuevo conocimiento que están creando de acuerdo con lo expuesto en el capítulo dos de este trabajo de investigación, y que los hace reaccionar ante lo que advierten sobre la información que les brinda el fotógrafo a ellos como lectores. Al poner en relieve el contraste de un escenario en el que se advierte la ausencia de las mujeres comunes y corrientes que forman el grueso de la población femenil y que se dedicaban al hogar o a trabajar en un México donde la pobreza reinaba y nos les permitía usar ese tipo de vestimenta y menos reunirse para una actividad de socialización; la falta de presencia de niños, hombres de clase baja y soldados, sujetos históricos y participes de una sociedad activa.

En el esquema tres “¿qué infiero?” explican: “Predomina las mujeres de la clase alta espiritista, en la foto, a pesar de que las muchas mujeres predomina Francisco I. Madero [sic].”

Es interesante esta tercera lectura que el equipo propone ya que después de abordarla de modo general particularizan al suponen que reconocen en la imagen fotográfica a Francisco I. Madero quien era un practicante del espiritismo, esto se da por dos causas: una la información que les brinda el pie de fotografía y dos por sus conocimientos previos sobre la biografía del personaje mencionado que les permite afirmar que esa reunión al aire libre está relacionada con una convención espiritista realizada en la Ciudad de México. En sentido literal influye la intencionalidad del fotógrafo en la interpretación que hacen los alumnos, lo que nos demuestra la funcionalidad que tiene este soporte como lo señalamos en el apartado tres.

Tocante al tercer juego de esquemas sitúan la temática en la tercera etapa revolucionaria limitándose a la Convención de Aguascalientes, en el esquema “¿qué veo?” exteriorizan: “grandes personajes de la historia de Mexico, José Vasconcelos. Francisco Villa. Eulalio Gutierrez, Emiliano Zapata, Felicio Villareal. Un banquete muy lujoso. Hay personas con sombreros diferentes a los de siempre [sic].”



Este modo de leer la imagen es similar al anterior ejercicio gracias a la capacidad de sugerencia y asociación que transmite la fotografía para comunicar lo que está sucediendo. El equipo identifica a los distintos sectores sociales que participaron en la Convención de Aguascalientes; realizan un reconocimiento de algunos líderes de las distintas facciones revolucionarias; señalan el espacio físico en que están

reunidos además su mirada la enfocan en un accesorio que se vuelve recurrente que es el sombrero y que les brinda información adicional sobre quiénes los portaban.

Relacionado con el esquema dos (qué no veo) apuntan “a soldados. No hay mujeres. No hay niños. No hay personas con vestimentas umildez [sic].”

La posible intencionalidad que muestra la fotografía influyo en la lectura dada por el equipo al manifestar la ausencia de tres sujetos históricos, pero que a su vez les obliga a preguntarse por qué no están ahí, por qué solamente están personan bien vestidas en esa reunión. Cabe señalar que ellos reiterativamente suelen prestar atención en la vestimenta y accesorios como punto de referencia para reconocer a los distintos actores sociales además que marca perfectamente las extremas diferencias de clase. Esto es factible ya que el alumno se auxilia de sus aprendizajes previos y nuevos a fin de asimilar la multitud de rasgos que envuelve la Revolución Mexicana.

Apuntan en el esquema tres “qué infiero” señalan: “Se ve claramente como un régimen fue destituido con sangre y balas, por una esperanza de un nuevo México que ese México hoy en día esta decallendo por el PRI [sic].”

Esta imagen de la Convención de Aguascalientes es una de las más recurrentes por el tipo de representación y significación que tiene. En el caso de los integrantes del equipo al leerla les hace pensar en las diferentes etapas de la lucha armada, los costos económicos, políticos, sociales y culturales que sufrió parte de la sociedad con el propósito de un cambio real. Sin embargo, para los alumnos los logros alcanzados después de la Revolución Mexicana, se han diluido por “culpa” de un partido político; aquí ellos crean un puente entre el presente que les toca vivir con un pasado que afecta su devenir histórico.

En el último juego de esquema que entregan lo enmarcan igualmente en la tercera etapa concretamente con el subtema de la Convención de Aguascalientes, en el esquema “qué veo” expresan: “Se encuentra sentado Francisco Villa y a un

lado Emiliano Zapata los dos están sentados, subordinados de diferentes clase sociales y diferentes vestimentas; Presencia de un niño y una mujer [sic]”.

En la lectura de este último juego de esquemas el equipo está familiarizado con la temática de la fotografía al representar una realidad concreta y que entabla un diálogo directo con su lector, es decir con los integrantes del grupo al llevar a cabo una identificación puntualizada de los dos líderes emblemáticos del sector popular revolucionario. No ahonda en el lenguaje no verbal, simplemente mencionan que están sentados, recuperan la figura de los diferentes sujetos históricos que los rodean; una vez más hacen hincapié en la vestimenta que les comunica a que clase social podrían pertenecer.



Relativo al el esquema dos “qué no veo” subrayan: “Falta de mas mujeres y mas niños; igualdad de genero algunos se ven felices y otras descontentas y no hay color en la imagen [sic].”

De acuerdo con la información que les proporciona la identificación preiconográfica, polemizan de nuevo acerca de la poca presencia de dos figuras representativas del movimiento armado las mujeres y los niños; introducen el concepto de igualdad de género, conceptualización que en esa época era impensable tal situación; advierten dos estado emocionales reflejados en los rostros de los sujetos históricos ahí representados y finalmente observan que la fotografía es en blanco y negro.

Se advierte en esta construcción de conocimientos hecha por el equipo dos, usan una terminología actual con el objetivo de interpretar una imagen fotográfica del pasado y crear un puente entre estas dos temporalidades para entender parte de la

Historia de su país la que sigue estando viva y en la cual ellos se preguntan cómo receptores de ese pasado-presente, convirtiéndolo en un conocimiento significativo como se describe en el capítulo unos, dos y tres de este trabajo de investigación.

Concerniente al esquema tres “qué infiero” comentan: “Se ve un pueblo unido sin importar la clase social; teniendo en cuenta que van luchando por un mismo objetivo [sic].”

Al hilar las tres lecturas preiconográficas ellos introducen de manera indirecta conceptos actuales y otros no tanto, pero que siguen teniendo vigencia a fin de asimilar y explicar una acción, un acontecimiento o un hecho como lo señala el historiador Reinhart Koselleck en el apartado dos y tres de esta tesis. El trabajo realizado por el equipo dos en la identificación preiconográfica dejó entrever un encadenamiento de habilidades básicas para comprender la imagen; y a través de sus propios procesos de aprendizaje requirió que desarrollaran una compleja red de conocimientos.

El equipo no hace entrega del último esquema independientemente que fue trabajada y expuesta en el salón de clase algo similar a lo que paso con el equipo uno; por otra parte, elaboran el producto final que se realizó en la última sesión.



Construcción de la re-representación

Los integrantes del equipo con su propuesta

Producto final

Con relación al producto final el equipo dos explica:

“Nosotros escogimos esta fotografía de una de tantas revolucionarias, esta mujer vestida de hombre con la bandera de México en una mano y con su

rifle en la otra mano, demostrando su valentía, poder, el coraje en su expresión y sobre todo en su empoderamiento como mujer diciendo aquí estoy peleando por mi país y con mucho orgullo de soy mujer. Pusimos esta fotografía para poner la participación de la mujer en la revolución, porque lamentablemente cada vez que se cuentan la historia de la independencia o la revolución surge el machismo, parece que la mujer no existió en estos acontecimientos, y lo que es peor, este problema sigue existiendo. Por eso, mujeres no se dejen hacer menos, luchen, ¡Alcen su voz! [sic].”

La representación y exposición que elaboran es acorde al trabajo que realizaron en los cuatro juegos de esquemas, al recuperar constantemente la figura femenina como sujeto histórico y la recuperación en el tipo de vestimenta que desde el punto de vista del equipo tiene una carga simbólica relacionado con un “empoderamiento de la mujer”. Otro dato interesante que manifiestan es la inconformidad que siente cada vez que les enseñan los temas de la Independencia y de la Revolución Mexicana, al omitir el rol que jugaron las mujeres en ambos hechos históricos, por ende los lleva a rescatar al personaje.

La tareas desarrolladas por el equipo dos, durante las tres sesiones fue positivo al realizar todas las actividades, aunque se les olvido entregar un juego de esquemas, sin embargo, su rol fue activo en todo momento, lograron conseguir los objetivos propuestos por el docente en las tres planeaciones. Su proceso de aprendizaje significativo fue mostrado de modo fehaciente al crear su propia representación fotográfica; lo que dio pie a vincular los tres capítulos de este trabajo de tesis.¹¹³

4.5.3 Equipo tres del grupo de quinto semestre

El equipo tres fue integrado por: Nazario Jhoana, Ramírez Molina Daniela Michel, Ríos Rangel Mildred, Rodríguez Matías Sarai, Santana López Ilse Guadalupe, Malvaez Guzmán Jessica Mayte.

¹¹³ Véase. Anexo VI. Carpeta de evidencias del equipo 2.



Integrantes del equipo



Exposición y explicación de su trabajo

En el primer juego de esquemas ubica el equipo la etapa de los precursores, concretamente en la figura política del presidente Porfirio Díaz; inician su primer ejercicio de identificación preiconográfica en el esquema “¿qué veo?” refieren: “Una persona con poder –Una postura recta en la que demuestra su poder – Una persona que esta envejeciendo pero a pesar de eso el siempre esta demostrando su liderazgo – Es un dictador [sic]”.



Esta primera lectura visual identifica al presidente Porfirio Díaz y se enfocan en el aspecto físico que transmite la representación capturada en la imagen fotográfica. Reconocen la apariencia de un hombre en plena vejez que aún conserva una postura recta en el modo de pararse y lo enlazan con la figura de poder que tenía, además realizan otra asociación ente el líder y el dictador. Dicha interpretación nos deja vislumbrar como entrelazan dos áreas de conocimiento la de Enfermería

General y la de Historia de México nivel media superior. Gracias a que logran combinar sus aprendizajes previos con la imagen que les ayuda establecer una narrativa entre lo que observan y su conocimiento histórico como se ha expuesto en el apartado uno, dos y tres de este trabajo de tesis.

Referente al esquema dos “qué no veo” señalan: “Crisis que se a identificado con el envejecimiento de Díaz –Desigualdad social –Insensibilidad [sic]”.

En esta segunda lectura ellas entran en conflicto con la intencionalidad del fotógrafo que les muestra un escenario impecable que no concuerda con sus conocimientos previos, por ende su diálogo es dispar al no encontrar un flujo comunicante entre la imagen y el mensaje enseñado en la escuela y lo expresan al mencionar la desigualdad sociales en que vivían muchos mexicanos, sin embargo no se perciben, pero, hay un conocimiento tácito que existían.

Tocante al esquema tres “qué infiero” exponen: “Lideras ya de gobierno. Rige de manera dictatorial, que no hay libre expresión [sic]”.

Después de que el equipo relea dos veces las imágenes del presidente Porfirio Díaz aunado al conocimiento que poseen respecto al personaje, ellas lo catalogan negativamente al etiquetar su mandato como un régimen represor, quien usa su poder para acallar a sus opositores, percepción que continúa vigente entre la población estudiantil. Sin embargo, esta interpretación es válida debido a la influencia que han recibido en su contacto con la asignatura Historia de México a través de la visión de la Historia de Bronce y eso explique en parte esa deducción como se expuso en el apartado dos de este trabajo de investigación.

En el segundo juego de esquemas sitúan las alumnas la segunda etapa revolucionaria el Maderismo específicamente en el ámbito social, en el primer esquema “¿qué veo?” expresan: “Alta sociedad las mujeres no son felices. Tienen miradas sumisas Personas que tienen como seguridad para vestimenta, muy elegante Diferencia vestido ciudadano, vestido típico blusa-modernidad rebozo soldados con espadas evento [sic].



8. Asistentes a un evento en el Hipódromo de la Condesa.
Inv. 111979, Fondo Casasola, Sinafo-INAH.



En esta lectura inicial de ambas imágenes y gracias a la riqueza informativa que contiene la fotografía les ayuda a centrarse en el lenguaje no verbal y en la vestimenta que portan los sujetos históricos. Al captar las diferencias en la forma de mirar, comportarse y de vestir de las mujeres; dejando de lado la figura masculina que acompaña a las damas en la primera escena y sin embargo recuperan la silueta de los soldados en la segunda representación. Este segundo ejercicio se observa como su proceso de aprendizaje va ampliando sus redes de conocimiento al poner en práctica los diversos contenidos con los distintos modos de aprendizaje a fin de enriquecer su bagaje cultural.

Referente al esquema dos “qué no veo” indican: “-Pobreza –Igualdad en enfoque a sus vestimentas”.

El equipo se centra en dos aspectos generales aluden a la primera representación la inexistencia de la pobreza, después unen a ambas al señalar la falta de uniformidad en el modo de vestir. La interpretación es muy general y un poco confusa, sin embargo al igual que los dos equipos anteriores su atención se fija en la vestimenta un producto cultural que les informa la procedencia de quien la porta, quiénes son, o a qué se dedican al expresar valores ideológicos identificados a un tiempo y un espacio como se menciona en el capítulo tres.

En el esquema tres “qué infiero” explican: “Que no hay recursos. ganas de progresar. Estabilidad Emocional. No hay calzón de manta [sic]”.

Esta relectura tiene de especial es que el quipo tres, emiten dos interpretaciones una de aspecto físico y la otra de corte emocional que como lectores identifican rasgos de pobreza y las consecuencias de encontrarse en esa situación que les complica poder acceder a un progreso. En contraposición de una minoría que tiene una estabilidad emocional, pero que de igual forma podría interpretarse en un estancamiento al no tener necesidad de avanzar hacia adelante. Es aquí como este material potencialmente significativo introduce un punto de quiebre para el equipo al plantearles otro tipo de afirmaciones al darle una resignificación a lo que observan al vincularlo con sus prácticas clínicas en las cuales tiene un contacto con ambas capas sociales.

En el tercer juego de esquemas sitúan la segunda etapa revolucionaria el Maderismo, en el esquema “¿qué veo?” interpretan:

Los personajes que representan que están en el caballo esperando la orden para avanzar hacia una batalla sobre el caballo y dar el respaldo del pueblo. Traen puesto el sombrero artículo representativo de la Revolución y su traje de manta. Son personas delgadas puesto a que la misma economía a veces no permite comer. Hay tres hombres con corbata y traje “elegante” y los otros 3 tienen kapa de manta. Estan en un campo bajo el árbol, posando para la foto. Opino que los de traje pueden ser líderes. Caradecansancio [sic].



Esta lectura que sugiere el equipo tres, es muy enriquecedora al elaborar una descripción más profunda establecen: una red de acciones, detallan la apariencia física y emocional, al igual que del espacio físico y retoma un accesorio que predomina en la lucha armada que es sombrero que también nos informa que los portadores proceden de lugares geográficos donde el calor es fuerte. Sin olvidarse de mencionar la vestimenta que usan estos personajes anónimos que quedaron

capturados en una escena en la que ellas claramente identifican que están posando para el fotógrafo en este sentido posiblemente comprendieron la intencionalidad de éste.

En el esquema dos “qué no veo” revelan: “Aún no hay esa “acción” en el campo –Que había incontamidad. _No hay mujeres, niños. _No se ve que estén mal. _ No se ven felices. _ ¿Por qué están en el caballo? ¿Si no hay plan? [sic]”.

De acuerdo con esta segunda lectura al equipo le parece controvertido la falta de acción por la posición que asumen al estar montados sobre los caballos, ya que para ellas este tipo de actos van precedidos antes de una batalla o una escaramuza, por tanto se preguntan si existe un plan. Este razonamiento deductivo nos demuestra que entran en conflicto cognitivo con la escena representada en la imagen fotográfica y con los distintos contenidos el declarativo, el procedimental y el actitudinal. También destacan la limpieza del espacio geográfico, hacen notar la ausencia de dos sujetos históricos como son las mujeres y niños, finalizan comentando el estado anímico de los hombres aquí se aprecia el vínculo que realizan con sus conocimientos en Enfermería General con los de Historia.

En el esquema tres “qué infiero” expresan: “Creo que esta imagen tal vez muestra una pose para la foto pero organizando algo porque hay tres personas revolucionarias y tal vez unos líderes dando un plan. Están en espera de una orden [sic]”.

En la relectura que llevan a cabo las alumnas reiteran lo antes dicho en las dos anteriores esquemas; determinan que los participantes de la representación estaban posando, sin embargo están ahí reunidos porque se desarrollará una acción, por considerar que se pondrán de acuerdo o bien esperan una indicación de un superior. Todas estas interpretaciones son válidas, al tomar en cuenta que el equipo se deja guiar por el lenguaje no verbal que cada uno de los partícipes anónimos manifiestan, por la vestimenta además por las características que tiene el lector, es decir sus conocimientos previos, su bagaje cultural, sus experiencias personales, su nivel de instrucción, el reconocimiento a la otredad, entre otras

particularidades expuestas en el capítulo unos, dos y tres de este trabajo de investigación.

Referente al cuarto juego de esquemas ubican las alumnas la etapa tercera de la Revolución Mexicana específicamente La Convención de Aguascalientes, en el esquema “qué veo” exponen: “Pertenece a la alta sociedad. La convención de Aguascalientes. Grupo vencedor Plutarco elías calles y obregón grupo sonorenses. Vestimenta elegante es gente preparada [sic]”.



En su primera lectura recuperan cinco aspectos: el acontecimiento histórico, clase social, el reconocimiento de dos políticos principales actores, quienes son los vencedores y al grupo perteneciente y el tipo de vestimenta. El identificar el espacio temporal y del sujeto histórico, fue gracias a que el equipo trabajo sus aprendizajes previos en conjunto con la adquisición de nuevos saberes, lo que provoco una estructuración de sus conocimientos previos para una asimilación significativa de acuerdo con lo expuesto en el capítulo dos y tres de esta investigación.

Concerniente al esquema dos “¿qué no veo?” explican: “Mujeres. Diferencias de clases.”

En esta segunda lectura de la imagen fotográfica ésta le presenta una problematización al equipo al obligarlas a confrontar sus conocimientos previos con los actuales orillándolas a reflexionar lo evidente con lo oculto y lo ausente; es ahí donde fijan la mirada sobre la ausencia de la mujer como sujeto histórico en la

Convención de Aguascalientes y la diferenciación de clases quizás no sea tan visible probablemente porque la mayoría lleva la vestimenta oficial.

El esquema tres “¿qué infiero?” enuncian: “Jose Vasconcelos, gente preparada gente con poder adquisitivo y que tiene liderazgo [sic]”.

La lectura preiconográfica que efectúan se concentra en la figura del intelectual José Vasconcelos lo que involucró un ejercicio detectivesco y visual al identificarlo como una persona preparada, con un estatus social y con una característica que resaltan que posee un liderazgo en un país parcialmente convulsionado por una guerra y alto índice de analfabetismo. De ahí que adquiera una significación en el sentido social y cultural al distinguirlo entre los otros personajes que lo acompañan en el banquete; lo que nos confirma que el significado otorgado a un conocimiento es dado por el alumno de acuerdo con lo que se menciona en el capítulo dos de este trabajo de investigación.

Relacionado con el último juego de esquemas ubican los alumnos la etapa tercera de la Revolución Mexicana concretamente con el Constitucionalismo en el esquema “qué veo” exponen: “En plena guerra esta una familia con un niño, ella tiene afecto calma y le da protección, las demás personas están atrás y es una soldadera, da a notar respeto y seguridad [sic]”.



La lectura que realiza el equipo tres es diferente a los cuatro juegos anteriores de esquemas y de los dos equipos precedentes en virtud que ellas hacen una identificación iconográfica desde un enfoque más psicológico sin perder de vista la representación social. Las cuales entablan un diálogo con la posible intencionalidad del fotógrafo quien elige a esta familia que representa una acción, un espacio y un

tiempo concreto. Consiguiendo despertar una empatía por esta familia anónima tal conforme lo expresan en su comentario. Lo que lleva a poner en juego los distintos tipos de aprendizajes descritos en el capítulo dos y por otra parte referir la presencia de estos sujetos históricos que participaron en la Revolución bajo un marco social y cultural que permite comprender un fragmento de este hecho histórico como se señala en el apartado tres.

En el esquema dos “¿qué no veo?” subrayan: “No veo felicidad tranquilidad [sic]”.

Como se señala en el capítulo tres de esta tesis toda imagen fotográfica tiene una intencionalidad que el fotógrafo le da a su creación y puede variar de significado o interpretaciones según el lector que la lea. Visto de este modo las integrantes del equipo hacen patente dos características propias de una guerra: la ausencia de felicidad y tranquilidad trastocando la convivencia doméstica y social. He ahí donde se observa la aplicación de los distintos procesos de aprendizaje para la comprensión de un hecho histórico al ejercer su capacidad de inferencia por recuperar diferentes aspectos que marcan una temporalidad, un espacio, un sujeto, una actividad de la vida diaria, que envuelve usos, costumbres, valores, entre otros que derivan en productos culturales.

Respecto al esquema tres “¿qué infiero?” expresan:

“Notamos que en la imagen existe pobreza, la forma de vestir sencilla huaraches e incluso estaban descalzos, usaban sombreros, ropa de manta, gabán de algodón, veo que existían pocos recursos económicos y por lo tanto no podían vestir o calzar de formas mejor, usaban morrales para cargar los pocos recursos que tenían para comer o en ese caso sembrar. Grupo indígena bajo las consiciones del sol y la piel morena, vestían de acuerdo a su origen. Al ver la fotografía nos enseña la pobreza ante la desigualdad del gobierno, calles en mal estado y la falta de recursos financieros, no había la sensibilidad por personas de bajo recursos [sic]”.

Esta última lectura es muy descriptiva y sentida posiblemente por la fuerza visual que el fotógrafo le imprime a la representación y convoca a la empatía, al reconocimiento de la otredad, a identificarse con el pobre. Lo que provoca una diversidad de interpretaciones que les obliga a mirar, a reflexionar a cuestionar sobre dicha situación. Al poner en marcha sus distintos modos de aprendizaje auxiliadas por este recurso potencialmente significativo que les hizo partícipes de otra forma de aprender una temática de la Historia de su propio país que parece lejana y sin embargo es tan cercana.

La presentación del producto final se llevó a cabo en la última sesión, el equipo se organiza para la construcción y explicación de su representación. Indican “Nosotros elegimos hacer esta representación porque se puede apreciar una clase social baja, con la vestimenta típica de falda larga, blusa, reboso; y segundo representa fuerza, coraje, ella como muchas otras mujeres luchan y se dan a respetar y no se deja caer, es algo que todas mujeres deberíamos ser. Ella es un ejemplo a seguir” .¹¹⁴



Construcción de la re-presentación

Los integrantes del equipo con su propuesta

Producto final

Esta creación y explicación por parte del equipo tres se constituye en un instrumento de reflexión acerca del rol que jugaron algunas mujeres como sujeto histórico en la lucha armada además expresan su postura como mujeres jóvenes que viven en

¹¹⁴ Véase. Anexo VII. Carpeta de evidencia del equipo 3.

pleno siglo XXI. Al convertirse en productoras de la memoria visual referente al tema de la Revolución Mexicana en el grupo de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, quienes han elegido que incorporar en su representación y qué cosas han condenado al olvido, lo que dio pie a una apropiación significativa respecto al tópico, sobre la base expuesta en el capítulo dos y tres de este trabajo de investigación.

4.5.4 Equipo cuatro del grupo de quinto semestre

El equipo cuatro, fue integrado por Blanca Pluma, Paola Reyes, Adriana Jiménez, Erandi Acevedo, Marcos Morentes, Jazmín Santana y Alejandra Vázquez.

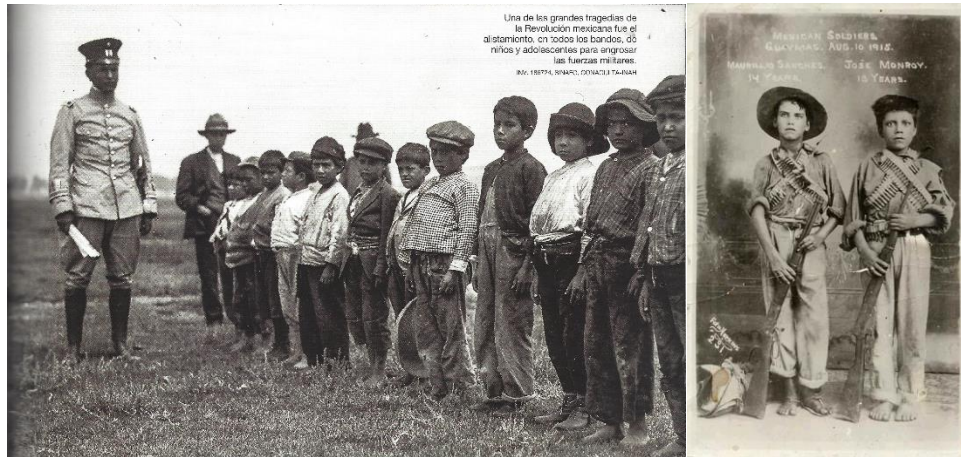


Integrantes del equipo



Exposición y explicación de su trabajo

En el primer juego de esquemas ubican los integrantes del equipo la etapa del Maderismo particularmente en el subtema de Lucha de facciones, en su primer ejercicio de identificación preiconográfica en el esquema “qué veo” describen: “Frustración. Maltrato. Abuso de autoridad. No importaba la clase social. Temor.”



En esta primera lectura que lleva a cabo el equipo cuatro es breve en el cual su análisis estuvo enfocado en términos psicológicos al identificar emociones que leen en las distintas expresiones de los niños, adicionalmente influye el recuadro de información que hay en la imagen fotográfica. Otra ventaja que tiene este recurso y que expusimos en el capítulo tres que obliga al lector a despertar su interés a poner a prueba sus conocimientos, su espíritu crítico-reflexivo a dudar de lo que parece evidente y lidiar con lo que parece verdadero e incuestionable. De ahí que el equipo centre su atención en el rescate de uno de los sujetos sociales que participaron en la lucha armada como fueron los niños.

Quienes se mueven en un eje donde el hambre, la pobreza, la orfandad, la falta de higiene, el maltrato, la frustración, el abuso de poder, entre otras acciones parezcan normales de acuerdo con los códigos sociales que se manejan en estos conflictos armados. Sin embargo, hoy en día para los alumnos del siglo XXI y futuros egresados de la carrera técnica de Enfermería General, es inaceptable tal situación y que es conflictual.

En el esquema dos “¿qué no veo?” dicen: “Trato digno. Niñas. Casas. Uso de electricidad”.

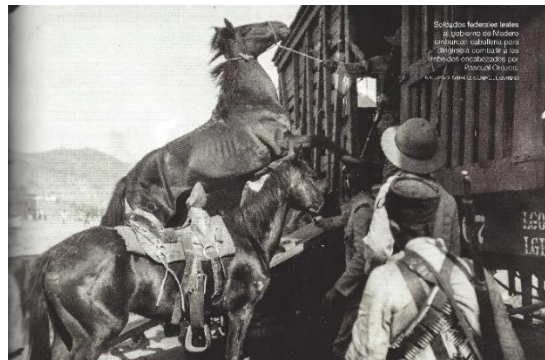
La representación que observan en la imagen fotográfica los empuja a conflictuales sobre la necesidad de que se respete al sujeto histórico, sin importar edad, género, credo y clase social; por otro lado cuestionan dónde están las niñas; por qué no hay casas, por qué no hay electricidad. Aspectos que a ellas les parecen significativos

por la carga simbólica que tienen y al vincularlo con su formación en Enfermería General que se mueven por conocimientos científicos, valores y principios como se señala en el capítulo uno de esta tesis.

En el esquema tres “¿qué infiero?” informan: “Abusan de la autoridad. Maltrato infantil y de adolescentes. Desnutrición y deshidratación”.

En esta relectura y desde su contexto como individuos y futuros profesionales técnicos en Enfermería General, reiteran su interpretación de extralimitación en el ejercicio de poder por parte de la autoridad sobre los niños y por tanto lo vinculan en calidad de maltrato infantil e incluyen al adolescente. Llama la atención al emparentar su conocimiento en Enfermería con la asignatura de Historia de México al realizar un breve diagnóstico de los sujetos históricos representados señalando la existencia de desnutrición y deshidratación; lo que revela una apropiación y significación del conocimiento en concordancia con la teoría propuesta por David P. Ausubel explicada en el capítulo dos.

Tocante al segundo juego de esquemas enmarcan los alumnos en la segunda etapa revolucionaria específicamente con el subtema de Lucha de facciones, en el esquema “qué veo” señalan: “Caballos. Personas. Armas. Ferrocarril. Campo. Casa. Vestimenta. Munición. Matrícula. Maltrato.”



En esta lectura los integrantes del equipo cuatro a diferencia de sus antecesores no solamente rescatan al sujeto histórico que participa en la lucha armada, sino, que además señalan el uso de dos medios de transporte uno terrestre y otro tradicional que fueron vitales para el desarrollo de la guerra. De igual manera describen un escenario parco el cual remite pensar en el espacio donde se estaba dando las

batallas, hacen mención tanto del armamento, la vestimenta y recuperan un dato interesante el número de serie del ferrocarril, adicionalmente sugieren un posible maltrato a los animales.

En el esquema dos “¿qué no veo?” destacan: “Ayuda. Población. Rostros. Mujeres. Niños”.

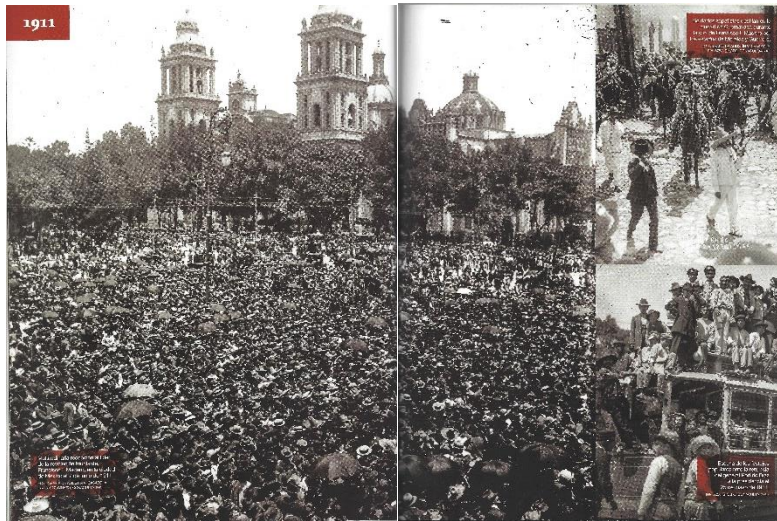
Respecto a la segunda lectura cabe destacar que la fotografía en sí misma es una representación visual que no explica nada, sin embargo da un testimonio de un hecho o evento sucedido y son ilimitadas en cuanto a las deducciones de lo ocurrido como lo señalamos en el capítulo tres de este trabajo de investigación. Es por ello que las integrantes del equipo completan esa otra cara de la imagen en la cual observan que a pesar de haber cuatro hombres no se ayudan entre sí; qué no hay una población cercana y lo más sorprendente es la ausencia de mujeres y niños que generalmente están acompañando a la tropa. Reitero es aquí donde se manifiesta el conflicto cognitivo de sus saberes previos y los conocimientos declarativos de la materia que los lleva a la siguiente fase de inferencia y asimilación.

Concerniente al esquema tres “¿qué infiero?” advierten: “Como transportaban la caballería del gobierno. Sufrían al controlar a los animales. Lugares estratégicos. Lealtad”.

En esta relectura las alumnas hilan las distintas concepciones que les acarrea la identificación preiconográfica y es el percibir otra de las funciones del tren durante la guerra; que si bien trasladaba a las brigadas, a las soldaderas, también a la caballería ligera, además lo encadenan con la lectura del lenguaje no verbal de los sujetos históricos al enunciar que a uno de ellos le cuesta trabajo dominar la fuerza del caballo. Introducen dos conceptos uno es la lealtad concepto abstracto aplicado en este contexto y el de puntos tácticos que les permita movilizarse a través del tren.

En el último juego de esquemas lo encuadran los alumnos en la etapa del Maderismo, en el esquema “¿qué veo?” esbozan: “Reunión del pueblo mexicano,

conforme a la revolución triunfante. Unión. Estatus social. Arboles. Sombreros. Cableado eléctrico. Catedral. Burro, Caballos, Mulas [sic]”.



En esta lectura las integrantes del equipo toman tres fotografías y se guían por los pies de foto para puntualizar lo que sucede en las escenas capturadas. Acción que no realizan los otros equipos probablemente por no estar tan familiarizadas con el procedimiento de identificación iconográfica, o, tal vez porque no les interese profundizar más y se queden en un nivel básico, aun así rescatan cuatro elementos el motivo de la reunión del pueblo mexicano, descripción del espacio físico, el cableado eléctrico signo de modernidad, la presencia de animales de carga, mención del “sombrero” como accesorio predominante de la época y finalmente dos conceptos: clases sociales y la unión.

Referente al esquema dos “¿qué no veo?” marcan: “Autoridades. Niños. Bandera. Palacio Nacional. Vendedores ambulantes. Mujeres. Rieles”.

En esta lectura el equipo visualiza la falta de mujeres y niños en un evento multitudinario, donde la lógica les marca que deberían estar. Aunado a ello, echan de menos la figura de los vendedores ambulantes que siempre están presentes en este tipo de acontecimientos al crear un puente entre el presente-pasado de acuerdo con sus vivencias cotidianas. Otro detalle que les causa conflicto es la ausencia de no contemplar los rieles del tren, la inasistencia de las autoridades

como representantes del orden público, la falta de la bandera nacional símbolo de unión. Dicha conjugación de elementos provocó un diálogo y una desestabilización cognitiva al no encontrar detalles imprescindibles para comprender la magnitud de la representación.

Relativo al esquema tres “¿qué infiero?” anotan: “esperanza. Unión del pueblo. Ambiente natural. Humildad. Amor a la patria [sic]”.

Esta relectura vertida por el equipo denota cierta influencia de la Historia de bronce donde se enaltece dichos sentimientos y que de alguna manera la fotografía les refuerza ese sentir. Recordemos una parte de lo que argumenta el fallecido historiador Luis González y González, en su artículo *De la múltiple utilización de la historia* señala lo siguiente:

También es posible y deseable hacer historias de acción múltiple que sirva simultáneamente para un barrido y para un regado, para la emoción y la acción, para volver a vivir el pasado y para resolver problemas del presente y del futuro. Lo difícil es concebir un libro de historia que sea sólo saber y no acicate para la acción y alimento para la emoción. Quizá no exista la historia inútil puramente cognoscitiva que no afecte al corazón o a los órganos motores.¹¹⁵

De acuerdo con el planteamiento enunciado por el fallecido historiador Luis González y González, esta interpretación es válida y significativa al articular cuatro elementos básicos para un aprendizaje significativo por un lado la unión de sus conocimientos previos, uso del aprendizaje declarativo, procedimental y actitudinal con el fin de ensanchar su red de saberes tal como se explica en el capítulo dos y tres de este trabajo de investigación.

Cabe destacar que el equipo cuatro solamente entregó tres juegos de esquemas de los cinco de juegos que se trabajaron en clase. El producto final se llevó a cabo en la última sesión que fue la representación y la explicación.

¹¹⁵González y González, Luis. “De la múltiple utilización de la Historia”. En: Pereyra, Carlos. *Op. cit.*, p.53.



Construcción de la re-presentación



Los integrantes del equipo con su propuesta



Producto final

Exponen lo siguiente:

“Esta fotografía es representativa porque nos muestra como algunas mujeres con sus niños estaban presentes en las batallas acompañando a sus maridos por propia iniciativa y ganas de querer mejorar y además de estar inconforme por la injusticia de la repartición de tierras y el sueldo bajo y la explotación que había hacia los trabajadores y un dictador que a pesar de haber hecho algunos avances buenos en el país había otros que sólo perjudicaban más a la población de la clase baja, por que como hasta la fecha solo se fijan en sus propios intereses y de la clase élite el sombrero tan representativo de la revolución, la ropa de manta, los rifles y la cara de cansancio por parte de los hombree y de las mujeres su rebose y sus faldas largas que las cubrían [sic].”

De acuerdo con la explicación dada por las integrantes del equipo y en concordancia con el capítulo dos y tres, esta representación fue significativa al construir su propio conocimiento al reconocer que todo hecho histórico tiene causas y consecuencias. Por otro lado, lograron despertar, ampliar e incrementar sus redes cognitivas con ayuda de la imagen fotográfica como recurso didáctico al igual con sus investigaciones y con la exposición del docente. Que al combinarse crearon un nuevo conocimiento al lograr identificar al sujeto histórico en un tiempo y en un

espacio determinado analizado desde los distintos ángulos lo sucedido en la Revolución Mexicana.¹¹⁶

4.5.5 Equipo quinto del grupo de quinto semestre

Finalmente cerramos con el equipo cinco fue integrado por Victoria León, Gabriela Cid, Fernanda Pastor, Sandra Cruz y Janet Monserrat Jaimes.



Integrantes del equipo



Exposición y explicación de su trabajo

En el primer juego de esquemas ubican las alumnas la segunda etapa el Maderismo, en su primer ejercicio de identificación preiconográfica en el esquema “qué veo” identifican: “Desigualdad. Inconformidad. Diferencias sociales (vestido)”.



Esta primea lectura realizada por el equipo es breve, tal vez sea por la tensión que produce el observar distintos ángulos de un mismo hecho que es el sepelio del presidente Francisco I. Madero. Que al saturarse de información visual no consiguen profundizar en la trama y en el contexto en el cual el fotógrafo se centra. Es por ello que únicamente logran recuperar tres aspectos sociales la “desigual,

¹¹⁶ Véase. Anexo VIII. Carpeta de evidencia del equipo 4.

inconformidad y diferencias sociales” esto no significa que estén equivocados todo lo contrario nos muestra que el avance del grupo tiene otro ritmo y es válido como los señalamos en el capítulo dos.

En el esquema dos “¿qué no veo?” distinguen no hay: “felicidad, conformidad”.

Esta segunda lectura es lacónica al igual que la primera y en términos generales expresan la ausencia de dos términos: “felicidad y conformidad” que para ellas, no les parece necesario profundizar al respecto probablemente porque se les ha dificultado llevar a cabo el procedimiento de identificación iconográfica o bien se ha logrado despertar su interés por mucho la temática desarrollada.

En el esquema tres “¿qué infiero?”, simplemente la dejan en blanco, posiblemente por las causas antes ya mencionadas.

Concerniente al segundo juego de esquemas ubican las alumnas la segunda etapa revolucionaria el Maderismo, en el esquema “qué veo” perciben: “Muertos. La estructura de la cárcel. Animales lastimados. La vestimenta de los muertos”.



Esta segunda lectura el equipo quinto continuó con la misma dinámica de ser concretas, fijan su atención en lo que fue la Decena Trágica al elegir una serie de fotografías para conformar una identificación iconográfica frugal y sólo recuperan detalles visibles sin ahondar como es el reconocimiento del espacio físico de la cárcel de Lecumberri, rescatan el sufrimiento de los caballos por las escaramuzas que se dan en el enfrentamiento entre el gobierno y los rebeldes y finalmente la vestimenta del presidente Francisco I. Madero y José María Pino Suárez.

Concerniente al esquema dos “qué no veo” expresan: “Gente ayudando. El combate. Una cárcel conocido como lo es ahora [sic]”.

En esta lectura de la imagen fotográfica a las integrantes del equipo les parece extraño que no exista una manifestación de socorro al prójimo por el enfrentamiento dado por su experiencia en la vida cotidiana y por la influencia de su carrera en Enfermería General de la Escuela de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México. Otro rasgo es que están conscientes que hubo un combate, sin embargo solo perciben el resultado de la acción más no la acción misma y finalmente les llama la atención el tipo de arquitectura de la cárcel, la cual no les resulta familiar a las estructuras actuales.

Esto me permite conjeturar que a pesar de ser muy breve el diálogo que entablan con la intencionalidad de la fotografía, les obliga a reflexionar lo que sucede y a poner en práctica sus distintos tipos de aprendizaje que al combinarse generan nuevas interrogantes que servirán como andamiaje para la construcción de nuevos conocimientos, sin antes haber causado un conflicto cognitivo de acuerdo con lo señalado en el capítulo dos y tres.

En el esquema tres “¿qué infiero?” manifiestan: “La falta de interés hacia el prójimo. Injusticia en esas muertes. Indignación”.

El equipo retoma parte de la lectura anterior de la imagen fotográfica y añaden dos términos el de injusticia y la indignación al confrontar el mensaje que contiene el recurso didáctico, su trabajo de investigación junto con su formación humanística provocó un conflicto cognitivo lo que les llevo a fijar una postura ante la situación.

Esto nos remite lo escrito por el fallecido doctor, politólogo e historiador de la Universidad Nacional Autónoma de México Arnaldo Córdova que

La historia es, ante todo, memoria del pasado en el presente. Es una recreación colectiva, incluso cuando se la convierte en ciencia, es decir, en explicación, en respuesta a los *porqué* del presente y en afirmación demostrable o sujeta a comprobación. Es el hogar de la conciencia de un pueblo, el contexto objetivo de su modo de pensar, de sus creencias, de su visión de la realidad, de su ideología, incluso cuando es una *expresión individual*.¹¹⁷

Efectivamente como lo plantea el fallecido historiador Arnaldo Córdova, en este caso la imagen fotográfica les permitió al equipo recrear una porción de la Historia e intentan explicar y explicarse lo sucedido con el auxilio de sus aprendizajes previos sobre sus propias creencias sobre este hecho histórico. Al ampliar y anclar nuevos conocimientos que les procurara ser significativos al momento de expresar su pensamiento en una de las etapas álgidas del movimiento revolucionario.

En el último juego de esquemas ubican las alumnas la segunda etapa revolucionaria el Maderismo, específicamente la Decena Trágica, en el esquema “¿que veo?” “Conflicto. Distintas clases sociales. Animales Implicados. Militares”.



¹¹⁷ Córdova, Arnaldo “La historia, maestra de la política”. En: Pereyra, Carlos. Op.cit., p. 131.



Llama la atención que las integrantes del equipo seleccionen cuatro fotografías que muestran su infinita capacidad de sugerencia y asociación para dar a entender lo que se está representando. Esto hace suponer cuya identificación sea reducida y general como las anteriores, aun así, logran vincularlas. Su mirada se enfoca en los sujetos históricos y los jerarquizan por clases sociales aunado a la actividad cotidiana que algunos de ellos desempeñan, además de efectuar una referencia al uso de la caballería en este combate.

Tocante al esquema dos “¿qué no veo?” indican las integrantes del equipo: “Apoyo. Interes. Igualdad. Conformismo. Motivo [sic]”.

De igual manera su proceso de identificación es repetitivo y escueto al expresar la inexistencia de apoyo, cuáles son los intereses que están implicados, cuál es el objetivo que los lleva a inconformarse y hacen referencia al concepto de igualdad. Aunque parezca uniforme se da el detonante respecto a lo que no ven lo que obliga a que entraran en un conflicto cognitivo al no cuadrar lo que observaban y tratan de ajustar esa información para conseguir una explicación congruente, como se explica en el capítulo dos y tres.

Para concluir en el esquema tres “¿qué infiero?” mencionan: “Batalla. Climax del conflicto [sic]”.

En efecto las imágenes fotográficas elegidas por el equipo aluden a los diez días que duraron los enfrentamientos que provocaron una ruptura que llevaría a desatar la violencia en varias zonas del país, con distintos objetivos y demandas por los sectores participantes, ellas hacen una conclusión sin mayor problema.

Es de notar que el equipo a pesar que trabajaron las cinco esquemas sólo entregaron tres y por su puesto el producto final realizado en la última sesión. Explican de modo breve:

“Escogimos esta foto porque nos pareció increíble y muy interesante ya que muestra el alcance que tuvo la participación de las mujeres en este movimiento revolucionario. Representa valentía de esas mujeres, el coraje que tenían y como eso las llevo a luchar por sus ideales, se muestra el tipo de vestimenta que usaban las mujeres en ese tiempo, enaguas largas, rebozo, cartucheras, cabello largo y trenzado”.



Construcción de la re-presentación



Producto final

La intencionalidad que maneja el equipo sobre la representación se orienta acerca de algunas causas que llevaron a las mujeres a participar, el tipo de vestimenta y el peinado. Esta construcción fotográfica se convirtió en memoria visual en relación con la actividad desarrollada por la mujer en el movimiento armado visto desde la postura de los alumnos de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, además que teóricamente podríamos decir que las integrantes lograron alcanzar los objetivos planteados en el capítulo dos y tres, respecto al aprendizaje significativo a través del uso de la fotografía para comprender el tema de Revolución Mexicana.¹¹⁸

¹¹⁸ Véase. Anexo IX. Carpeta de evidencias del equipo 5.

En síntesis el objetivo de las tres sesiones fue mostrar cómo se trabajó la imagen fotográfica desde un enfoque didáctico para el aprendizaje de la asignatura de Historia de México a nivel media superior a través de la aplicación del método de identificación preiconográfica explicada en el capítulo tres. Basados en los mensajes visuales cuya interpretación dependió de los conocimientos académicos y bagaje cultura por parte del lector en la adquisición de nuevos saberes.

4.6 Criterios de evaluación del tercer examen parcial de Historia de México

La evaluación del aprendizaje es la parte final del proceso de la enseñanza iniciado con el planteamiento del curso que consiste en verificar lo que el alumno asimiló durante un periodo de estudio, siempre con referencia a un área del conocimiento. Consiste también en la comprobación de modificaciones operadas en el comportamiento general del educando, con relación a los objetivos general de la material, al objetivo particular y al objetivo de la unidad.

La recopilación de datos de verificación puede efectuarse de múltiples formas mediante pruebas escritas, orales, prácticas y teórico-prácticas, de desempeño de tareas y actividades que se clasifican en subjetivas, cuando se evalúa la producción de un alumno de modo personal y la objetiva, por el contrario procura recabar muestras de todo lo tratado en las clases y suministrar datos más amplios y seguros merced a una evaluación llevada a cabo con mayores probabilidades de acierto.

Teniendo esto en mente la evaluación del aprendizaje es cuantitativo y cualitativo nos muestra el comportamiento del alumno durante el proceso de aprendizaje durante un determinado período de escolaridad, siempre en función del objetivo particular, el de desempeño y del producto realizado. Puede ser visto como un proceso y producto, ambas participan de la calidad de lo que se aprende y del desenvolvimiento del alumnado a fin de lograr un mejor ajuste a las reales posibilidades del aprendiz, para hacerlo más eficiente y objetivo, pero siempre tendiendo a una mayor autorrealización del sujeto.

Es por ello que la evaluación aplicada al grupo de quintos semestre de la asignatura de Historia de México a nivel medio superior de la Escuela de Enfermería

de la Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México se integró de los siguientes elementos para la evaluación cuantitativa: se aplicó un examen realizado por mí como docente, el cual cubrió las tres etapas del tema de la Revolución Mexicana; estuvo conformado por 25 preguntas con un valor de 40%, fue aplicado en la cuarta sesión con un tiempo de cincuenta minutos para contestarlo, en seguida se presenta.

4.6.1 Examen del tercer parcial de Historia de México



CRUZ ROJA
MEXICANA

ESCUELA DE ENFERMERIA CRUZ ROJA DELEGACIÓN NAUCALPAN
ESTUDIOS INCORPORADOS A LA S.E.P. CLAVE: MSP1557.114

| | | | | |
|----------------------|--------------------|--------------|----|----------|
| ASIGNATURA: | HISTORIA DE MÉXICO | SEMESTR | 5° | CICLO: |
| NOMBRE DEL PROFESOR: | | | | TIPO: 3 |
| NOMBRE DEL ALUMNO: | | | | FECHA: |
| VALOR | 40 PUNTOS | CALIFICACIÓN | | PROMEDIO |

I. INSTRUCCIONES: LEA CON ATENCIÓN Y SUBRAYE LA RESPUESTA CORRECTA

1. ¿Cuáles son los factores que causaron el alzamiento revolucionario?

Crisis política, crisis económica y crisis social.

Crisis cultural, crisis educativa, crisis política.

Crisis económica, crisis de salubridad y crisis social.

2. ¿Cuáles son los sectores sociales que participan en este movimiento?

La élite, la clase media, y sectores populares

Clase media, sectores populares y extranjeros

La élite, intelectuales y extranjeros

3. Fecha en que se inició oficialmente la Revolución Mexicana

1904- 1910

1910-1920

1906- 1918

4. La Revolución Mexicana se divide en las siguientes etapas:

Etapa maderista, guerra de facciones y revolución hecha gobierno.

Etapa maderista, guerra de facciones y el constitucionalismo.

Etapa maderista, constitucionalismo y guerra de facciones.

5. Durante su campaña presidencial Madero es detenido en el estado de:

Sonoro

Chihuahua

San Luis Potosí

6. Su programa pretendió derrocar la dictadura de Porfirio Díaz y establecer una democracia, apoyándose en el Plan de San Luis Potosí

a) Francisco I. Madero

b) Emiliano Zapata

c) Ricardo Flores Magón

7. Durante la decena trágica son asesinados

a) Gustavo Madero, Francisco Villa y José María Pino Suárez

b) Francisco I Madero, José María Pino Suárez y Gustavo Madero

c) Francisco Madero, José María Pino Suárez y Emiliano Zapata

8. ¿Cómo se llamó el Pacto donde participo el embajador Henry Lane Wilson para el derrocamiento del gobierno de Francisco I Madero?

a) Pacto de la Embajada

b) Pacto de Torreón

c) Pacto de Salinas

9. El Plan de Ayala exige por un lado la restitución de tierras y el desconocimiento del gobierno de Francisco I Madero, su movimiento se constituye en el Ejército Libertador del Sur y es encabezado por:

a) Francisco Villa

b) Venustiano Carranza

c) Emiliano Zapata

10. Menciona los tres líderes que encabezaron la lucha de facciones para derrocar a Victoriano Huerta.

a) Zapata, Villa y Carranza

b) Madero, Porfirio Díaz y Bernardo Reyes

c) Porfirio Díaz, Villa y Zapata

11. El Plan de Guadalupe desconoce el gobierno de Victoriano y Huerta y es nombrado comandante en Jefe del Primer Ejército Constitucionalista.

- a) Emiliano Zapata
- b) Francisco Villa
- c) Venustiano Carranza

12. ¿Cuáles son las facciones que rompen con Venustiano Carranza por conflictos ideológicos?

- a) Villistas y Zapatistas
- b) Villistas y Orozquistas
- c) Zapatistas y Obregonistas

13. Artículos de la Constitución que recogen las demandas sociales de la Revolución: Derecho a la educación, derecho a la tierra, derecho al trabajo

- a) 130°. 127°. 3°.
- b) 127°. 4°. 139°.
- c) 3°. 27°. 123°.
- d) 123° 127°. 130°.

14. ¿Quiénes asistieron a la Convención de Aguascalientes?

- a) Villistas, Zapatistas y Constitucionalistas
- b) Villistas, Obregonistas y Constitucionalistas
- c) Zapatistas, Reyistas y Villistas

15. ¿Cuáles son los acuerdos a los que llegaron en la Convención de Aguascalientes?

- a) Se acepta el Plan de Ayala, se nombra a un Presidente Provisional al general Eulalio Gutiérrez y se desconoce a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.
- b) Se acepta el Plan de Ayala, se unifican las diferentes facciones revolucionarias y se ratifica a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.
- c) Se acepta el Plan de Ayala, Villa y Zapata se exilian del país y se ratifica a Venustiano Carranza como Primer Jefe del Ejército Constitucionalista.

16. Se les considera precursores de la Revolución Mexicana.

- a) Flores Magón
- b) Araiza Malagón
- c) Venustiano Carranza
- d) Olvera Obregón

17. Emiliano Zapata:

- a) Deseaba la restitución de tierras
- b) Apoyo el Plan de San Luis
- c) Lanzó el Plan de Ayala

d) Fue asesinado en Chinameca Morelos

II. INSTRUCCIONES: LEE CON ATENCIÓN Y CONTESTE LO QUE SE LE INDICA.

En las líneas de la izquierda, se señalan los aspectos centrales que postulaban los diferentes movimientos revolucionarios, anota el nombre que corresponda a cada uno de ellos.

B) MADERISMO B) ZAPATISMO C) CARRANCISMO D) VILLISMO

18. Se opuso a la prolongada permanencia de Porfirio Díaz en el poder presidencial y lanza el Plan de San Luis.

19. Líder del movimiento campesino, de mayor arrastre popular que se convierte en el símbolo del agrarismo a nivel nacional.

20. Movimiento social que se tornó en contra de Madero, debido a la desconfianza de la línea política seguida por éste en relación con las tierras comunales de los campesinos.

21. Su líder fue gobernador de Coahuila y condenó la designación del general porfirista Victoriano Huerta por arbitrario e ilegal y rehusó someterse a su gobierno presidencial.

22. Su líder se autoproclama continuador del maderismo y lo manifiesta al lanzar el Plan de Guadalupe, nombrándose constitucionalista.

23. Su dirigente inició sus actividades como bandolero social a quien Abraham González invitó a unirse a los revolucionarios maderistas.

III. INSTRUCCIONES: LEA CON ATENCIÓN Y RELACIONE AMBAS COLUMNAS

24. Relacione los siguientes artículos de la Constitución de 1917 con su contenido respectivo:

| | |
|-------------------|---|
| I) Artículo 3 | 1. La propiedad de tierras y aguas son de la nación |
| II) Artículo 27 | 2. Habla sobre el trabajo y la previsión social |
| III) Artículo 123 | 3. Se refiere a la educación. |

25. Relaciona los siguientes planes de la Revolución Mexicana con su respectivo contenido:

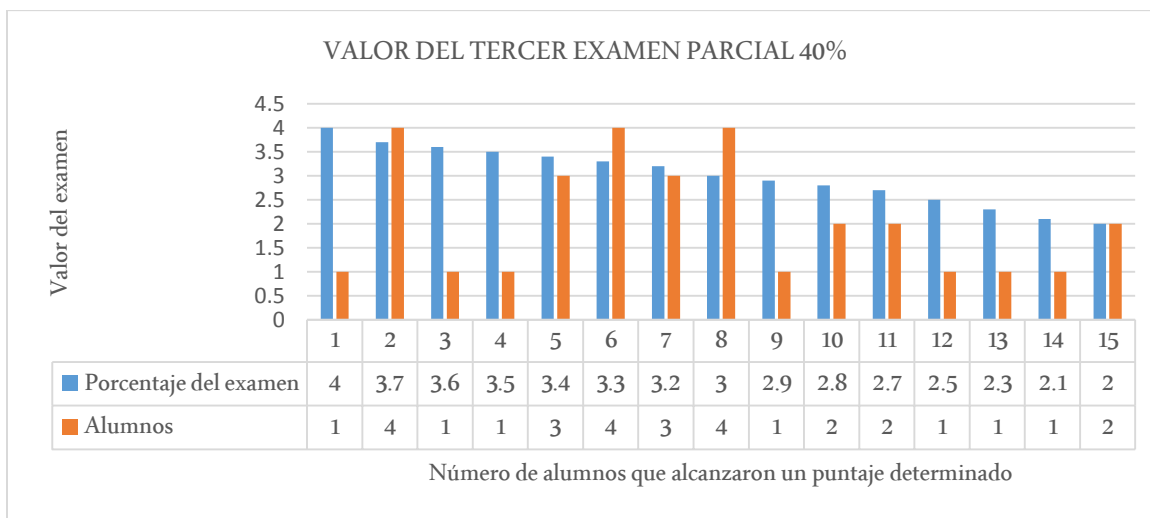
| | |
|----------------|---|
| 1. Ayala | I Pedía la renuncia de Porfirio Díaz |
| 2. San Luis | II Proponía el derrocamiento de Venustiano Carranza |
| 3. Agua Prieta | III Desconocía el gobierno de Madero |

NOMBRE DEL ALUMNO

NOMBRE DEL PROFESOR

Como se percibe el examen consta de tres fases, el cual cubre el tema de Revolución Mexicana, perteneciente a la unidad IX, titulada “La Revolución Mexicana y la crisis del imperialismo”. El objetivo de la unidad es “El alumno identifica el espacio geográfico, político, económico y social a fin de explicar las diferentes ideologías”. De acuerdo con este propósito el examen fue diseñado en tres etapas, a su vez dividido en tres fases y las veinticinco preguntas son cerradas, éste tuvo un valor del 40% de la calificación total. Una vez aplicado, es primordial conocer los resultados obtenidos por el alumnado de quinto semestre realizado en la cuarta sesión, se les dio cincuenta minutos para que lo contestaran. Se presenta en la gráfica siguiente los resultados obtenidos que nos permitirá constatar si se cumplió el objetivo de la unidad.

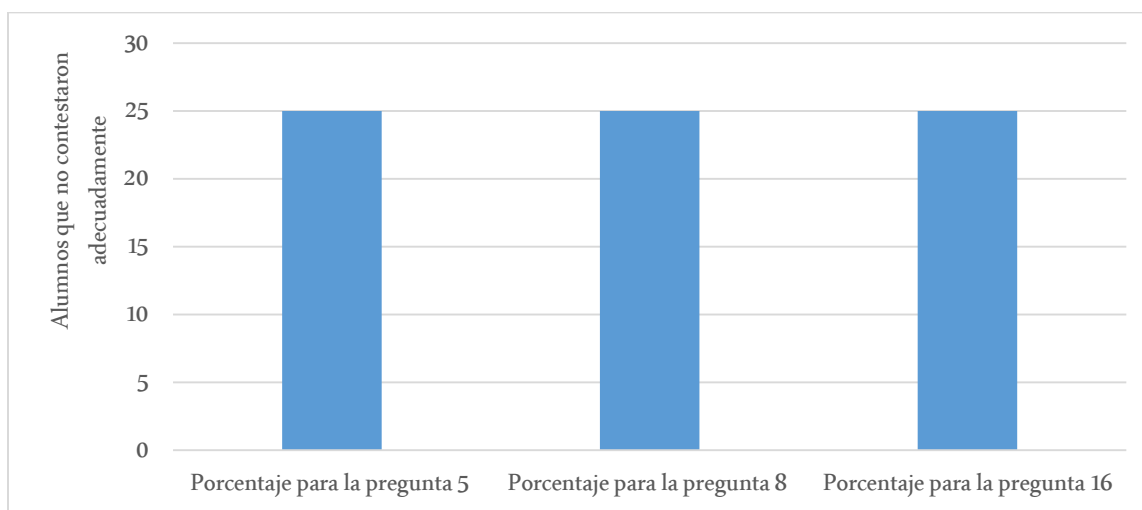
Figura 4.1 Gráfico de barras referente al puntaje alcanzado por los alumnos en el 3 examen parcial



La información expuesta en la gráfica marca la siguiente tendencia en la calificación del tercer examen parcial: 1 alumno de 31 alumnos obtuvo el 40%; de 20 alumnos de 31 tuvieron de 3 a 3.8 %; y 10 alumnos de 31 su promedio fue 2 a 2.9%. La propensión que predominó fue de 3 a 3.8, después de 2 a 2.9 con 10

alumnos y finalmente 1 alumno consiguió el 40% el puntaje máximo lo que significa que cuantitativamente se logró un aprendizaje real como se observa. Una vez que hemos presentado los resultados del examen del tercer parcial, es necesario conocer qué preguntas les causo dificultades que no les permito asimilar adecuadamente los temas vistos en las tres sesiones y las posibles causas que provocaron el error.

Figura 4.2 Gráfico de barras referente a las preguntas contestadas no adecuadamente



En la pregunta 5, al estudiante se les complico comprender por qué en el estado San Luis Potosí fue detenido Francisco I. Madero, para después huir a Estados Unidos y luego proclamar el Plan de San Luis y posteriormente regresar al país a fin de encabezar su movimiento. De igual forma se les dificulto la pregunta 8, al no entender el rol desarrollado por el embajador Henry Lane Wilson, con el propósito de derrocar el gobierno de Francisco I Madero y las consecuencias que trajo todo este hecho. Finalmente la pregunta 16, que no pudieron identificar a uno de los precursores de la Revolución Mexicana.

Dichos resultados mostraron la necesidad de ampliar la explicación respecto al trabajo realizado por los hermanos Flores Magón, por otro lado explicitar más el papel desempeñado por el embajador estadounidense Henry Lane Wilson para el derrocamiento y asesinato del presidente Francisco I. Madero, el vicepresidente José María Pino Suárez y otros colaboradores. De igual forma trabajar de un modo

más sencillo cómo es que fue arrestado Francisco I. Madero, en el estado de San Luis Potosí, y toda la travesía realizada después de fuga.

Una vez que se han verificado dos aspectos valiosos con respecto al examen es necesario examinar los otros requisitos que el alumnado tuvo que cubrir para alcanzar el total de su calificación. El resto del porcentaje fue una evaluación de carácter cualitativo, es decir las actividades elaboradas en las tres sesiones y el producto final realizado por cada uno de los equipos. Estos trabajos desarrollados me permitieron corroborar el avance del aprendizaje da cada uno y asimismo la construcción y la socialización del conocimiento, escudriñemos la siguiente gráfica.

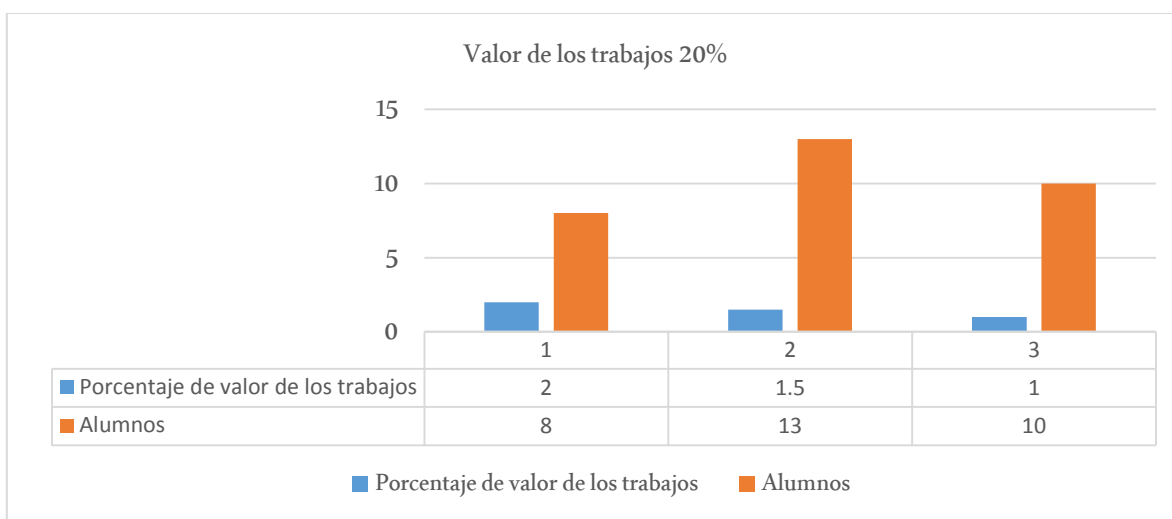
Figura 4.3 Gráfico de barras referente al criterio de participación obtenida por los alumnos en las tres sesiones



La participación individual fue un criterio fundamental para el desarrollo de las restantes actividades, y digo esto porque si el alumno hubiera decidido no llevar a cabo sus investigaciones previas sobre el subtema a estudiar; no habría logrado conjuntar y apoyar a sus otros compañeros en la realización de los cuadros informativos, en el análisis de identificación preiconográfica, en la elaboración y coordinación de su exposición y finalmente la creación y representación de la figura de un sujeto histórico que participo o vivió en la época de la Revolución Mexicana. Por tanto, esta pauta de modo implícito las diferentes actividades y fomento el aprendizaje procedimental y actitudinal.

Referente a los trabajos elaborados en modo individual y colaborativamente en las tres sesiones consistió en la elaboración de cuadros informativos, llenado de los cinco juegos de esquemas de identificación preiconográfica. Cada uno de estos tuvo que cumplir con especificaciones claras, tales como limpieza, información pertinente y cumplieran en tiempo y forma, a continuación prestemos atención al rendimiento alcanzado por el alumnado de quinto semestre.

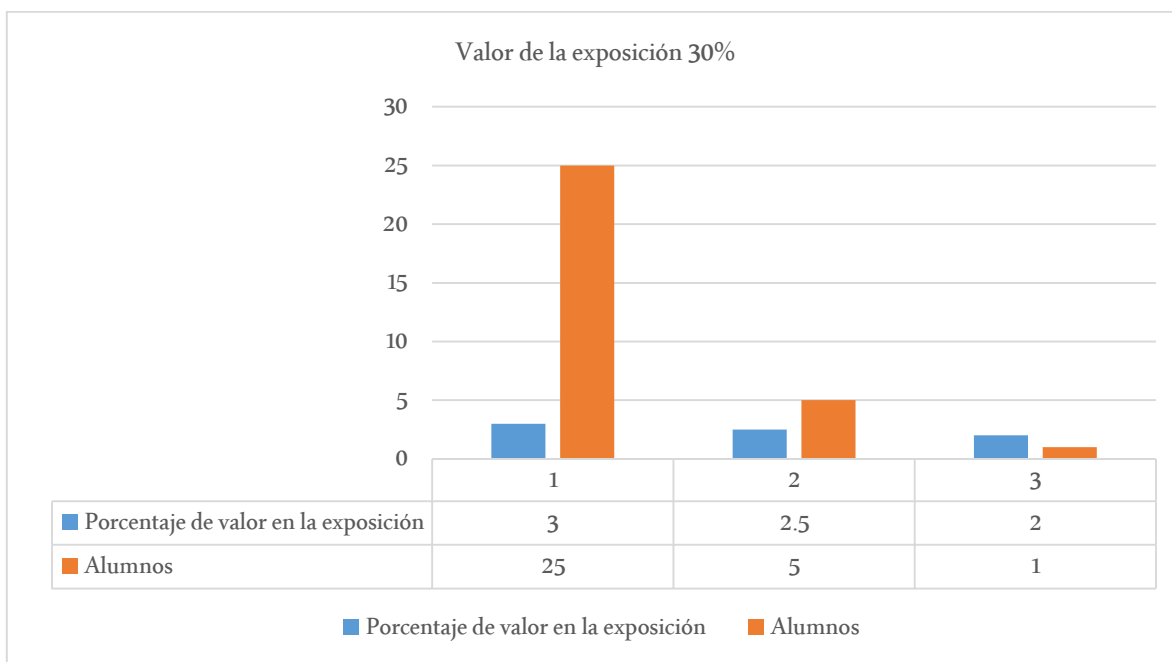
Figura 4.4 Gráfico de barras referente al criterio de entrega de trabajos de los alumnos en las tres sesiones



Los datos arrojados nos muestra que únicamente ocho alumnos obtienen el veinte por ciento del porcentaje, trece de ellos el uno punto cinco y el resto el uno por ciento de la escala señalada. Lo que afectó fue que no todos entregaron todos los juegos de esquemas. Por ejemplo, 1 equipo de 5 equipos entregó los cinco esquemas y es a quienes se les otorga el 20%; 1 equipo de 5 únicamente entregó 4 juegos de esquemas, a quienes se les otorga el 15%; y 3 equipos de 5 únicamente entregó 3 juegos de esquemas, a quienes se les otorga el 10%. Aun cuando todos los equipos trabajaron los esquemas de identificación preiconográfica la tendencia fue que tres equipos entregaran 3 juegos, probablemente responde al apresuramiento de salir a su receso de 10 minutos para consumir algún alimento antes de volver a ingresar a la siguiente asignatura, por omisión u olvido, a pesar que se recordó que esos trabajos contarían para su calificación final.

A continuación se presenta la gráfica relacionada con el último requisito que tenía que cubrir el equipo y esta fue la exposición con un valor de 30%; se evaluó el manejo adecuado de la información, los cuadros informativos, presentación de los esquemas de identificación preiconográfica, y el producto final que fue la representación del sujeto histórico.

Figura 4.5 Gráfico de barras referente al criterio de exposición y representación de los alumnos en las tres sesiones



El gráfico nos muestra que veinticinco alumnos cumplieron con los requisitos esperados, cinco de los estudiantes se aproximaron y únicamente uno logró un veinte por ciento. Cabe destacar que el porcentaje señalado para las distintas actividades realizadas en las tres sesiones ya estaban establecidas por el maestro titular de la asignatura de Historia de México y que a lo largo del trimestre los alumnos trabajaron con esa valoración y, a fin de no trastocar ese orden me pareció conveniente retomar lo ya acordado. Una vez que se han mostrado gráficamente los criterios cuantificables es momento de presentar un cuadro correspondiente al desempeño de cada uno de los alumnos y el porcentaje alcanzado para la obtención de la calificación final.

EVALUACIÓN SUMATIVA DE LAS TRES SESIONES

| Nombre | Promedio final | Miércoles 7 | Jueves 8 | Viernes 9 |
|--|--|---|---|---|
| Acebedo Ruelas Erandi | 2.9 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.4 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo la fotografía con comentario. |
| Alcalá Cervantes Paola Montserrat | 3.2 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| Alcántara Vázquez Brenda | 3.4 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.9 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a tiempo la fotografía con comentario |
| Cid Gabriela | 3.5 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.5 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó a tiempo la fotografía con comentario |
| Coss de Santiago, María Dafne | 3.0 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó de fotografía con comentario |

| | | | | |
|----------------------------------|--|--|--|---|
| | = 8.0 | | | |
| Cruz Herrera Sandra | 3.6 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 9.1 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo la fotografía con comentario |
| García Balbuena Karla Lizbeth | 3.3 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.8 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo la fotografía con comentario |
| García García Ricardo | 3.7 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición = 8.7 | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| González Martín Diana | 3.3 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición = 8.3 | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó de fotografía con comentario |
| Hernández Alvarado, Lizbeth | 3.2 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 2.5 exposición = 7.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo la fotografía con comentario |

| | | | | |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| Jaimes Grimaldo, Janeth | 2.7 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.2 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| Jiménez López Adriana | 2.1 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 2.5 exposición = 6.6 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| León Blas Victoria | 2.7examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.2 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| López Morentes, Marcos | 3.7examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó de fotografía con comentario |
| Malvaez Guzmán, Jessica Mayte | 2.3 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 8.3 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó fotografía con comentario |
| Morales Reyes Damaris | 3.0 examen 1.0 participación 1.0 trabajos | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición | Participación Exposición |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | 3 exposición = 9.0 | | No entregó esquemas | No entregó fotografía con comentario |
| Nazario Isidro Jhoana Betsabe | 3.2 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó una imagen que no tiene relación con la Revolución Mexicana |
| Pastor Jaime María Fernanda | 2.8 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.3 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo fotografía con comentario. |
| Pluma Contreras Bianca Berenice | 2.0 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición = 7.0 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo fotografía con comentario. |
| Ramírez Molina Daniela Michel | 3.0 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.0 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó de fotografía con comentario |
| Reyes Gonzales Paola | 3.0 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición =8.0 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |

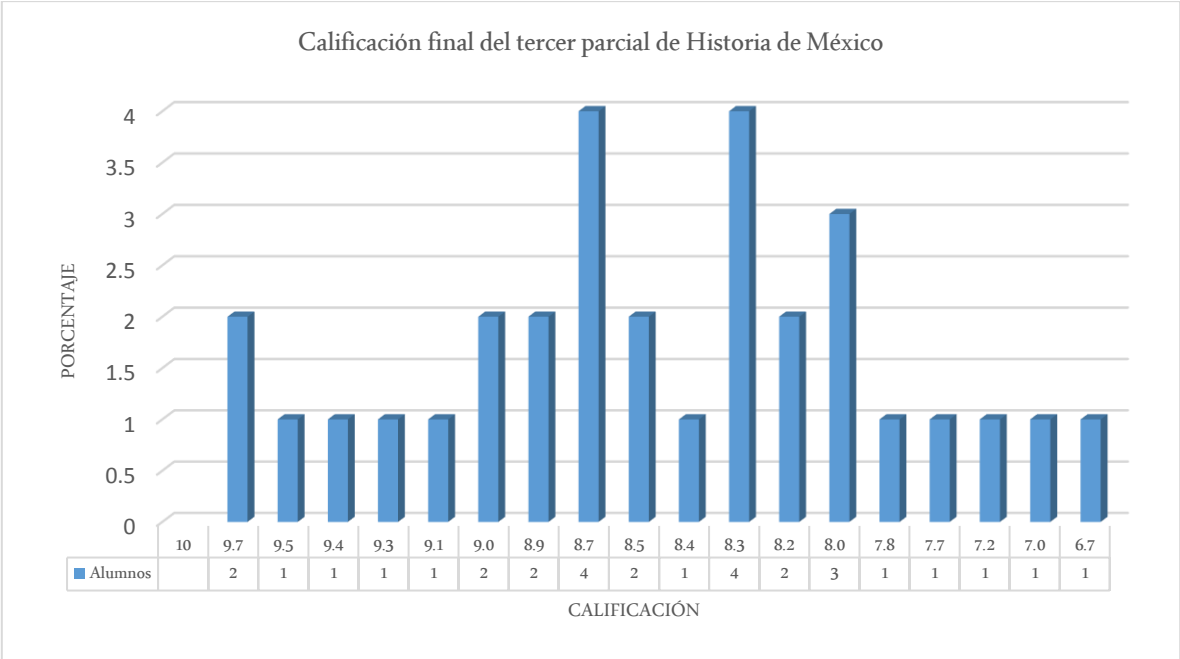
| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| Ríos Rangel Mildred | 3.7 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó de fotografía con comentario |
| Rodríguez Betancourt, María Sabina | 3.3 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 3.0 exposición = 8.3 | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó fotografía con comentario. |
| Rodríguez Matías Sarai | 3.3 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.3 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| Romero Mayen Romero, Fátima | 3.4 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 3.0 exposición = 8.9 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo fotografía con comentario. |
| Santana López Ilse Guadalupe | 3.4 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 3.0 exposición = 9.4 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición Entregó fotografía con comentario. |
| Santana Pérez Jazmín | 2.8 examen 1.0 participación 1.5 trabajos | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición | Participación Exposición |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|---|---|--|
| | 3.0 exposición = 8.3 | | No entregó esquemas | Entregó a destiempo fotografía con comentario. |
| Soto Solano, Ezequiel | 2.5 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 2.5 exposición = 7.5 | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| Torres Briseño David Alejandro | 4.0 examen 1.0 participación 1.0 trabajos 2.5 exposición = 8.5 | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |
| Vázquez Martínez Alejandra | 3.7 examen 1.0 participación 1.5 trabajos 2.5 exposición =8.7 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición Entregó a destiempo fotografía con comentario. |
| Vázquez Omar | 2.0 examen 1.0 participación 2.0 trabajos 2.0 exposición = 8.0 | Participación Exposición Esquemas | Participación Exposición No entregó esquemas | Participación Exposición No entregó fotografía con comentario |

Esta tabla que presento tiene como ventaja para mí como docente verificar sus avances de aprendizaje de modo individual con respecto a un tema concreto y saber quién de los alumnos no logro alcanzar el objetivo planteado para la unidad a fin de hacer una intervención y ayudarlo a llegar a esa meta implementando otra

estrategia. Por otro lado es necesario observar la siguiente gráfica que nos muestra un panorama general respecto a la obtención de la calificación final. Estos resultados cuantitativos no significan que fueran malos o buenos, más bien revelan los distintos contratiempos en el avance y asimilación de los temas por sencillos o complicados que fueran.

Figura 4.5 Gráfico de barras referente a la calificación final



Una vez que se sumaron los resultados anteriores la calificación final estuvo en los siguientes niveles 8 alumnos de 31 obtuvieron entre 9.0 a 9.7; 18 alumnos de 31 oscilaron entre el 8.0 al 8.9; 4 alumnos de 31 fluctuaron del 7.0 al 7.8 y por último 1 alumno de 31 sacó 6.7; estos datos duros pueden ser interpretados desde dos ángulos uno en sentido positivo que el grupo trabajó bien a pesar de no haber entregado todos los esquemas, sin embargo, hubo participación individual así como colectiva, sus exposiciones en general fueron adecuadas, y entregaron su producto final que fue significativo para cada uno de los equipos. En el caso contrario se puede analizar que el comportamiento del grupo fue regular al predominar la tendencia que de 5 equipos 3 entregaron tres juegos de esquemas, con un porcentaje de 15%, sin embargo, el porcentaje se equilibra en el punto de exposiciones en el cual 4 equipos de 5 alcanza el 30% aunado de entregar el

producto final, por supuesto el 100% de 31 logro el 10% en participación individual y colectiva. En términos generales la práctica docente no fue excelente, pero tampoco se podría calificar de mala, de acuerdo con los resultados cualitativos y cuantitativos los alumnos consiguieron el desempeño que se había propuesto en la planeación de las tres sesiones de la práctica docente.

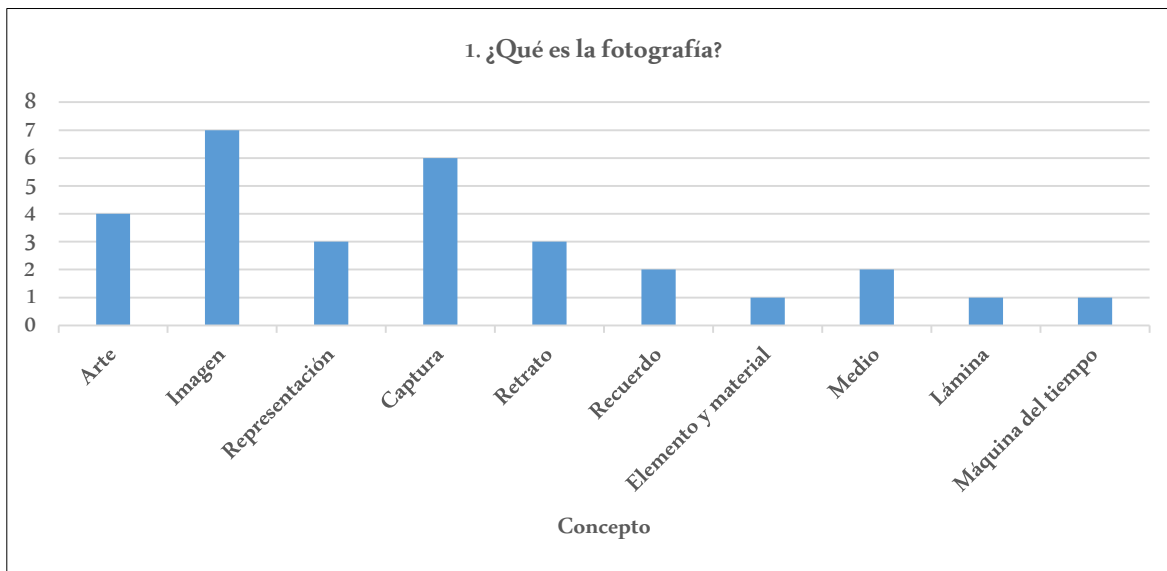
Después que conocemos el trabajo realizado tanto por los alumnos como por el docente, es necesario conocer el punto de vista del alumno sobre el uso de la imagen fotográfica como recurso didáctico, aplicado en el aprendizaje del tema Revolución Mexicana en la asignatura de Historia de México a nivel media superior en la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México con el propósito de saber por qué fue bien aceptado este recurso por ellos.

4.6.2 Evaluación de la fotográfica como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia de México

El trabajar con imágenes abrió un espacio de reflexión entre los alumnos y la docente, al crear puentes entre los conocimientos previos, los conceptos y la realidad socio-cultural, favoreciendo el aprendizaje de un modo significativo. Al expresar que al observar una imagen fotográfica y tomar como referencia las preguntas favorecieron hacer relaciones de un hecho histórico con la vida cotidiana de los personajes que participaron en un tiempo y un espacio definido que ha marcado la historia de un país, por ende es necesario saber la opinión del alumnado.

Los alumnos percibieron como positiva la experiencia de trabajar con imágenes al ampliar sus conocimientos e interpretaciones sobre la Revolución Mexicana, por tal razón se decidió aplicar una pequeña encuesta conformada por cuatro preguntas ¿qué es la fotografía?, ¿cuándo ves una fotografía que observas en la misma?, ¿la fotografía te sirvió para algunos de los elementos de la Revolución Mexicana y por qué? Y ¿para ti que representa tomar una fotografía? El objetivo fue conocer la relación que ellos tenían con la fotografía, su tipo de educación visual al observar una imagen, lo que daría paso a comprender sus diferentes interpretaciones en el ejercicio de llenar las esquemas de análisis.

Figura 4.6 Gráfico de barras referente a la percepción sobre la fotografía



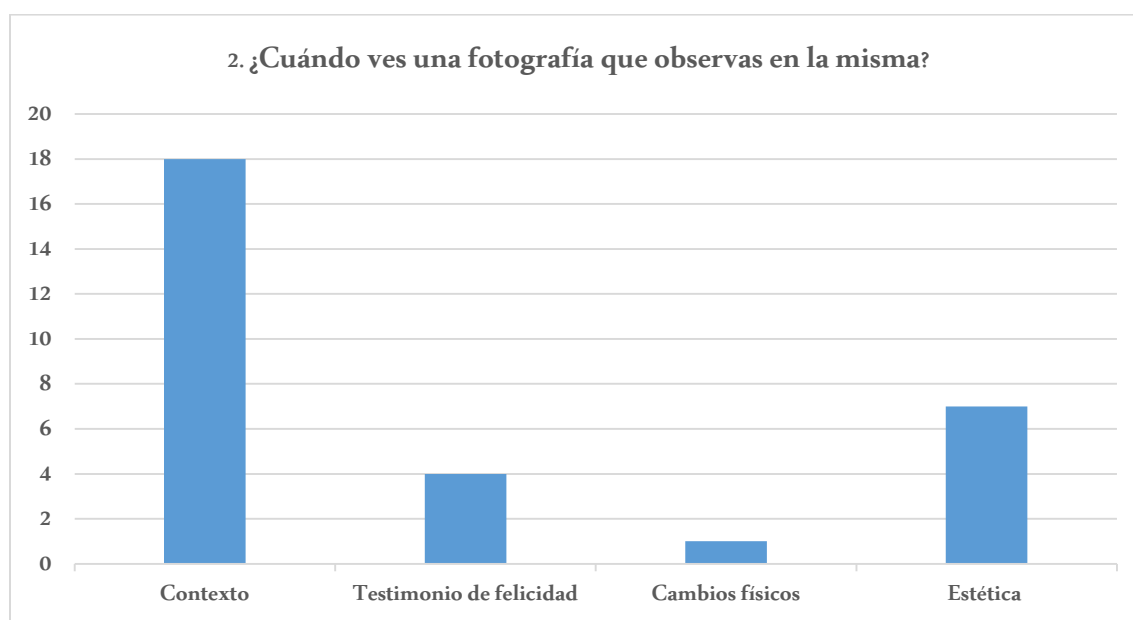
En esta primera pregunta que se les formulo al grupo se observa que 7 de 30 alumnos la conceptualizan como imagen; 6 de 30 alumnos piensan que es una captura; 4 de 30 alumnos una obra de arte; 3 de 30 opinan que es una representación; 3 de 30 alumnos afirman que es un retrato; 2 de 30 alumnos consideran que es un recuerdo; 2 de 30 alumnos suponen que es un medio; 1 de 30 alumnos juzga que es un elemento y material; 1 de 30 alumnos la califica como una lámina; y finalmente 1 de 30 alumnos la cataloga como una máquina del tiempo.

Los datos arrojados de la primera pregunta indica que todos manejan un factor en común, es decir mencionan alguna característica que define a la fotografía y que se señala en el capítulo tres de esta tesis. El que tuvieran presente algunos de estos rasgos posibilito que el alumnado no presentará resistencia para trabajar con ella e incorporarla como recurso didáctico en el aprendizaje del tema Revolución Mexicana y mostraran interés y motivación por conocer más acerca de este tipo de acervo y notar la composición del color que tenían a comparación de lo que ellos están acostumbrados a ver.

Este conocimiento empírico que poseían los alumnos y al combinarlo con la estrategia didáctica tuvo como consecuencia lograr los objetivos planteados en las tres planeaciones e inducirlos a un aprendizaje significativo especificado en el

capítulo dos. Aunado a reconocer que gracias a los recursos con que cuenta la institución y a las condiciones socioeconómicas del alumnado que podían acceder con facilidad a la red de la escuela o bien utilizar los datos de sus celulares para consultar las bases de datos pertinentes sobre la búsqueda de fotografías referidas al subtema que se estuviera estudiando permitió que ellos pusieran en marcha el “saber”, el “saber hacer” y, el “saber ser”. Referente a la pregunta dos examinemos las respuestas de los alumnos en la siguiente gráfica.

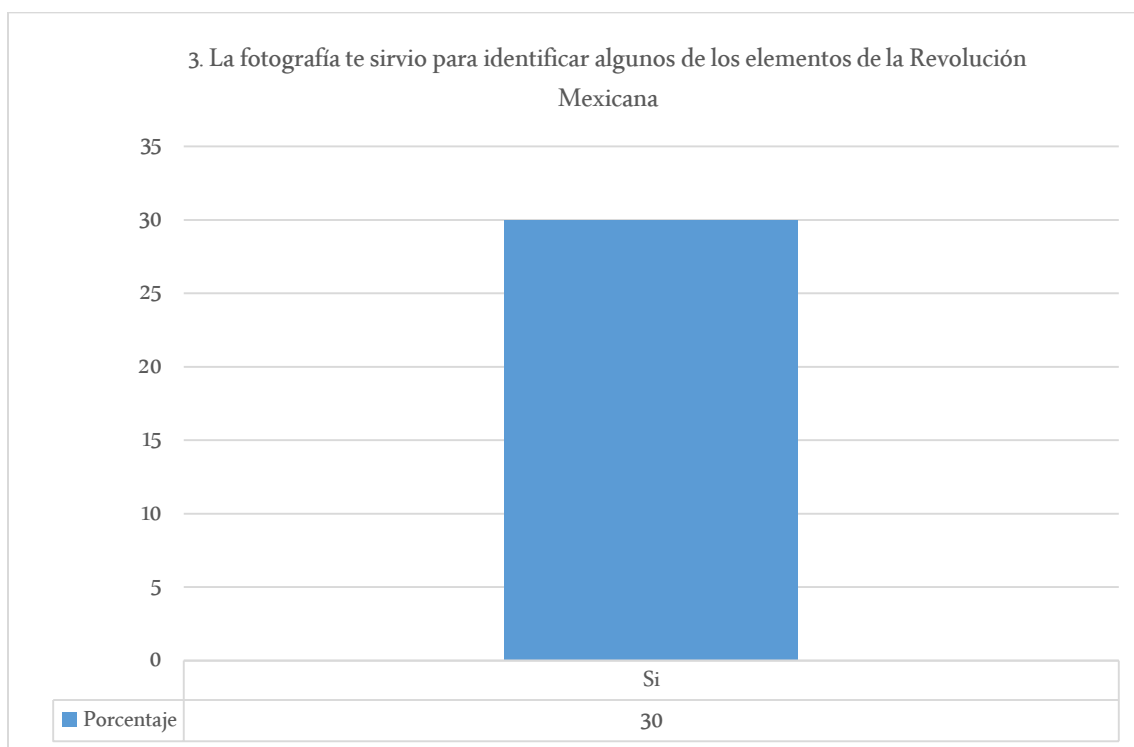
Figura 4.7 Gráfico de barras referente a la percepción sobre lo que observan en una fotografía



Con respecto a la pregunta dos, 18 de 30 educandos exteriorizan que es el contexto; 4 de 30 educandos enuncian los testimonios de felicidad; 1 de 30 educandos los cambios físicos; y finalmente 7 de 30 educandos aprecian la estética de la imagen fija. La respuesta a esta pregunta es interesante en el sentido que contrasta con del tipo de descripción preiconográfica que realizaron los estudiantes en los distintos ejercicios efectuados en el aula, algunos comentarios son muy expresivos, otros son concretos y unos más escuetos al señalar lo que observan. A pesar de ello, los cinco equipos rescatan el contexto, la situación, el testimonio emocional, las estructuras arquitectónicas, los cambios físicos de las personas de acuerdo a su bagaje cultural sin olvidar su formación en Enfermería General a nivel técnico.

La pregunta tres es significativa para el docente ya que el alumnado me indica si le fue de utilidad el aprender o reforzar sus conocimientos a través del uso de la imagen fotográfica respecto al tema de Revolución Mexicana a nivel media superior, esta interrogante fue dividida en dos partes con la finalidad que pudieran argumentar de modo individual su respuesta ya fuera esta positiva o negativa, veamos los que respondieron.

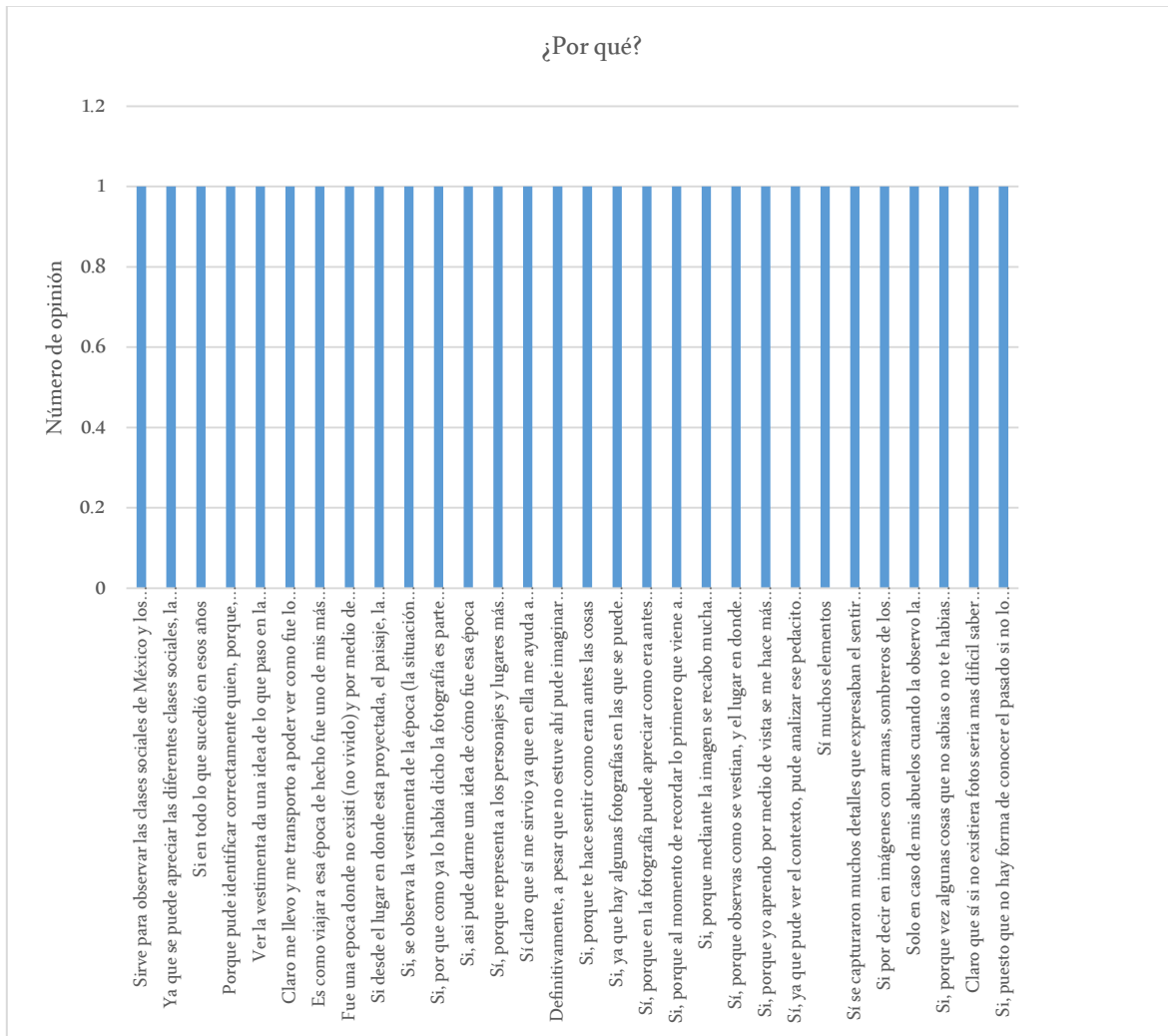
Figura 4.8 Gráfico de barras referente a la percepción sobre la influencia de la fotografía con respecto a su aprendizaje o reforzamiento sobre la Revolución Mexicana



Como se observa la respuesta fue contundente para los participantes de la encuesta 30 de 30 alumnos, apuntan que les fue útil, pero inspeccionemos el por qué consideran que es así, recordemos que el trabajo con el análisis preiconográfico fue hecho de modo colaborativo en el que tuvieron que ponerse de acuerdo entre ellos para dejar por escrito una lectura de las varias hechas de manera individual.

Ahora bien, examinemos la siguiente gráfica que se encadena con esta pregunta, es decir, conocer sus argumentos sobre por qué les pareció que aprender con imágenes fue una experiencia atractiva e interesante.

Figura 4.8 Gráfico de barras referente a su argumentación por qué la fotografía les ayudo a su aprendizaje o reforzamiento sobre la Revolución Mexicana

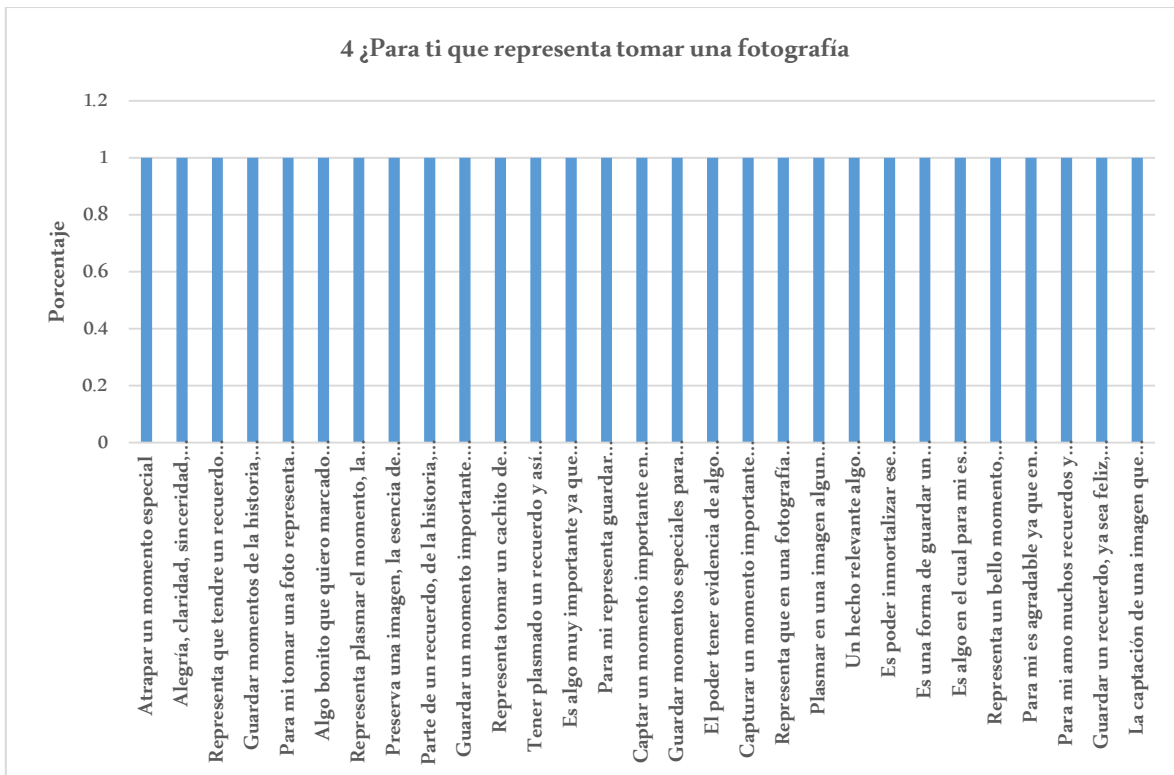


Como era de esperarse los comentarios varían de acuerdo con sus intereses sobre lo que visualizan en la fotografía y nos remite a la pregunta dos. La ventaja de la gráfica es que nos amplía el panorama con lo que los alumnos piensan de modo individual y no tanto global. Esto nos conduce a explorar su visión individual, algunos observan las diferentes clases sociales a través del uso de la vestimenta y accesorios elemento que todos los equipos retoman en los esquemas, la observación de los diferentes actores sociales que participaron y lo plantearon en su análisis además de rescatar en sus representaciones la figura de los hombres, mujeres y niños comunes y corrientes más que a los personajes icónicos de la Revolución Mexicana; recuperan aspectos del espacio físico, de los objetos, los

medios de comunicación así como otros elementos que les ayudaron ampliar sus conocimientos y lo plantean en sus diferentes actividades académicas.

La pregunta final fue el significado que tiene para cada uno de ellos la fotografía ya que esta interrogante cierra el círculo respecto a la significación que esta tiene en su vida no únicamente en la académico sino también en lo social y cultural recordando que es un producto hecho por el hombre y que a posterioridad servirá como fuente de información para estudiar Historia

Figura 4.9 Gráfico de barras referente a su argumentación por qué la fotografía les ayudo a su aprendizaje o reforzamiento sobre la Revolución Mexicana



Esta última pregunta como las tres anteriores es subjetiva por los valores y por la significación que representa la fotografía de modo individual. No obstante, tuvo una repercusión seria al momento de elegir, representar y por supuesto explicar la intencionalidad en la creación del producto final que fue un trabajo colaborativo. Cabe destacar que se impuso una visión sobre el empoderamiento de la mujer como

sujeto histórico en una época donde ese tipo de conceptualización no estaba incorporado en los códigos sociales y culturales. Sin embargo, se justifica al ser representada y leída desde los lectores del siglo XXI, con sus propios códigos sociales y culturales que de alguna manera se enlazan con los de aquella etapa.

Para finalizar este apartado podemos decir que este trabajo realizado por el docente practicante con el grupo de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México, a nivel media superior en el cual se constata que la docencia no es una ciencia exacta, la docencia es un arte que trabaja con seres humanos y como tal está sujeta a diversas interpretaciones y manejos que pueden ser considerados a otros contextos similares o afines a lo descrito en este último capítulo de este trabajo de tesis. En este mismo apartado se advierte un estilo propio de ser docente al apegarme a una teoría pedagógica que predomina en mi ejercicio, sin embargo, no por ello omito de auxiliarme de otras teorías que la misma maestría nos proporciona para tener un panorama general y poder instrumentar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la modalidad de bachillerato.

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

En esta investigación se muestra el diseño y la aplicación de una metodología pedagógica con la mira de lograr un aprendizaje integral. Para demostrarla se eligió el caso la enseñanza de la Historia de México a Nivel Media Superior y el uso de la fotografía a modo de recurso didáctico a fin de promover el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”, en la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México de Nivel Media Superior. Se puede señalar que la aplicación de esta estrategia didáctica, utilizando el uso de imágenes fotográficas, resultó positivo para los estudiantes en su formación intelectual, al identificar los conceptos de temporalidad, espacialidad y sujeto histórico. Lo que se puede constatar en las diversas actividades de corte cualitativo y cuantitativo.

De igual modo se produjo un impacto afirmativo en su formación humana, social y profesional a través del reconocimiento de la otredad, entendida como la posibilidad de mirarse a sí mismo mediante el reflejo de la mirada del otro, comprendieron las causas y consecuencias que se generaron en un hecho histórico y que en la actualidad continúan teniendo un eco en la vida académica, social, económica, política y social de los estudiantes, y suscitando una empatía hacia las acciones o personajes representados en la imagen fotográfica sin caer en la valoración de los buenos o los malos. Es por ello, que los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en la práctica docente posibilitaron responder a tres interrogantes surgidas en el desarrollo de este trabajo y que con los datos recolectados me permitieron contestarlas y comprobar la tesis principal de esta metodología pedagógica, el uso de la fotografía es pertinente en la enseñanza-aprendizaje de la Historia de México de modo significativo, en beneficio de una educación integral de los alumnos de educación media superior.

Se puede afirmar que la fotografía favoreció activar los conocimientos previos del alumno al relacionar conceptos propios de la disciplina de Historia con la vida

cotidiana, la ubicación temporal, espacial y reconocimiento del sujeto histórico que participó en las tres etapas de la Revolución Mexicana; además de entablar un diálogo entre la representación fotográfica y sus saberes.

La fotografía ayudó al estudiante a acercarse paulatinamente a la construcción de su conocimiento sobre la Revolución, al identificar sus conceptos básicos y ejercitar el manejo de sus capacidades, habilidades y destrezas. Al realizar el análisis pre iconográfico, la representación y exposición del sujeto histórico que participó durante la “Revolución Mexicana”, enfatizó la figura de la mujer y de los niños.

Para promover la comprensión de la Historia de México con el apoyo de la fotografía es necesario guiar la lectura de las imágenes a partir del uso de esquemas los cuales responden a las preguntas centrales “¿qué ves?”, “¿qué no ves?” y “¿qué inferes?”, con el fin de estimular la descripción, así como la formulación de inferencias, hipótesis y relaciones entre conceptos y, por otra parte resalta la relevancia de complementar su interpretación con lecturas enfocadas al tema a fin de que contar con una contextualización más amplia.

En el marco de las consideraciones anteriores se puede conjeturar que la estrategia didáctica puesta en práctica se orientó hacia una enseñanza-aprendizaje articulada de una manera continua a través de una significatividad, permitiendo al alumno concientizarse de su capacidad de comprensión, de análisis, de crítica, de empatía, y del reconocimiento de la otredad.

Al familiarizarse progresivamente con los conocimientos y los instrumentos teórico-metodológicos propios de la disciplina de la Historia, al elegir, ordenar, criticar, interrogar, establecer hipótesis e interpretar la reconstrucción de un hecho desde el tiempo presente además al involucrarse en el proceso de creación y representación del sujeto histórico en una reinterpretación de un acontecimiento sucedido a casi ciento ochenta años de distancia. Es por ello, que no se puede aprender historia sin pensar históricamente, por tanto la participación activa que mostró el estudiantado a partir de su bagaje cultural, e influido por su formación

técnica-humanística, fue indispensable para un entendimiento concreto sobre la Revolución Mexicana.

El aprendiz percibe que la propuesta didáctica es motivadora en sus nuevos aprendizajes, a causa de que adoptan un papel activo, no sólo escucha y presta atención, sino también participa, tiene iniciativa e interactúa; es protagonista y responsable de su propio proceso formativo al acceder a otro tipo de material didáctico que le ayuda a comprender, reforzar la información y, favorecer su concentración. Debido a que la imagen ofrece una enorme gama de posibilidades didácticas y enriquecedoras por encontrarse estrechamente vinculada a la realidad y por cobrar vida en sí misma al tener una significación propia dada por el fotógrafo, sin embargo permite al lector a proporcionarle una nueva resignificación, le ofrece información, despierta su interés por conocer, motiva la actividad del conocimiento y desarrolla la creatividad. Tiene la capacidad de provocar una identificación emocional así como acelerar el ritmo de la clase y propiciar una semilla de curiosidad por observar, por saber más sobre la temática.

En consecuencia la fotografía contribuye de forma objetiva a que el estudiante pueda penetrar e interiorizar en un conocimiento determinado; de fácil acceso y un gran recurso a fin de apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de Historia de México. Tal como ellos lo expresaron cuando se les pregunto si ¿la fotografía les sirvió para identificar algunos de los elementos de la Revolución Mexicana? La respuesta fue concluyente de 31 alumnos 30 apuntan que fue provechoso.

Al preguntarles ¿por qué? Argumentan lo siguiente: “porque pude identificar correctamente quien, porque, como y porque paso” [sic]¹¹⁹; “por supuesto que si, es como viajar a esa época de hecho fue una de las más grandes impresiones cuando conocí a personajes ilustres de esa época” [sic].¹²⁰; “Si, se observa la vestimenta de la época (la situación social) las expresiones de las personas, parte del lugar donde

¹¹⁹ Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Martha Damaris Morales Reyes

¹²⁰ Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Ricardo García García.

fue la toma”[sic]¹²¹; “Si, por que como ya había dicho la fotografía es parte de la historia, te das cuenta de la situación que se vivía, como se vestían y sus expresiones”. [sic]¹²²; “Claro que sí si no existiera fotos seria mas difícil saber como se vivio la revolución y gracias a esas podemos ver un poco de lo sucedido” [sic]¹²³; un último comentario “si claro que si me sirvió ya que en ella me ayuda a observar como era el país en esos tiempos y todo eso que ahora es muy diferente” [sic]¹²⁴.

Como resultado de lo anterior, el alumnado percibe lo gratificante de trabajar con la fotografía y no sólo lo demuestra con los comentarios vertidos, sino también cuando logra realizar una interpretación visual, al darle a la imagen fotográfica una lectura personal enriquecida desde sus conocimientos sobre la Revolución Mexicana y su propia formación profesional en Enfermería General, carrera técnica en la que todos ellos se están capacitando.

En síntesis, considero relevante trabajar con imágenes fotográficas a Nivel Media Superior ya que implica promover un aprendizaje gradual y progresivo de la Historia de México a través del uso de la investigación y el análisis pre iconográfico alejada de la concepción ilustrativa que acompaña a la enseñanza y la adquisición de saberes de la asignatura. Por tanto, el uso de la fotografía debe ser tenerse en cuenta como un recurso didáctico con el propósito de planificar las tareas académicas en distintas asignaturas y en todos los niveles educativos. Al emplearla se logra transmitir no sólo información, conceptos o representaciones, sino también procesos reflexivos sobre los distintos significados.

Finalmente el haber trabajado bajo los postulados constructivistas en una institución técnica profesional con un modelo conductista y lograr entrelazar ambas teorías cognitivas, se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio

¹²¹ Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Brenda Alcántara Vázquez.

¹²² Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Diana González Martín.

¹²³ Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Erandi Acevedo Ruelas.

¹²⁴ Comentario de la alumna de quinto semestre de la Escuela de Enfermería de Cruz Roja, Delegación Naucalpan. Bianca Berenice Pluma C.

de los alumnos de esta institución así como se entretajan tres ejes fundamentales: la creación de condiciones favorables,¹²⁵ establecimiento de una situación didáctica,¹²⁶ y la construcción de conocimientos¹²⁷ en la asignatura de Historia de México, con el tema “Revolución Mexicana” en la Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan del Estado de México.

Me deja satisfecha el haber cursado la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), dentro de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, en la especialidad: Historia por brindarme las bases teóricas pedagógicas necesarias para un mejor desempeño en el aula y me recuerda las palabras del pedagogo brasileño Paulo Freire, en su libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. “Enseñar exige un rigor metódico con el fin de reforzar la práctica docente, lo cual deriva en un proceso dialéctico. No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” en el aula”,¹²⁸ lo que me compromete a continuar preparándome en ambas áreas del conocimiento siempre con la intención de mejorar y tener un mejor entendimiento sobre la retroalimentación de saberes entre el docente y el alumno tal como lo indica Paulo Freire en su libro *Por una pedagogía de la pregunta*: “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad. Enseñar exige saber escuchar. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”¹²⁹ Con esta cita final espero que esta propuesta en un futuro cercano sea retomada a fin de ser perfeccionada y sirva como un puente para continuar mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹²⁵ Me refiero a la relación docente-alumno, la relación alumno-aprendizaje y la relación alumno-contexto, que se basa en las habilidades y destrezas que desarrollan en su formación académica.

¹²⁶ Es decir una relación interpersonal determinada por la intencionalidad de aprender centrada en una de las partes y la intencionalidad de facilitar el aprendizaje por la otra

¹²⁷ Tiene que ver con la elaboración, ejercicio y aplicación de los diferentes modos de aprendizajes para la creación y ampliación de redes cognitivas.

¹²⁸ Freire, Paulo. (2008) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México, p. 30.

¹²⁹ Freire, Paulo. (2008) *Pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI, Argentina, p. 86-100.

MESOGRAFÍA

Aguirre Rojas, Carlos A. (1998) En: "La corriente de los *Annales* y su contribución al desarrollo de la historia económica en Francia". En: *Cuadernos de trabajo: Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales Universidad Veracruzana*. N°. 3, Xalalpa Veracruz, Marzo.

Aguirre, Carlos A. (2002) *Antimanual del mal historiador*, La Vasija, México.

Berguer, Gabriela. (1992) *El siglo XIX y el nacimiento de la fotografía: irrupción de una nueva forma de ver*. México, UIA.

Berger, John. (1975) *Modos de ver*. Barcelona, Gustavo Gill.

Bixio, Cecilia. (2000) *Aprendizaje significativo en la E.G.B. Conceptos, estrategias y propuestas didácticas*, Homo Sapiens, Colombia.

Burke, Peter. (2006) *¿Qué es la historia Cultural?* Paidós, Barcelona.

Burke, Peter. (2001) *Visto y no visto: el uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica.

Burke, Peter. (1997) *Historia y teoría social*, Instituto Mora, México.

Burke, Peter. (1996) *Formas de hacer historia*, España, Alianza.

Carretero, Mario. (2002) *Constructivismo y educación*, Progreso, México.

Carrió-Invernizzi y Lluís Palos, J (2008) *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*, Barcelona, CEEH.

Castillo Parra, Silvana y Medina Moya, Luis, J. (2006) "La enseñanza de la enfermería como una práctica reflexiva". En: www.redalyc.org/pdf/714/71415215.pdf [Consultado 25/08/2017]

Cirigliano, Gustavo F. J., y Villaverde Aníbal. (1973) *Dinámicas de grupo y educación*, Humanistas, Buenos Aires.

Coll, César. (2000) *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, Paidós, México; Buenos Aires, Barcelona.

Coll, César, Pozo, Juan I., Sarabia, Bernabé., y Valls, Enrics. (1994) *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Santillana, España.

Coraggio, José L. (1994) *Pedagogía crítica: Eje de desarrollo de la enseñanza superior*, Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento: Buenos Aires.

Cruz Roja Internacional y de la Media Luna en: <http://www.ifrc.org/es/nuestra-vision-nuestra-mision/nuestra-vision-nuestra-mision/los-siete-principios-fundamentales/>
[Consultado 21/03/17]

Chartier, Roger. (1992) *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/> [10/04/2017]

Eisner, Elliot W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*, Barcelona, Martínez Roca

Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan. (2016-2017) *Reglamento del alumno ciclo escolar Naucalpan*.

Escuela de Enfermería Cruz Roja, Delegación Naucalpan. (2016-2017) Programa de Estudio de Historia de México.

Espinosa Prendes, María P. (1995 n°13) “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”, *Revista Enseñanza*.

Ferro, Marc, *A quién le pertenece las imágenes*. pp. 49 y 60. En: aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/8144/1/DOCT2065560_ARTICULO_4.pdf [Consultado 05-12-2017]

Franco Gutiérrez, María E. (2006) *Características y trayectoria de los Egresados de los cursos posttécnicos de enfermería, impartidos en la Escuela Cruz Roja Naucalpan, ENEO_UNAM ciclos 2004-2005*. Tesis maestría Universidad Anáhuac.

Freire, Paulo. (2010) *El grito manso*, Siglo XXI, México.

Freire, Paulo. (2008) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México.

Hobbsbawn, Eric. (2013) *Un tiempo de rupturas: sociedad y cultura en el siglo XX*. España, Crítica.

Ibn Jaldún y su visión de la historia. En: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_4/textos%20recobrados.pdf [Consultado 24/05/2017]

Jiménez Cruz, Arturo. (2015) *Valores Universales y las Universidades (primera parte)*. En: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2015/03/03/valores-universales-y-las-universidades/> [Consultado 15/03/2017]

Jiménez Cruz, Arturo. (2015) *Valores Universales y las Universidades (segunda parte)*. En: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2015/03/10/valores-universales-y-las-universidades-segunda-parte/> [Consultado 15/03/2017]

Koselleck, Reinhart. (1993) *Futuro Pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Paidós, Barcelona.

Koselleck, Reinhart. (2009) "La investigación de una historia conceptual y su sentido socio-político". En: *Revista Anthropos: huellas del conocimiento*, N° 223, Nariño, España.

Kosoy, Boris. "Fotografía e historia" En: www.scielo.br/pdf/anaismp/v2n1.pdf

Le Goff, Jacques, Chartier, Roger y Revel, Jacques *et al*, (S/F) *Diccionarios del saber humano: la nueva historia*, España, Mensajero.

Medina Moya, José L. (1998) *La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas de la formación universitaria en Enfermería*, Laertes/Psicopedagogía, Barcelona.

Moreno H. I. (2004), "La utilización de medios y recursos didácticos en el aula" en <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf> (consultado el 14 de octubre de 2011)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) "Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas". En: <https://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> [Consultado 17/10/2017]

Oviedo Moran, Porfirio. (1981) *Corrientes de la didáctica*, CISE, UNAM

Lluís Palos, J & Carrió-Invernizzi. (2008) *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*, Barcelona, CEEH.

Pereyra Carlos. (1998) *Historia, ¿para qué?*, Siglo XXI, México.

Pérez Gómez, Ángel I. y Sancristan, José G. y (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez Vejo, Tomás. *Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado de las imágenes*. En:

[http://www.academia.edu/1100444/Pintura de historia e imaginario nacional el pasado en im%C3%A1genes](http://www.academia.edu/1100444/Pintura_de_historia_e_imaginario_nacional_el_pasado_en_im%C3%A1genes) [Consultado 23/10/2017]

Panofsky, Erwin. (1972) *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza

Prendes Espinosa, María P. “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”. En: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/.../Imagen didactica o uso didactico de la .pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/.../Imagen_didactica_o_uso_didactico_de_la_.pdf) [Consultado 22/03/2018]

Prieto, José A. “El uso de las fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social: una experiencia en bachillerato”. En: Clío. En: <http://clio.rediris.es> [Consultado 15/03/2018]

Prost, Antoine. (2001) *Las preguntas del historiador*. España, Catedra.

Sánchez Quintanar, Andrea C. (2006) “Reflexiones sobre la historia que se enseña”. En: *La formación de una consciencia histórica: enseñanza de la historia en México*. México. SEP

Sontang, Susan. (1981) *Sobre la fotografía*, Barcelona, Edhasa

Verá, Héctor. (2002) *Revista Sociológica*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, N° 50, septiembre-diciembre.

Wright G. (2009) “Explicación y comprensión.” En: Grupo de Cuidado. *El Arte y la Ciencia del Cuidado*, U

ANEXOS

Anexo I. Planeaciones

| PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD IX: SESIÓN UNO | | |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Materia: Historia de México Semestre: Quinto. Unidad Temática IX: La Revolución Mexicana y la crisis del imperialismo. Duración: 4 sesiones de 100 minutos cada una. | | |
| Objetivos particulares Identifica las contraindicaciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la Revolución Mexicana. Entiende y describe la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución. | | |
| Propósitos informativos de la unidad Conoce el contexto geográfico, político, económico y social del país en la primera etapa del movimiento revolucionario: los precursores. Comprende las causas y consecuencias del estallido revolucionario. Maneja lo anterior al realizar cuadros informativos, llenar los esquemas de identificación preiconográfica “qué veo”, “qué no veo” y “qué infiero” | | |
| Propósitos formativos de la unidad Desarrolla sus habilidades de descripción, inferencia e interpretación. Aprende a trabajar colaborativamente. Practica el respeto mutuo, la responsabilidad y la participación entre pares. Se adapta a los diferentes modos de trabajar. | | |
| Contenidos temáticos Primera etapa revolucionaria: los precursores 9.1 La agudización de la crisis y el estallido de la Revolución. 9.1.1 Los círculos liberales y el Partido Liberal Mexicano. 9.1.2 Las huelgas de Cananea y Río Blanco 9.1.3 La entrevista Díaz-Creelman | | |
| Apertura | Desarrollo | Cierre |
| Tiempo: 15 minutos | Tiempo: 40 minutos | Tiempo: 45 minutos |

| | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación. ▪ Encuadre del tema y subtema. ▪ Exposición de los propósitos informativos de la unidad. ▪ Recuperación de conocimientos previos a través de la técnica: “lluvia de ideas” de modo oral se les plantea la pregunta ¿Qué es una revolución? ¿Por qué se origina? ¿Quiénes participan? ¿Cuál es el objetivo? y ¿Hay alguna similitud del pasado con el presente? | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les da una contextualización del subtema y se utiliza como recurso visual un mapa y varias fotografías (con el objetivo de indicarles los aspectos a observar) como antecedentes del proceso histórico. ▪ Posteriormente se conforman 5 equipos de 6 integrantes. ▪ Por sorteo se les asigna la temática. ▪ Se les distribuye el material y se les indica las instrucciones a seguir: <p>De acuerdo a su investigación previa sobre el tema y por sorteo el jefe de grupo tomará un papel en el cual se les señalará el subtema a desarrollar que será: un cuadro informativo, seleccionar 2 fotografías que les parezca significativa de acuerdo a la temática asignada y llenar unos esquemas de análisis de fotografía conocido como “qué veo”, “qué no veo” y “qué infiero”.</p> <p>Se precisa el tiempo para llevar a cabo la tarea asignada.</p> <p>El docente se acercará a cada mesa de trabajo para aclaración de dudas o de cualquier otra inquietud. Además de recordarles el tiempo que resta para la conclusión.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición de cada uno de los equipos, conformando una visión general del tema y la socialización de las fotografías seleccionadas. Contestando al juego de esquemas “qué veo”, “qué no veo” y “qué infiero”. ▪ El docente disipa las confusiones generadas durante la exhibición de los trabajos presentados por el alumnado. <p>Se les deja tarea: hacer una investigación sobre las facciones revolucionarias y las etapas de lucha armada y la Convención de Aguascalientes.</p> |
| Verificación de desempeño y evidencias de logro | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediante preguntas de cierre. ▪ La evidencia de logro: realización de cuadros informativos, exposición, y los esquemas de identificación preiconográfica realizada por el equipo. | | |
| Recursos y materiales didácticos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón, pintarrones, lap top, conexión a internet, cañón, mapa de la República Mexicana, ppt. ▪ Paquete <i>El pasado revelado</i> que contiene: 2 pliegos de papel bond blanco, plumones, cinta masking tape, un juego de esquemas (qqq), acompañado indistintamente ya sea con algún tomo o revista ilustrada con fotografías referente a la Revolución Mexicana: | | |

- Casasola Gustavo, *Seis siglos de historia gráfica de México 1325-1976* (México: Gustavo Casasola, 1978, Vol. V), 1524-1611.
- Casasola Gustavo, *Seis siglos de historia gráfica de México 1325-1976* (México: Gustavo Casasola, 1978, Vol. V), 11612-1625.
- Coordinador Garciadiego Javier, Gran historia de México ilustrada: de la Reforma a la Revolución, 1857-1920 (México: Planeta, CONACULTA-INHA, 2001, Vol. IV) 261-400.
- Krauze Enrique, << Porfirio Díaz, místico de la autoridad >>, *Biografía del poder*, n° 1 (1987): 156.
- Krauze Enrique, << Francisco I Madero, místico de la libertad >>, *Biografía del poder*, n°2 (1987): 113.
- Nieves Noriega de Autrey María, <<Memoria fotográfica de la Revolución>>, n° 90 (2016): 43-61.

Posibles dificultades y alternativas

- Explicar la complejidad en el sentido cronológico: una primera etapa con la crisis del porfiriato y los precursores, una segunda la etapa con el maderismo, después la etapa del Constitucionalismo y la guerra de las facciones contitucionalistas contra convencionalistas.
- Qué el alumnado vislumbre y comprenda el significado de lo que implicó la Revolución Mexicana en el ámbito político, económico y social. La utilización de procedimientos no institucionales, participantes de todo tipo de clases desde la élites, clases medias, sectores populares del norte y del centro del país, que nos son parecidos ni por sus demandas ni por sus objetivos y demandas. La complejidad geográficamente (inicia del norte y desciende por momentos al centro y luego se expande al sur sureste.

Alternativas

- Centrarse en puntos claves de los contenidos declarativos, apoyarse en la investigación previa realizada por los alumnos para llevar a cabo los contenidos procedimentales, al igual que los actitudinales que ayuden a llevar a cabo las actividades.
- Selección de fotografías estén en concordancia con los contenidos declarativos por parte del practicante-docente.

Ofrecerle al alumnado una variedad de fotografías para que seleccione las que piense sean las más adecuadas.

Observaciones y comentarios

Ser más general por el poco tiempo disponible.

Criterios para la calificación del tercer examen parcial:

| | |
|------------------------------|------------|
| Participación | 10% |
| Trabajos elaborados en clase | 20% |
| Exposición | 30% |
| Examen | 40% |

| PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD IX: SESIÓN DOS | | |
|--|---|--|
| Materia: Historia de México Semestre: Quinto. Unidad Temática IX: La Revolución Mexicana y la crisis del imperialismo. Duración: 4 sesiones de 100 minutos cada una. | | |
| Objetivos particulares | | |
| Identificará las contraindicaciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la Revolución Mexicana. Entenderá y describirá la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución. | | |
| Contenidos temáticos | | |
| Primera etapa revolucionaria: los precursores | | |
| 9.2 El Maderismo. | | |
| 9.2.1 La dictadura Huertista. | | |
| 9.2.2 Las facciones revolucionarias y las etapas de lucha armada | | |
| Apertura | Desarrollo | Cierre |
| Tiempo: 10 minutos. | Tiempo: 45 minutos | Tiempo: 45 minutos |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación. ▪ Encuadre del tema y subtema. ▪ Exposición de los propósitos particulares: Recuperación de conocimientos previos a través de la técnica “lluvia de ideas”, y enlace con la segunda etapa revolucionaria: El Maderismo. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se les da una contextualización breve sobre el subtema y se utiliza como recurso visual un mapa de la República Mexicana y el uso de varias fotografías (con el objetivo de indicarles los aspectos a observar). ▪ Posteriormente se conformarán 5 equipos de 6 integrantes. ▪ Se les distribuye el material y se les indica las instrucciones a seguir: <p>De acuerdo a su investigación previa sobre el tema y por sorteo el jefe de grupo tomará un papel en el cual se les señalará el subtema a desarrollar que será: un mapa mental, seleccionar 2 fotografías que les parezca significativa de acuerdo a la temática asignada y llenar unos esquemas de análisis de fotografía conocido como “qué veo”, “qué no veo”, y “qué infiero”. Se precisa el tiempo para llevar a cabo la tarea asignada.</p> <p>El docente se acercará a cada mesa de trabajo para aclaración de dudas o de cualquier otra inquietud. Además de</p> | Exposición de cada uno de los equipos, conformando una visión general del tema y socialización de las fotografías seleccionadas. Contestando a las tres preguntas referidas al esquema “qué veo”, “qué no veo”, y “qué infiero”. <ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente corrige las confusiones generadas durante la exhibición de los trabajos presentados por el alumnado. |

| | | |
|---|--|------------|
| | recordarles el tiempo que resta para la conclusión | |
| Verificación de desempeño y evidencias de logro | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediante preguntas de cierre. ▪ La evidencia de logro: realización de cuadros informativos, exposición, y los esquemas de identificación preiconográfica realizada por el equipo. | | |
| Recursos y materiales didácticos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón, pintarrones, lap top, conexión a internet, cañón, mapa de la República Mexicana, ppt. ▪ Paquete <i>El pasado revelado</i> que contiene: 2 pliegos de papel bond blanco, plumones, cinta masking tape, un juego de esquemas (qqq), acompañado indistintamente ya sea con algún tomo o revista ilustrada con fotografías referente a la Revolución Mexicana: ▪ Casasola Gustavo, <i>Seis siglos de historia gráfica de México 1325-1976</i> (México: Gustavo Casasola, 1978, Vol. V), 1524-1611. ▪ Casasola Gustavo, <i>Seis siglos de historia gráfica de México 1325-1976</i> (México: Gustavo Casasola, 1978, Vol. V), 11612-1625. ▪ Coordinador Garciadiego Javier, Gran historia de México ilustrada: de la Reforma a la Revolución, 1857-1920 (México: Planeta, CONACULTA-INHA, 2001, Vol. IV) 261-400. ▪ Krauze Enrique, << Emiliano Zapata, el amor a la tierra >>, <i>Biografía del poder</i>, n° 3 (1987): 128. ▪ Krauze Enrique, << Francisco Villa, entre el ángel y el fierro >>, <i>Biografía del poder</i>, n° 4 (1987): 116. ▪ Krauze Enrique, << Venustiano Carranza, puente entre siglos >>, <i>Biografía del poder</i>, n° 5 (1987): 176. ▪ Nieves Noriega de Autrey María, <<Memoria fotográfica de la Revolución>>, n° 90 (2016): 43-61. | | |
| Posibles dificultades y alternativas | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar la complejidad del movimiento revolucionario después de la muerte de Francisco I. Madero, la etapa del Constitucionalismo y la guerra de las facciones. ▪ Qué el alumnado perciba el impacto de las reformas constitucionalistas. ▪ Qué el alumno comprenda la complejidad geográfica de la lucha armada que (inicia del norte y desciende por momentos al centro y luego se expande al sur sureste). ▪ Qué el alumno visualice más detalles respecto al primer ejercicio de análisis de la fotografía. <p style="text-align: center;">Alternativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en puntos claves de los contenidos declarativos, apoyarse en la investigación previa realizada por los alumnos para llevar a cabo los contenidos procedimentales, al igual que los actitudinales que ayuden a llevar a cabo las actividades. ▪ Selección de fotografías que estén en concordancia con los contenidos declarativos por parte del practicante-docente. <p>Ofrecerle al alumnado una variedad de fotografías para que seleccione las que piense sean las más adecuadas</p> | | |
| Observaciones y comentarios | | |
| Ser más general por el poco tiempo disponible. | | |
| Criterios para la calificación del tercer examen parcial: | | |
| Participación | | 10% |
| Trabajos elaborados en clase | | 20% |
| Exposición | | 30% |
| Examen | | 40% |

| PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD IX: SESIÓN TRES | | |
|--|--|---|
| <p>Materia: Historia de México Semestre: Quinto. Unidad Temática IX: La Revolución Mexicana y la crisis del imperialismo. Duración: 4 sesiones de 100 minutos cada una.</p> | | |
| Objetivos particulares | | |
| <p>Identifica las contraindicaciones internas del régimen porfirista y las causas inmediatas que provocaron el inicio de la Revolución Mexicana. Entiende y describe la lucha armada y los intereses de las facciones que se enfrentaron con el fin de entender las diferentes tendencias ideológicas de la Revolución.</p> | | |
| Propósitos informativos de la unidad | | |
| <p>Conoce el contexto geográfico, político, económico y social de esa última etapa revolucionaria: El Constitucionalismo. Comprende la decadencia de las distintas facciones revolucionarias. Identifica las propuestas ideológicas del Constitucionalismo. Maneja lo anterior al realizar cuadros informativos, llenar los esquemas de identificación preiconográfica “qué veo”, “qué no veo” y “qué infiero”. Finaliza con la representación de un sujeto histórico que participó en la lucha armada.</p> | | |
| Propósitos formativos de la unidad | | |
| <p>Desarrolla sus habilidades de descripción, inferencia e interpretación. Aprende a trabajar colaborativamente. Practica el respeto mutuo, la responsabilidad y la participación entre pares. Se adapta a los diferentes modos de trabajar.</p> | | |
| Contenidos temáticos | | |
| <p>Tercera etapa revolucionaria: El Constitucionalismo 9.2.3 El Constitucionalismo. 9.2.4 La Convención de Aguascalientes</p> | | |
| Apertura | Desarrollo | Cierre |
| Tiempo: 10 minutos | Tiempo: 45 minutos | Tiempo: 45 minutos |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación. ▪ Encuadre del tema y subtema. ▪ Exposición de los propósitos particulares: <p>Recuperación de conocimientos previos a través de la técnica “lluvia de ideas”, y enlace con la tercera etapa revolucionaria: El Constitucionalismo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se da una contextualización general del subtema ▪ Se utilizará como recurso visual un mapa de la República Mexicana y varias fotografías para reforzar el contenido declarativo, junto con el procedimental. ▪ Se les distribuye el material y se les indica las instrucciones a seguir: <p>De acuerdo con la fotografía seleccionada se procede a llevar la caracterización de la imagen y la</p> | <p>Exposición de cada uno de los equipos, respecto a la representación fotográfica.</p> <p>Recoge la evidencia.</p> <p>Se da las gracias al grupo y al profesor titular de la asignatura.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>explicación. El docente se acercará a cada mesa de trabajo para aclaración de dudas o de cualquier otra inquietud. Además de recordarles el tiempo que resta para la conclusión.</p> | |
| Verificación de desempeño y evidencias de logro | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación será la creación de la imagen fotográfica. ▪ La evidencia de logro son la creación de la fotografía y la entrega de sus comentarios. | | |
| Recursos y materiales didácticos | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarrón, pintarrones, lap top, conexión a internet, cañón, mapa de la República Mexicana. ▪ Paquete <i>El pasado revelado</i> que contiene: 4 pliegos de papel crepe de diferentes colores, cinta masking tape. | | |
| Posibles dificultades y alternativas | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qué se lleve a cabo el trabajo colaborativo. ▪ Qué no exista mucha resistencia en quien sea elegido para caracterizar al personaje que pose para la fotografía. ▪ Qué la lectura del relato testimonial les permita observar como algunos elementos de la vida cotidiana fueron descritos por la autora. ▪ Qué interpretación se impondrá al momento de la representación donde coexiste la interacción de hombres y mujeres. <p style="text-align: center;">Alternativas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivarlos a expresarse con libertad. ▪ Motivarlos desde su parte creativa. | | |
| Observaciones y comentarios | | |

PLANEACIÓN DIDÁCTICA DE LA UNIDAD IX: SESIÓN CUATRO

Materia: Historia de México

Semestre: Quinto.

Unidad Temática IX: La Revolución Mexicana y la crisis del imperialismo.

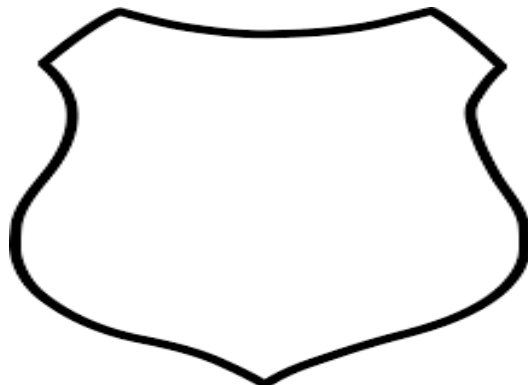
Duración: 4 sesiones de 100 minutos cada una.

Aplicación del examen escrito.

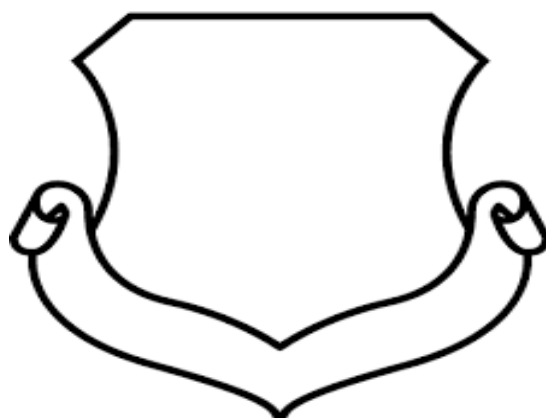
Tiempo: 50 minutos

Anexo II. Esquemas qqq

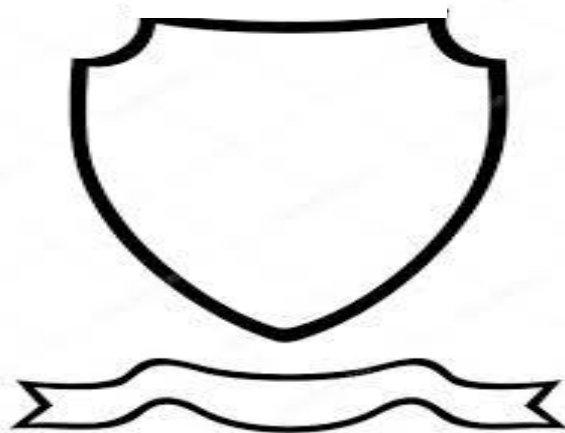
QUÉ VEO



QUÉ NO VEO



QUÉ INFIERO



Anexo III. Carpeta de evidencias del equipo 1

Equipo 1.

Economía

QUÉ VEO

Aquí se puede observar como se trasladaban
objetos y mercancías por medio de vagones de tren.
elaborados de madera, tenían que trasladarse en la
parte de arriba por los

Página 38

Ornela Vazquez
Damaris Morales
Lizbeth Babuena
Lizbeth Alvarado
Bertha Alvarado
Fatima Romero

Equipo 1

Economía

QUÉ NO VEO

No veo el motivo por el que se están trasladando con que objetivo se trasladaban, por que están arriba de los vagones y no dentro

Página 38

Omara Lozquez
Damaris Morales
Lizbeth Balbuena
Lizbeth Alvarado
Brenda Alcantara
Fátima Ramos

Equipo 1.

QUÉ INFIERO

Economía

Se unieron a madre por el motivo de
ayudar a liberar al pueblo de Porfirio
Díaz, así mismo como luchando para
obtener una mejora durante la Revolución

Página 38.

Ornel Vazquez
Damaes Morales
Lizbeth Salbura
Lizbeth Alvarado

Bertha Alcantara
Fatima Romero

QUÉ VEO

- clase social baja
- Hay protesta
- Campesinos y obreros
- su vestimenta era de manta
- Montaban a caballo
- Usaban sombreros de paja
- portaban armas
- Carteles de protesta

pag:30

Politico.
Equipo 2

QUÉ NO VEO

- El motivo de la protesta
- Motivo del por que portaban armas
- El por que se unieron a madera

pag: 30

Político
Equipo 2

QUÉ INFIERO

-Se unieron con madero
para que Porfirio no llegara a la
Presidencia y el pueblo no cayera en
una peor crisis.

pag:30



EP4
Social

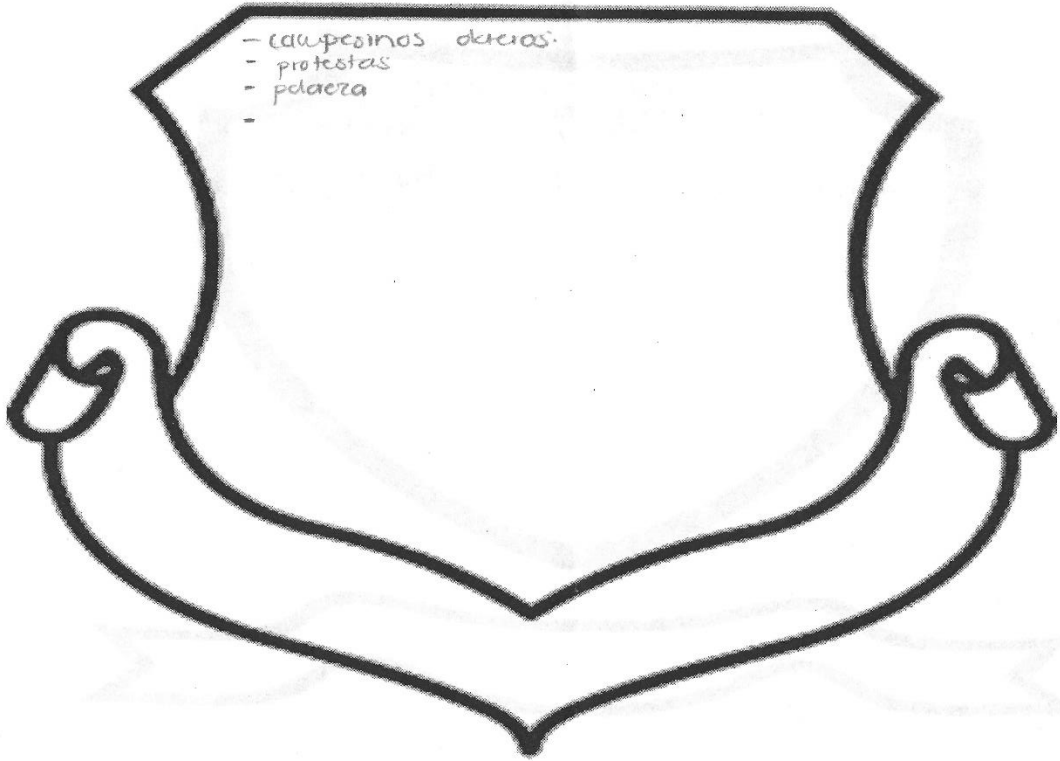
QUÉ VEO

- Clase alta
- Hombrs trajecados, elegantes, conloraos bombin
 - Mujeres con vestidos elegantes, con sombreros grandes que distacaba su clase social
 - calles sencillas con pavimento
 - Burguesia

pag 33

Ep1
Social

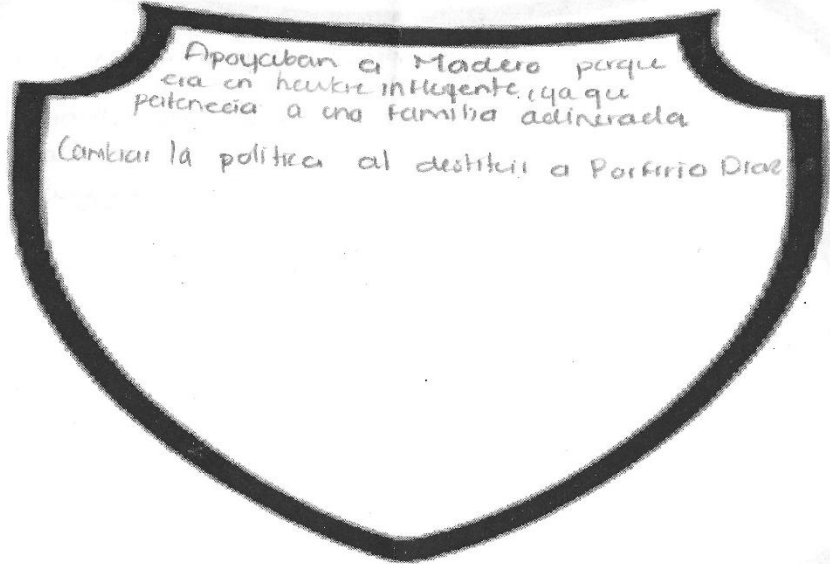
QUÉ NO VEO



EPD

QUÉ - INFIERO

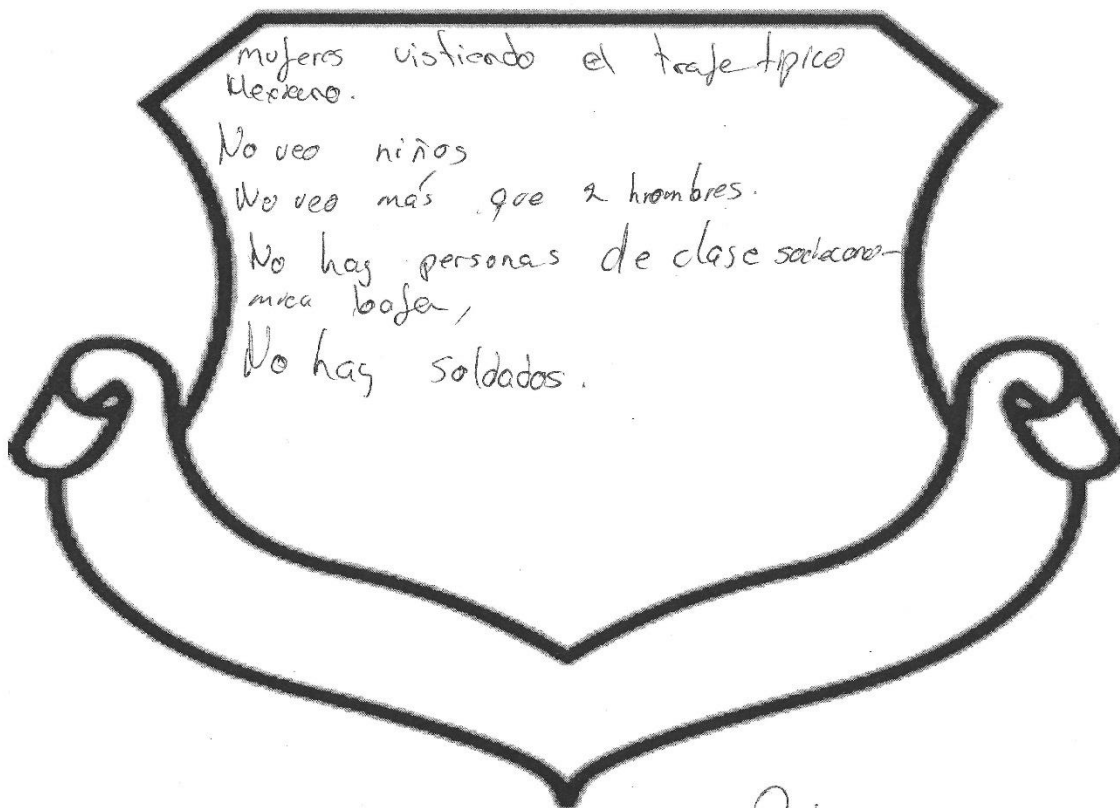
Social



Es una mujer que pertenece a la clase alta su
vestimenta es hecha a la medida, joyería, peinado sofisticado
y no tiene bebé porque lo dejó con la niñera, por que está
pasando.

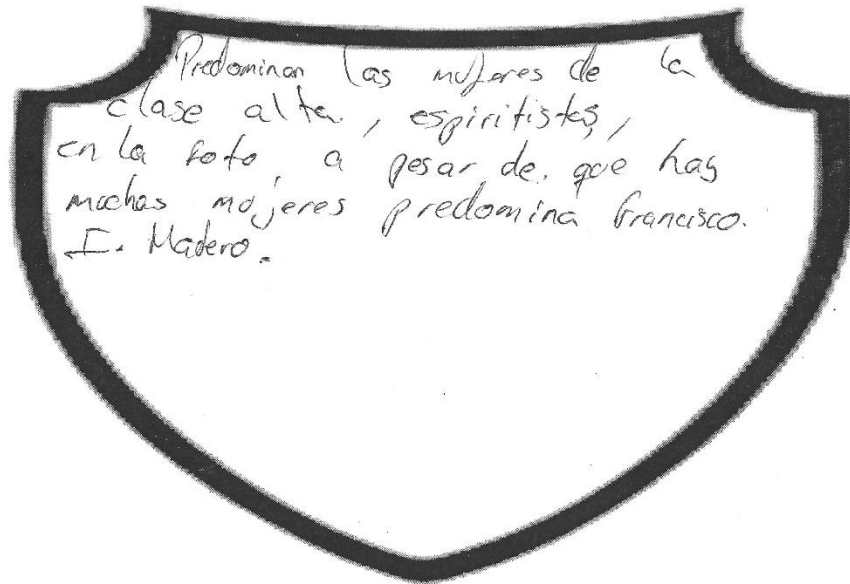
Anexo IV. Carpeta de evidencias del equipo 2

QUÉ NO VEO



Pañ 55.

QUÉ INFIERO



Paj 55.

QUÉ VEO

Una multitud de mujeres, con sombrillas.
Todas vesten elegantes
Todas están rodeando a un hombre.
No hay mujeres vistiendo el ~~caso~~
como típicamente:

Pass

Etapa presidencial

QUÉ VEO

- Conjunto de gente inconforme, manifestando su pensar y sentir.
- Grupo de Hombres en su mayoría, poca presencia de mujeres y niños.
- La vestimenta, de acuerdo a la época es clase mediana alta (traje, mono, zapato, sombrero de charro).
- mujer con falda larga y una canasta.
- Que hay una pancarta que dice club femenino pero no hay mujeres.

QUÉ INFIERO

Libertad de expresio: un
movimiento anarquista . y hay
un grupo de hombres de clase
media alta : se encuentran
en medio de una calle . y aun
lado hay edificios . y los presentes
estaban como en una marcha .



Hola .

QUÉ INFIERO

Libertad de expresio: on
movimiento anarquista . y hay
Un grupo de hombres de clase
media alta . se encuentran
en medio de una calle . y aun
lado hay edificios . y los presentes
estaban como en una marcha .



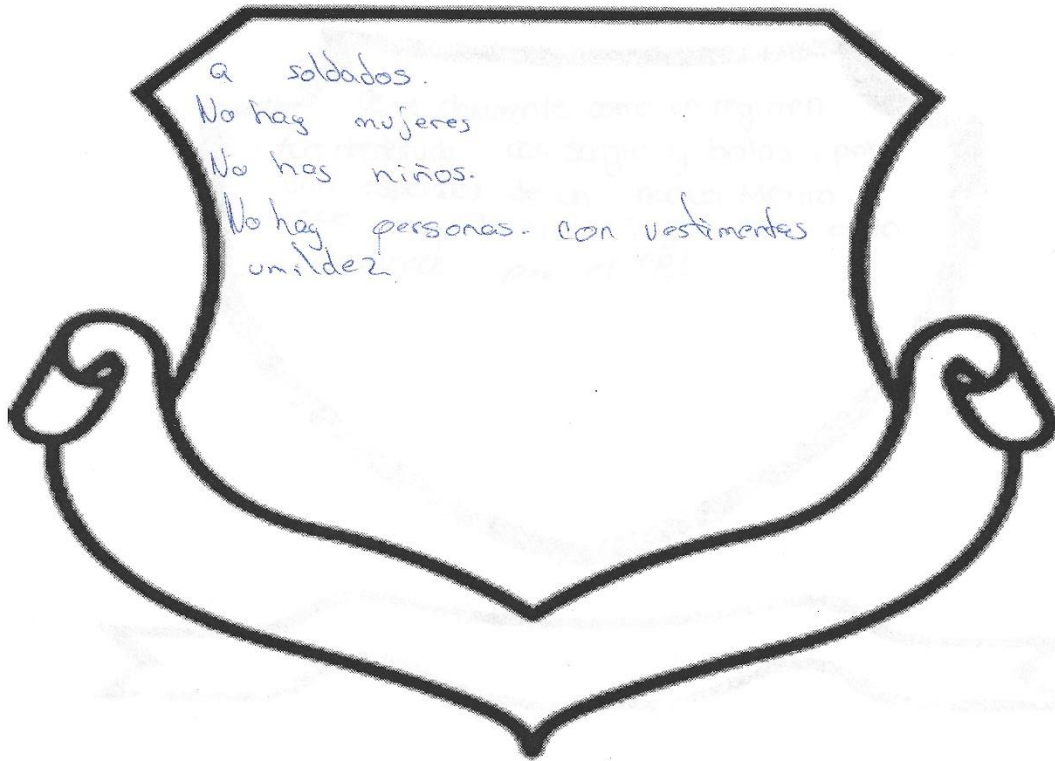
Hola .

QUÉ VEO

grandes personajes de la historia de
Mexico, Jose Vasconcelos, Pancho Villa
Eulalio Gutierrez, Emiliano Zapata, Felicio Vilbreal.

Un banquete muy lujoso.
hay personas con sombreros diferentes a los
de siempre.

QUÉ NO VEO



QUÉ INFIERO

Se ve claramente como un regimen
fue destituido con sangre y balas, por
una esperanza de un nuevo Mexico
que ese Mexico hoy en dia esta
decaendo por el PRI

QUÉ VEO

Se encuentra sentado Francisco Villa y
aun lado Emiliano Zapata. Los dos
están sentados, subordinados de
diferentes clase sociales y diferentes
vestimentas;

Presencia de un niño y una mujer.

QUÉ NO VEO

Falta de más mujeres y más niños ; igualdad de género algunos se ven felices y otras descontentas y no hay color en la imagen .

QUÉ INFIERO

Se ve un pueblo unido
sin importar la clase
social teniendo en
cuenta que van luchando
por un mismo objetivo

Nosotras escogimos esta fotografía de una de tantas revolucionarias, esta mujer vestida de hombre con la bandera de México en una mano y con su rifle en la otra mano, demostrando su valentía, su poder, el coraje en su expresión y sobre todo el empoderamiento como mujer, diciendo aquí estoy, estoy peleando por mi país y con mucho orgullo soy mujer.

Pusimos esta fotografía para poner la participación de la mujer en la revolución, porque lamentablemente cada vez que cuentan la historia de la independencia o la revolución surge el machismo, parece que la mujer no existió en estos acontecimientos, y lo que es peor, este problema sigue existiendo. Por eso, mujeres no se dejen hacer menos, luchen, ¡Alcen su voz!

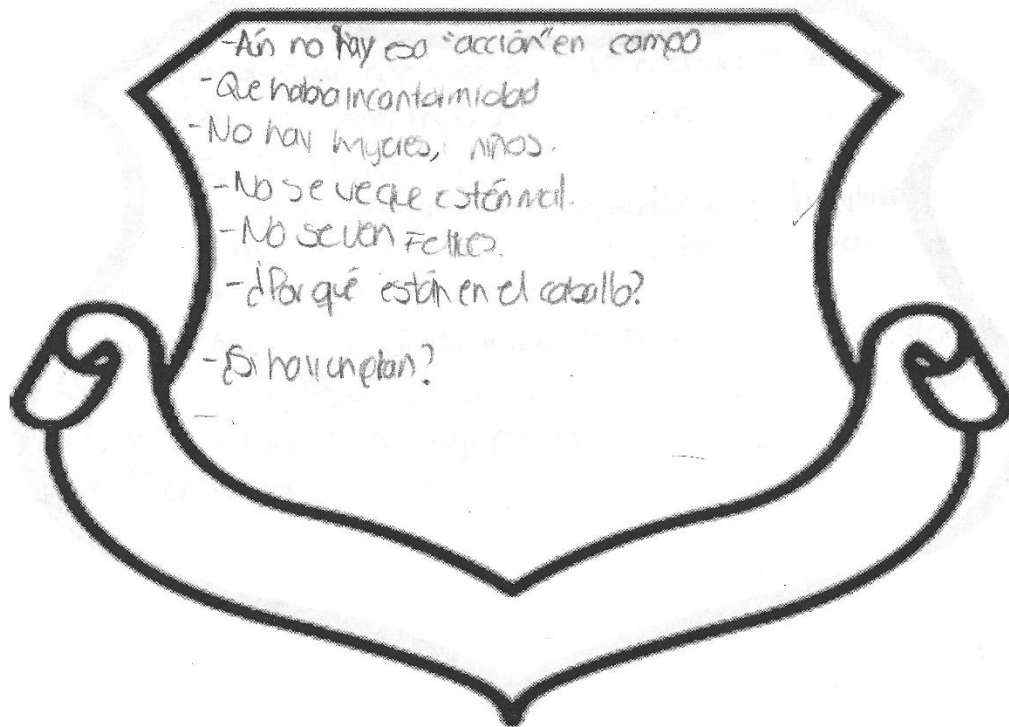
DIANA GONZÁLEZ MARTÍN

Anexo V. Carpeta de evidencias del equipo 3

Pag 266

Equipo 3

QUÉ NO VEO



Rios Rangel Mildred Metzery

QUÉ VEO

Los personajes que representan que están en el caballo cuando la orden para avanzar hacia una batalla sobre el caballo y dar el respaldo del pueblo.

Tienen puesto el sombrero articulo representativo de la Reducción y su traje de monta. Son personas delgadas puesto a que la misma economía a veces no permitía comer.

Hay tres hombres con abata y traje "elegante" y los otros 3 tienen kapeo de monta. Están en un campo bajo un árbol, posando para la foto. Opino que los de traje pueden ser líderes.
Carideconsancio

Rios Rangel Mildred M. #

Pag 266
Equipo 3

QUÉ INFIERO

Creo que en esta imagen tal vez muestra una pose para la foto pero organizando algo porque hay tres personas revolucionarias y tal vez unos líderes dando un plan. Están en espera de una orden.



Dra Rombluñal Metzen.

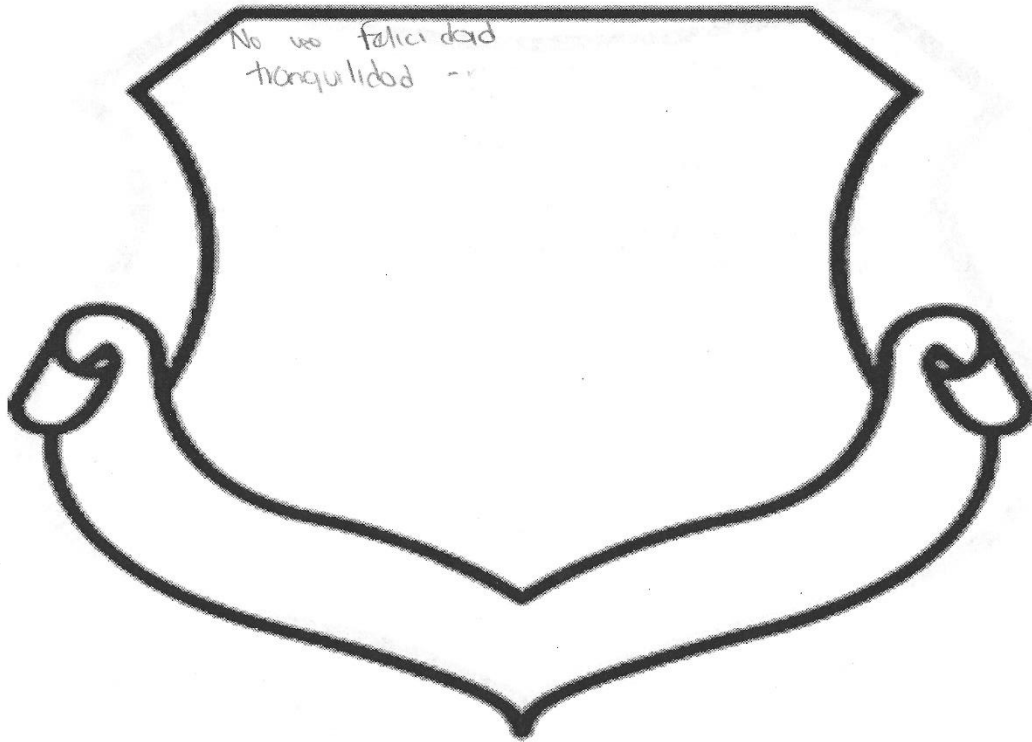
Equipo 3

QUÉ VEO

En plena Guerra esta una familia con un niño,
ella tiene afecto calma y el te
da protección, las demás personas están ahí
y es una soldadera, da a notar respeto y
seguridad.

QUÉ NO VEO

Equipo 3



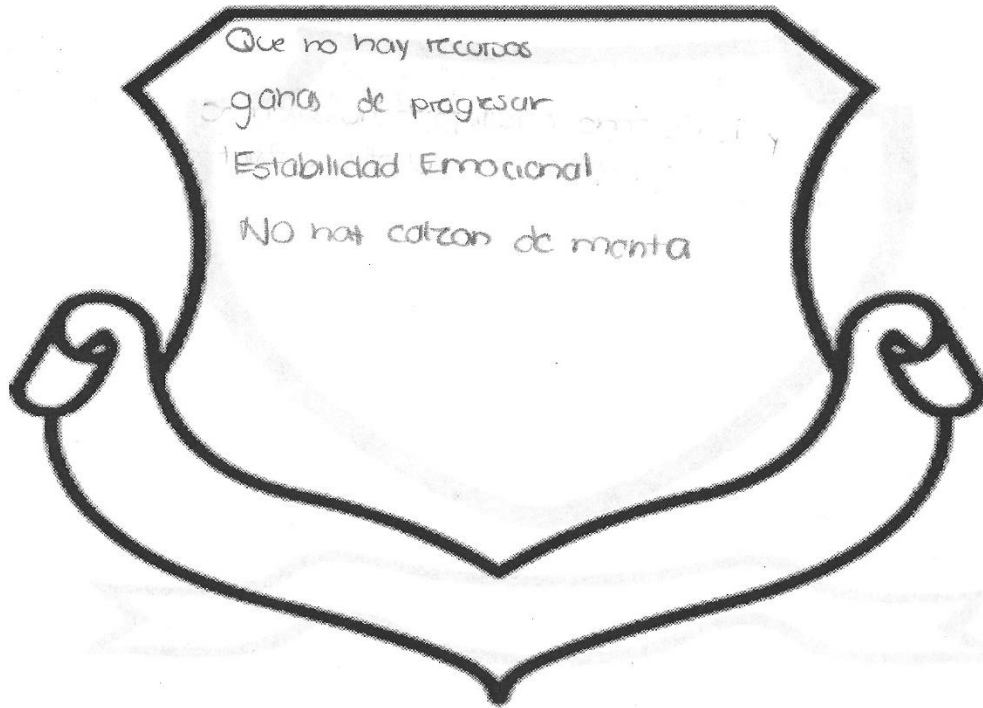
QUÉ VEO

267
Equipos

Notamos que en la imagen existe pobreza, la forma de vestir sencilla huachos e incluso estaban descalzos, usaban sombreros, ropa de montaña, gaban de algodón, veo que existían pocos recursos económicos y por lo tanto no podían vestir o calzar de forma mejor, usaban morrales para cargar los pocos recursos que tenían para comer o en ese caso sembrar, Grupo indígena bajo las condiciones del sol y la piel morena, vestían de acuerdo a su origen.

Equipo 3

QUÉ NO VEO



Equipo 3

QUÉ INFIERO

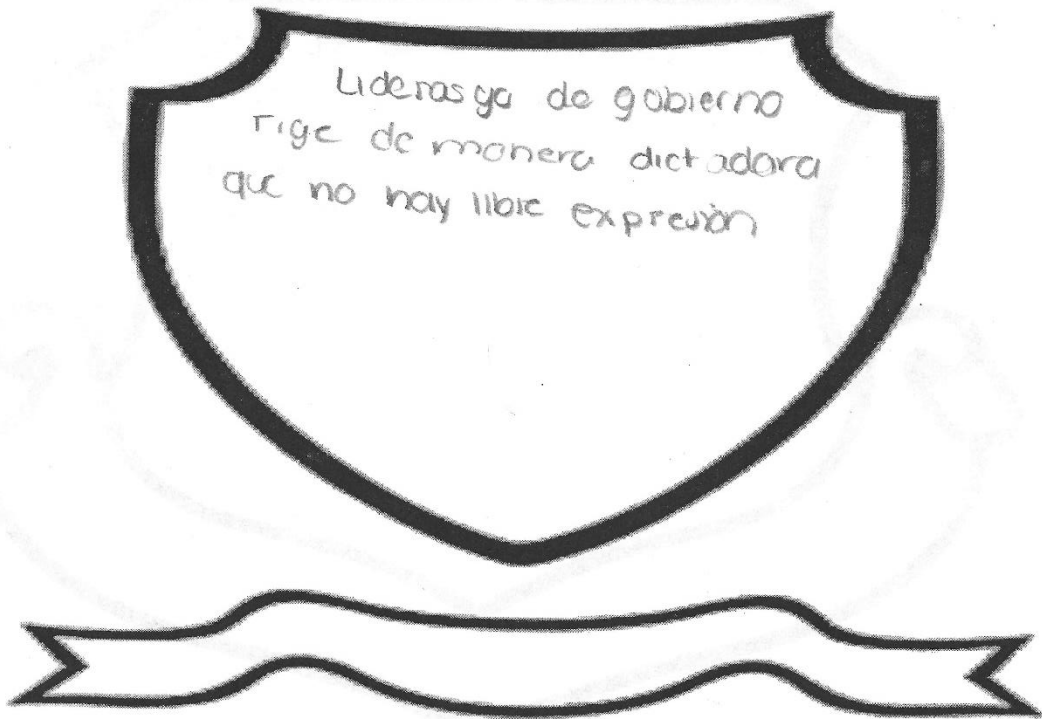
Al ver la fotografía nos enseña la pobreza ante la desigualdad del gobierno, calles en mal estado y la falta de recursos financieros, no había la sensibilidad por personas de bajos recursos.



Página 262

QUÉ INFIERO

Equipo 3



Alvarez Matias Sorat

QUÉ NO VEO

Pag. 262
Equipo 3



Rodríguez Matías David

QUÉ VEO

Equipo 3

- Una persona con poder
- Una postura recta en la que demuestra su poder y
- Una persona que está envejeciendo pero a pesar de eso el siempre está demostrando su liderazgo
- Es un dictador

Rodríguez Matos Dorai

Johana Betsabe Norzane Isidro
Equipo 3

QUÉ VEO

Pertenecen a la alta sociedad
La convención de ajustamiento
Grupo vencedor
Plutarco elia callo y obispo
Grupo scolorone
Vestimenta elegante
es gente preparada

QUÉ NO VEO



QUÉ INFIERO

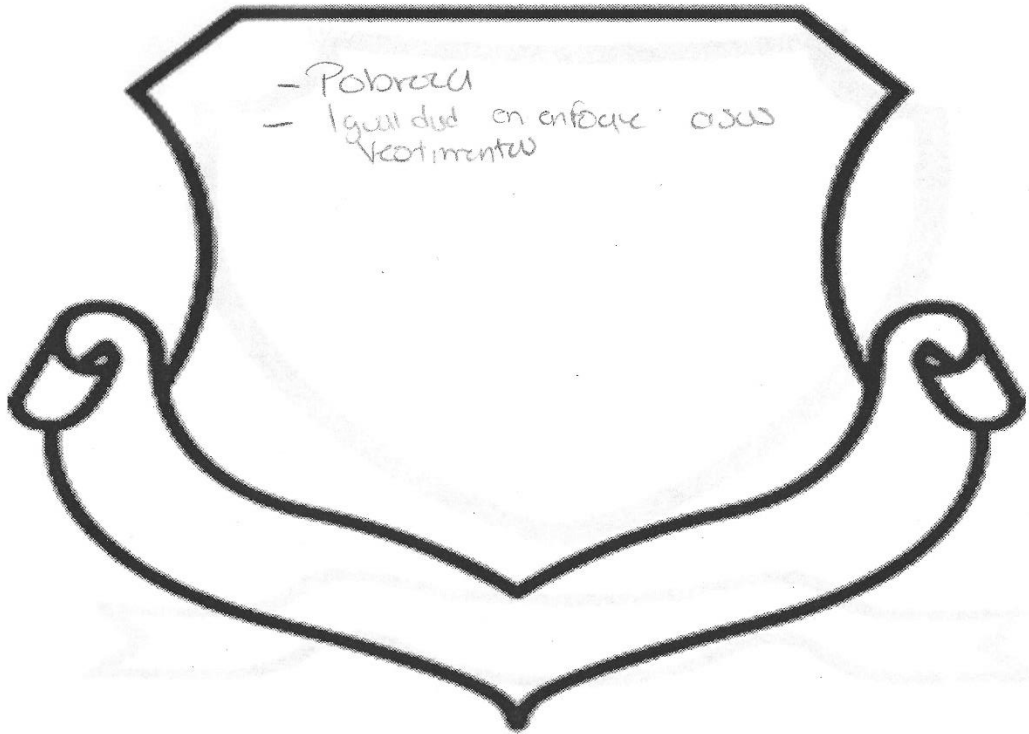
José Vabancela
gente preparada gente con
poder adquisitivo y que
tiene liderazgo

QUÉ VEO

Alta Sociedad
Las mujeres no son felices.
Tienen miradas dummies
Personas que tienen como seguridad para
Cuidarla
Vestimenta, muy elegante
Diferencia
Vestido ciudadano
Vestido típico
Bolsos - modernidad
rebato
Soldados con espadas
evento

Rodríguez Mónica Soru

QUÉ NO VEO



Rodríguez Notes Serat

Nosotros elegimos hacer esta representación porque se puede apreciar una clase social baja, con la vestimenta típica de falda larga, blusa, reboso; y segundo representa fuerza, coraje, ella como muchas otras mujeres luchan y se dan a respetar y no se deja caer, es algo que todas mujeres deberíamos ser. Ella es un ejemplo a seguir.

Anexo VI. Carpeta de evidencias del equipo 4

1912

QUÉ INFIERO

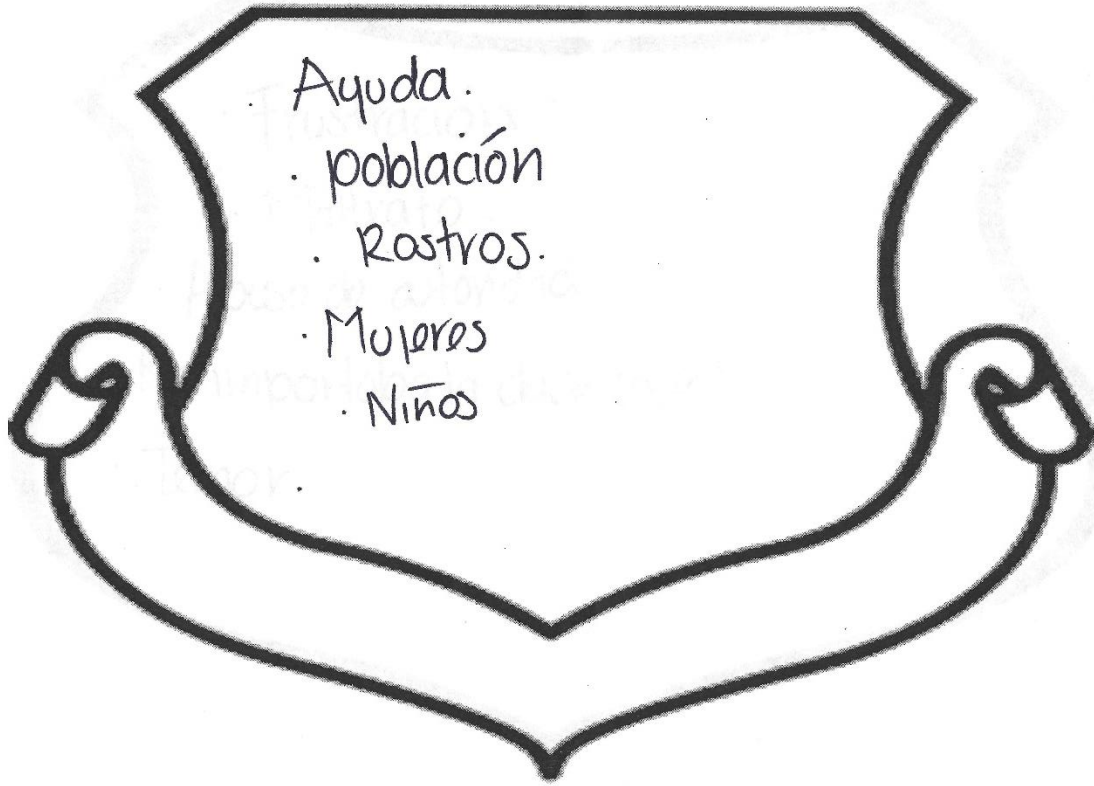
- Como transportaban la caballería del gobierno .
- Sufrian al controlar a los animales .
- lugares estrategicos
- Lealtad.

Embarcacion para la lucha contra Pascual O.

QUÉ VEO

- Caballos
- personas
- Armas
- Ferrocarril
- Campo
- Casa
- Vestimenta
- (~~Exposición~~)
- Munición
- Matricula
- Maltrato

QUÉ NO VEO

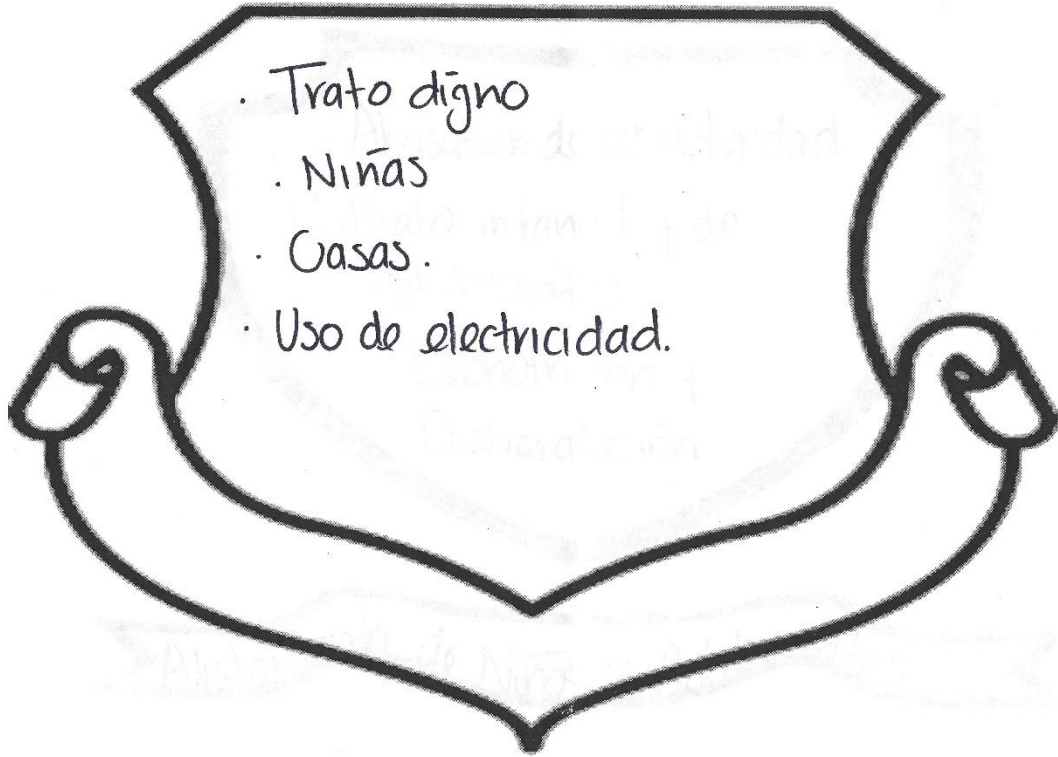


QUÉ VEO

- Frustración
- Maltrato.
- Abuso de autoridad.
- No importaba la clase social
- Temor.

1972

QUÉ NO VEO



1912

QUÉ INFIERO

- Abusaban de la autoridad.
- Maltrato infantil y de adolescentes.
- Desnutrición y Deshidratación

Alistamiento de Niños y Adolescentes.

QUÉ NO VEO

- Autoridades.
- Niños.
- Bandera
- Palacio Nacional.
- Vendedores ambulantes.
- Mujeres
- Riebs

QUÉ VEO

- Reunión del pueblo mexicano, conforme a la ~~revolución~~ revolución triunfante.
- Unión
- Estatus social
- Arboles.
- Sombreros,
- Burro, Caballos, Mulas.
- Cables eléctrico
- Catedral.

El 19 de octubre de 1926

Esta fotografía es representativa por que nos muestra como algunas mujeres con sus niños estaban presentes en las batallas acompañando a sus maridos por propia iniciativa y ganas de querer mejorar y además de estar inconforme por la injusticia de la repartición de tierras y el sueldo bajo y la explotación que había hacia los trabajadores y un dictador que a pesar de haber hecho algunos avances buenos en el país había otros que sólo perjudicaban más a la población de la clase baja, por que como hasta la fecha solo se fijan en sus propios intereses y de la clase élite el sombrero tan representativo de la revolución, la ropa de mantá, los rifles y la cara de cansancio por parte de los hombres y de las mujeres su reboso y faldas largas que los cubrían

Anexo VII. Carpeta de evidencias del equipo 5

Vicky
Gabri
Feli
Monse

Atad :

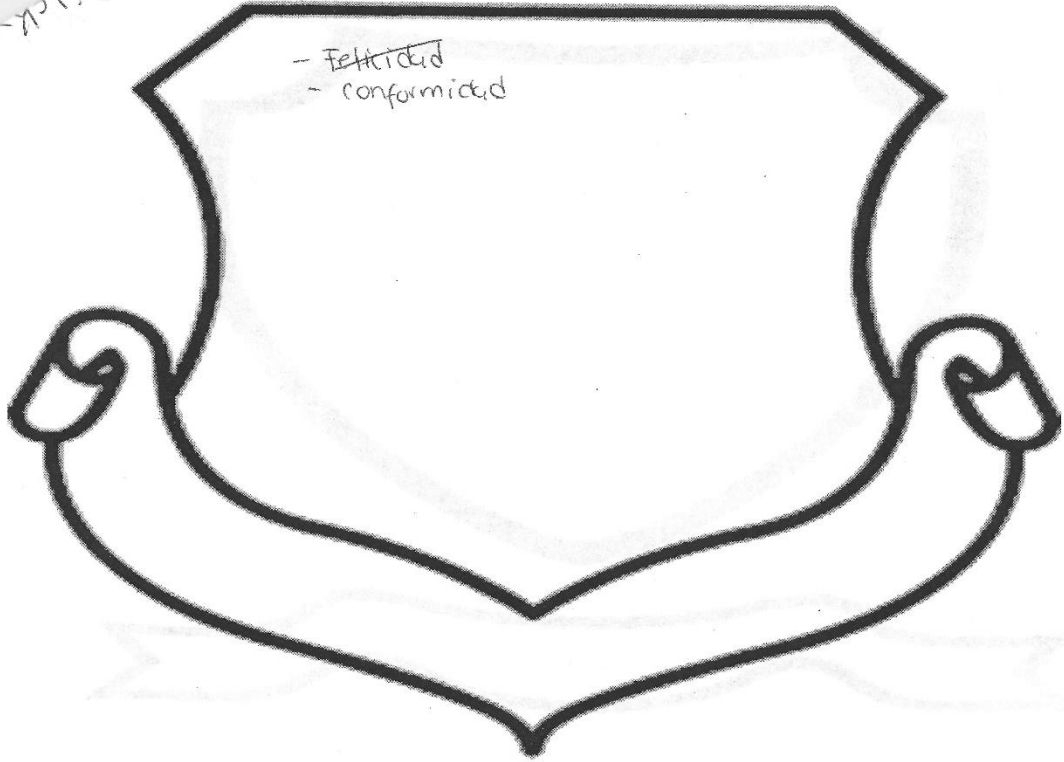
QUÉ VEO

- Desigualdad
- Inconformidad.
- Diferencias sociales. (vestido).

QUÉ NO VEO

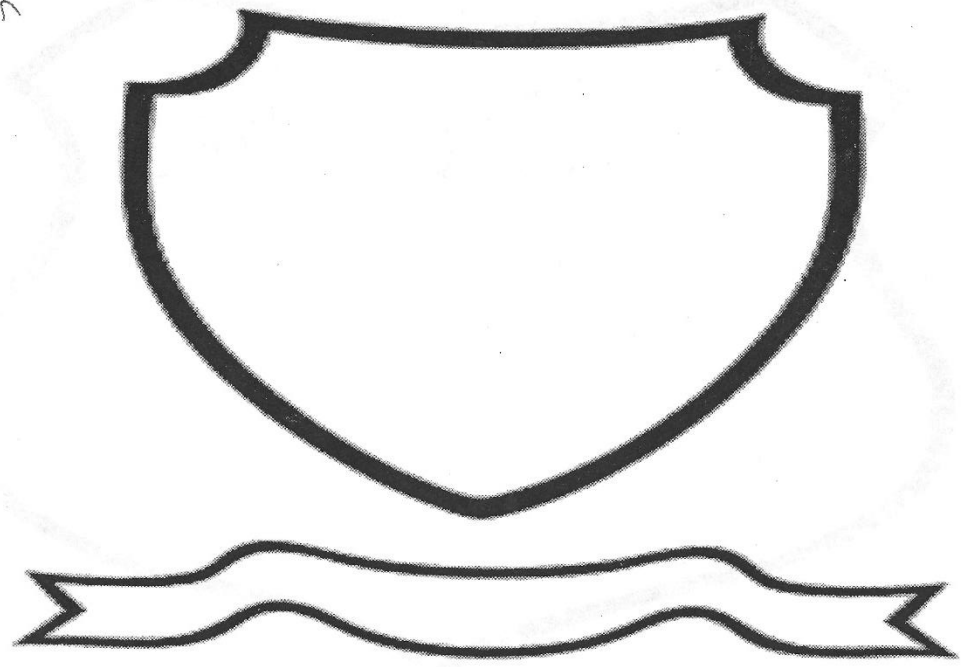
17/12

- Felicidad
- conformidad



QUÉ INFIERO

Ucky

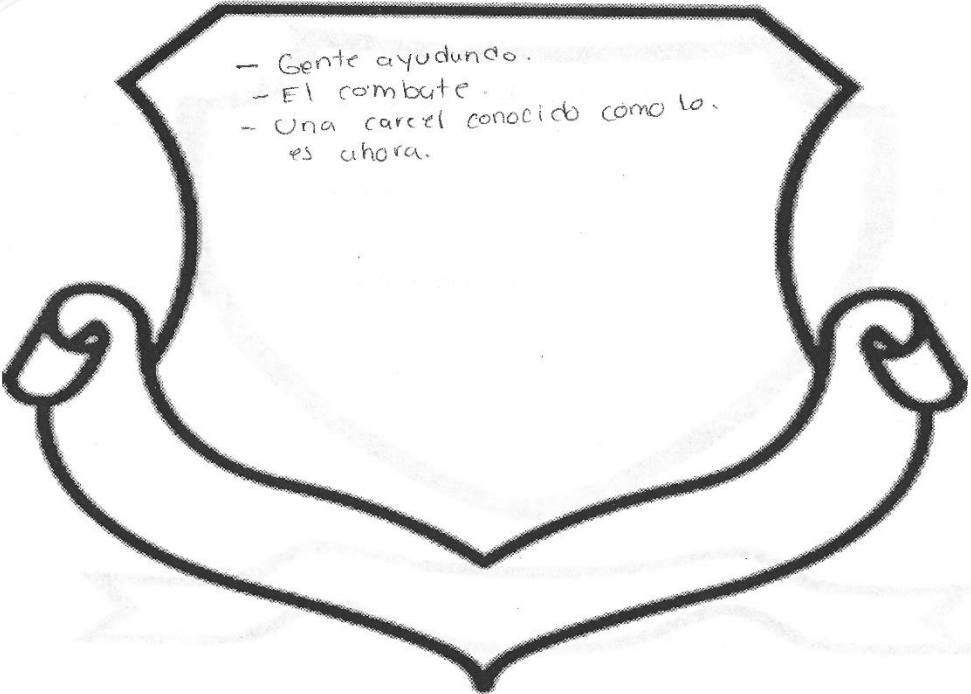


QUÉ VEO

- Muertos.
- La estructura de la cárcel.
- Animales lastimados.
- La vestimenta de los muertos.

Vicky
Eddy
Per
Sandra

QUÉ NO VEO



- Gente ayudando.
- El combate.
- Una cárcel conocido como la. es ahora.

Vicky
Gabri
Fer
Sandra
Nahse

QUÉ VEO

- Conflicto.
- Distintas clases sociales.
- Animales implicados.
- Militares.

Gaby Sandra
Fey Vicky
Janeth Monje

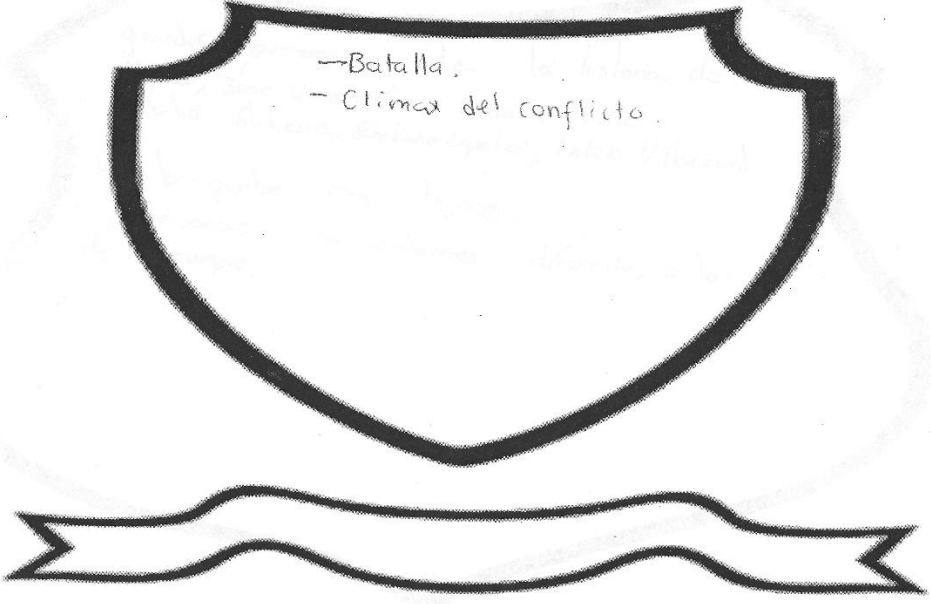
QUÉ NO VEO

- Apoyo.
- ~~Des~~interés.
- Igualdad.
- Conformismo.
- Motivación.

Vicky
Gaby
PeV

Sandra
Monse

QUÉ INFIERO



Gaby
Fer Sandra
 vicky
 monje

Escogimos esta foto porque nos pareció increíble y muy interesante ya que muestra el alcance que tuvo la participación de las mujeres en este movimiento revolucionario. Representa valentía de esas mujeres, el coraje que tenían y como eso las llevo a luchar por sus ideales, se muestra el tipo de vestimenta que usaban las mujeres en este tiempo, enaguas largas, reboso, carocheras, cabello largo y trenzado.