

DE ESPECTADORES A CREADORES:

La creación audiovisual en el contexto escolar

JORGE ESTEBAN BECERRA MORENO

YADITH STEFANNY CORTES CARDENAS

Tesis de grado para optar por el título de:

Magister en Arte, Educación y Cultura

Director: René Rickenman

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes, Maestría en Arte, Educación y Cultura

Bogotá, Colombia

2026

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido.....	2
Lista de Tablas.....	5
Lista de Figuras	6
Introducción.....	7
1. Marco Teórico	11
1.1 Arte: Imágenes que piensan, creación que investiga.....	12
1.1.1 Discurso visual cinematográfico: una construcción de sentido puesta en imágenes en movimiento	13
1.1.2 Investigación – creación: entre la imagen y la construcción de conocimiento ...	16
1.2 Cultura: el cine como manifestación simbólica de un contexto social.....	22
1.2.1 Cine y cultura: una relación simbiótica	22
1.2.2 El cine como espacio de representación social.....	23
1.3. Educación: hacia la construcción de un dispositivo pedagógico mediado por lo audiovisual.....	24
1.3.1 Pedagogía crítica: educación para la transformación y la producción de sentido	25
2. Diseño Metodológico	29
2.1 Planteamiento del problema	29
2.1.1 El adultocentrismo	29
2.1.2 El lugar del cine en la educación artística	32
2.1.3 El consumo digital: hacia una alfabetización audiovisual crítica.....	35
2.1.4 La relación de los ejes problemáticos.....	37
2.1.5 Antecedentes investigativos	39
2.1.5.1 Perspectivas adultocéntricas en la comprensión de la infancia	39
2.1.5.2 El lugar del cine y las infancias en procesos educativos	43
2.1.5.3 La relación de la infancia con las pantallas	48
2.2 Ruta metodológica.....	50
2.2.1 Fase 1: construcción del dispositivo pedagógico	53
2.2.1.1 Apreciación cinematográfica: consolidando la mirada crítica.	56
2.2.1.2 Exploración sonora y visual: entrenando la percepción cinematográfica	60
2.2.2 Fase 2: Producción de discursos visuales cinematográficos	62
2.2.3 Fase 3: análisis de los discursos audiovisuales	68
2.2.3.1 Técnica de análisis.....	69

2.2.3.2 Análisis cualitativo de contenido.....	69
2.2.3.3 Modelo tripartito de Nattiez	70
2.2.3.4 El diálogo como principio epistemológico	73
3. Análisis	75
3.1 Selección del objeto de análisis y construcción de categorías.....	75
3.2 Desarrollo del pre análisis y definición de las unidades de registro.....	77
3.3 Integración de los hallazgos	78
3.3.1 Nivel poiético: la práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación creación	78
3.3.1.1 Formas de mediación pedagógica que articularon creación y reflexión durante el proceso.....	79
3.3.1.2 Modos de participación de los niños en la toma de decisiones creativas	85
3.3.1.3 Dinámicas de diálogo y reflexión colectiva que emergieron en la práctica cinematográfica	85
3.4.2 Nivel neutro: enunciación en forma de discurso visual cinematográfico.....	86
3.4.2.1 Las temáticas y problemáticas abordadas en los cortometrajes	88
3.4.2.2 Articulación de recursos narrativos y expresivos y modos de representación de la realidad en el cortometraje.....	93
3.4.2.2.1 Categoría 1: práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación-creación	94
3.4.2.2.2 Categoría 2: la enunciación en forma de discurso visual cinematográfico	96
3.4.2.2.3 Categoría 3: la agencia infantil y la resignificación del contexto social mediado por las pantallas	97
3.4.3 El nivel estésico: la agencia infantil y la resignificación del contexto social mediada por las pantallas.....	110
4. Conclusiones.....	113
4.1 El objetivo de la investigación.....	113
4.2 El abordaje del problema.....	114
4.3 Aportes a los campos de arte, educación y cultura.....	115
4.4 Evidencias de agencia infantil frente al adultocentrismo	116
4.5 Formas de resignificación del contexto social y cultural	117
4.6 Relación crítica y creativa con las pantallas y tecnologías.....	117
4.7 Hallazgos y resultados del proceso investigativo	119
Bibliografía.....	123

Anexos.....	130
-------------	-----

Lista de Tablas

Tabla 1. 71

Tabla 2. 77

Tabla 3. 80

Tabla 4. 94

Tabla 5. 96

Tabla 6. 97

Tabla 7. 99

Tabla 8. 100

Lista de Figuras

Figura 1.....	11
Figura 2.....	19
Figura 3.....	20
Figura 4.....	38
Figura 5.....	56
Figura 6.....	58
Figura 7.....	61
Figura 8.....	63
Figura 9.....	66
Figura 10.....	67
Figura 11.....	72
Figura 12.....	76
Figura 13.....	82
Figura 14.....	83
Figura 15.....	88
Figura 16.....	89
Figura 17.....	91
Figura 18.....	92
Figura 19.....	103
Figura 20.....	103
Figura 21.....	104
Figura 22.....	106
Figura 23.....	106
Figura 24.....	108

Introducción

Este proyecto surge del interés por desarrollar procesos de investigación-creación con la participación activa de las infancias, dado que históricamente han sido subestimadas en su capacidad creativa y cognitiva, a causa de la perspectiva adultocéntrica¹ con la que se ha concebido esta etapa del desarrollo de las personas. Tal enfoque considera a los niños como sujetos incompletos o dependientes, lo que ha condicionado las prácticas educativas y artísticas tradicionales. Reconocer la agencia y el potencial creativo de la infancia es, por tanto, un principio orientador de esta investigación.

La presente investigación se centra en la creación cinematográfica como dispositivo pedagógico de investigación-creación en el contexto escolar. El estudio surge de la identificación de tres problemáticas interrelacionadas: la persistencia de perspectivas que limitan el reconocimiento de los niños como productores legítimos de conocimiento y de interpretaciones sobre su realidad; la escasa incorporación del cine como práctica artística y pedagógica dentro de la educación artística escolar; y la predominancia de usos de las tecnologías asociados al consumo de contenidos audiovisuales. Frente a este panorama, la investigación propone la creación de discursos visuales cinematográficos como una estrategia que permite a los estudiantes analizar, reinterpretar y comunicar experiencias de su contexto social, al tiempo que exploran usos creativos, críticos y pedagógicos de las tecnologías que hacen parte de su vida cotidiana.

Dicho lo anterior, esta investigación busca propiciar procesos de investigación-creación² en un grupo de siete estudiantes del Liceo Experimental Galileo, mediante la construcción de discursos visuales cinematográficos que les permitan analizar y reinterpretar fenómenos de su contexto social. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

¹El adultocentrismo es uno de los ejes que configuran la perspectiva problemática de la presente investigación. Se amplía esta visión en el segundo capítulo del presente documento. Ver Punto 2.1.

²En el capítulo de marco teórico se desarrolla el concepto de investigación-creación, donde se profundiza en la creación artística como dispositivo de producción de conocimiento y se incluyen los aportes de esta perspectiva dentro del proyecto.

1. Diseñar un dispositivo pedagógico que oriente a los estudiantes en la selección y problematización de un objeto de estudio emergente de sus propias realidades sociales.
2. Propiciar la creación, por parte de los estudiantes, de discursos visuales cinematográficos que aborden el objeto de estudio elegido, con el fin de proponer formas de comprenderlo y de desarrollar un uso crítico de las tecnologías.
3. Caracterizar los discursos audiovisuales producidos para describir la voz³ de los estudiantes en el proceso de investigación-creación.

Vale la pena referir, de manera preliminar, que este proyecto es importante porque dialoga con la naturaleza interdisciplinaria, contrahegemónica y dialógica de la Maestría en Arte, Educación y Cultura. Su enfoque interdisciplinario se manifiesta en la articulación entre el cine, la educación y la cultura como campos de prácticas sociales que no operan de manera aislada, sino que dialogan en la construcción colectiva de saberes⁴. Al plantear la creación cinematográfica como un proceso de investigación-creación, esta propuesta trasciende la visión del arte como un medio instrumental, para asumirlo como un espacio donde se problematizan realidades, se configuran discursos y se generan comprensiones del mundo.

Desde una perspectiva contrahegemónica, entendida como una postura crítica que desafía los procesos de dominación a través de los saberes y promueve formas alternativas de pensamiento, especialmente desde los márgenes sociales y culturales (Gramsci, 1981), este proyecto cuestiona la centralidad de los discursos tradicionales sobre la producción de saber y reivindica la capacidad de los niños para construir conocimiento. En lugar de asumir una transmisión unidireccional del conocimiento desde el adulto hacia el niño, se reconoce a los participantes como sujetos de pensamiento capaces de formular preguntas, problematizar su entorno y proponer miradas sobre los fenómenos que los interpelan.

³En este estudio, el concepto de voz no se entiende como expresión individual aislada, sino como una construcción dialógica que emerge de la interacción entre las experiencias de los estudiantes, su entorno sociocultural y el dispositivo pedagógico que orienta la propuesta (Filinich y Ramos, 2025).

⁴Decimos “saber” para situar lo que dominamos en un orden de lo común, lo cotidiano, la vida, la ciencia. Sé cocinar, sé coser, sé enseñar. También se entiende como una distancia respecto de un conocimiento adquirido y dominado. Sé matemáticas, sé álgebra, sé geografía. (...) (Zambrano, 2019, p.77). Zambrano (como se citó en Maury y Kovacs, 2014) plantea que el conocimiento se entiende como todo lo que el ser humano emplea para relacionarse con el mundo, los otros y lo hace para interpretarlo.

Esta postura se sustenta en investigaciones psicopedagógicas inspiradas en el humanismo de Rousseau y en propuestas de autores de la Ilustración, así como en los enfoques socio-constructivistas posteriores, que reconocen a las infancias como agentes activos en la construcción de conocimientos en el marco de sus procesos de aprendizaje (Chica & Prado, 2012). Sin embargo, el presente proyecto sitúa la creación audiovisual como un espacio de producción de saberes, entendidos no solo como aprendizajes individuales, sino como construcciones simbólicas que circulan, se comunican y adquieren sentido en el entramado sociocultural. En este sentido, la investigación-creación se configura como un proceso dialógico⁵ que tensiona las estructuras adultocéntricas que históricamente han delimitado quién puede producir saber y desde qué lugares se valida dicha producción.

El carácter dialógico en esta investigación radica en la manera en que los discursos cinematográficos creados por los niños se pueden relacionar con el público, permitiendo no solo la circulación de sus ideas, sino también la posibilidad de interpelar y transformar la mirada del espectador (Bourriaud, 2006). En ese sentido, la perspectiva educativa de esta investigación no sólo se inscribe en el proceso que se lleva a cabo antes y durante la implementación del dispositivo pedagógico, sino que está presente en el acto mismo de la representación. La creación audiovisual no se concibe como una práctica aislada, sino como un acto de comunicación en el que la imagen y el sonido operan como espacios de reflexión y encuentro. Así, esta propuesta no solo vincula los campos del arte, la educación y la cultura, sino que los activa en una dinámica de intercambio en la que las subjetividades, los contextos y las experiencias se entrecruzan para dar lugar a nuevas formas de pensamiento y apreciación estética.

El documento se desarrolla en cuatro capítulos. En el primero se presenta el marco teórico, construido a partir del despliegue conceptual de la Maestría en Arte, Educación y Cultura, con el propósito de sustentar la pertinencia del proyecto como aporte a los distintos campos del saber que lo conforman. Allí se desarrollan los conceptos de investigación-creación, discurso visual cinematográfico, dispositivo pedagógico y pedagogía crítica, en

⁵ Lo dialógico se refiere a un proceso de interacción en el que el conocimiento, la conciencia y la acción educativa se construyen a través del intercambio de la palabra entre sujetos, implicando una relación activa, ética y recíproca (Álvarez, 2006, p. 111).

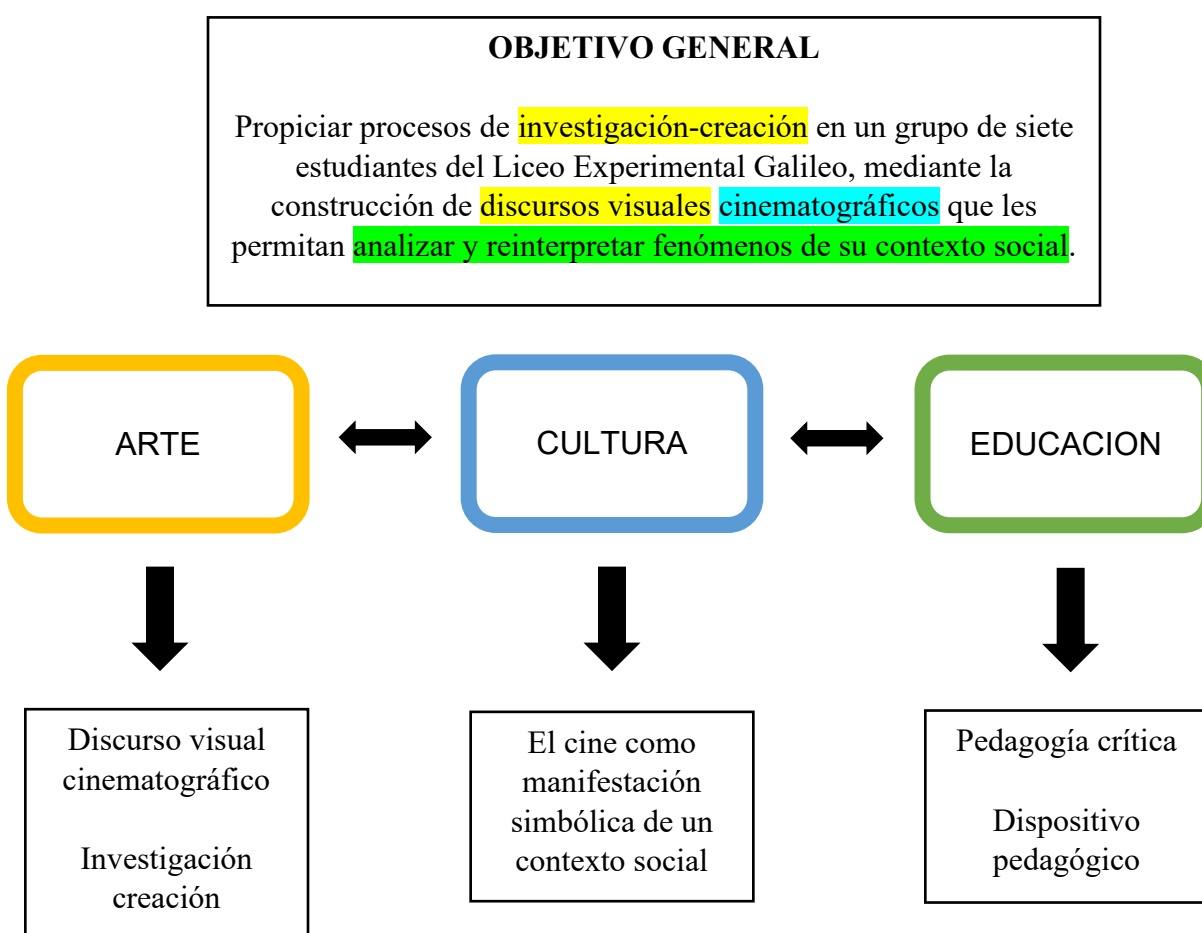
relación con el objetivo general de la investigación. El segundo capítulo expone el diseño metodológico desde el enfoque, el método y las fases de trabajo, en correspondencia directa con los objetivos específicos planteados, e incluye la formulación de la perspectiva problémica que da origen al estudio. Posteriormente se desarrolla el estado del arte con el fin de presentar algunas investigaciones, iniciativas y estudios que abordan los aspectos del planteamiento del problema, y cómo esta investigación aporta al campo del saber en algunos ámbitos poco estudiados. El tercer capítulo presenta el análisis de la implementación del dispositivo pedagógico y de los discursos visuales cinematográficos creados por los estudiantes, abordando los elementos constitutivos del problema de investigación. Finalmente, el documento cierra con las conclusiones y los aportes concretos del proyecto al campo del arte, la educación y la cultura.

1. Marco Teórico

El presente capítulo tiene como finalidad presentar y desarrollar los conceptos que fundamentan esta investigación. Este marco teórico se construye a partir de las categorías conceptuales que se derivan del objetivo general del proyecto.

Figura 1.

Mapa de conceptos.



Nota: Elaboración propia (2026).

Dicho lo anterior, se procede a desarrollar los conceptos teóricos mencionados, organizados a partir del despliegue definido. En primer lugar, se abordan los fundamentos conceptuales correspondientes a la categoría *Arte* presentada en la *Figura 1*.

1.1 Arte: Imágenes que piensan, creación que investiga.

El presente apartado desarrolla los conceptos de discurso cinematográfico e investigación-creación, fundamentales para comprender el proceso de construcción de discursos visuales cinematográficos en el marco de este proyecto. En primer lugar, se aborda el discurso cinematográfico no sólo como un sistema de signos y significaciones, sino como una práctica sociocultural situada que articula dimensiones semióticas, pragmáticas y simbólicas⁶. En este proyecto se entiende que toda producción audiovisual se inscribe en un género discursivo, en la medida en que no se limita a reglas formales de composición, sino que implica condiciones de producción, circulación y uso, así como relaciones con los sujetos y los contextos en los que la obra adquiere sentido. Para ello, se recuperan aportes teóricos que han estudiado la dimensión estética y comunicativa del cine, entendiendo que sus imágenes y estructuras narrativas participan activamente en la producción de sentido.

Posteriormente, se desarrolla el concepto de investigación-creación⁷, una perspectiva que sitúa la práctica artística como un espacio de generación de conocimiento a través de los procesos de producción o creación de obras. Desde este enfoque, la creación cinematográfica no se reduce a una actividad expresiva, sino que se concibe como un proceso que incluye la indagación, experimentación y construcción de saber. Se hace referencia a autores que han problematizado la relación entre el arte y la investigación, destacando cómo los procesos creativos pueden funcionar como prácticas sociales que permiten explorar y comprender distintos fenómenos sociales, culturales y subjetivos.

Ambos conceptos, interrelacionados, permiten argumentar por qué la producción de discursos visuales cinematográficos en este proyecto no solo implica la creación de piezas

⁶ Entendido como aquellas grandes representaciones del mundo factual o ficcional asociadas a las narraciones culturales humanas.

⁷ Modelo cuyas prácticas investigativas vinculan la creación con la construcción de conocimiento. Dicho conocimiento puede abarcar diferentes espectros (académico, cultural, político, social, artístico, sensible). Es un modelo de generación de conocimiento que se encuentra cercano a las prácticas creativas (Ballesteros y Beltrán, 2024).

audiovisuales, sino también un ejercicio de reflexión crítica⁸ y producción de conocimiento por parte de los estudiantes.

1.1.1 Discurso visual cinematográfico: una construcción de sentido puesta en imágenes en movimiento

El cine, como manifestación artística y comunicativa, se sustenta en un conjunto de códigos y convenciones que configuran lo que comúnmente se denomina lenguaje cinematográfico. Más que un sistema cerrado de significación, esta práctica artística campo artístico puede entenderse como un entramado de recursos expresivos y formales que posibilitan la construcción de sentido en cada obra.

Desde la perspectiva del modelo tripartito propuesto por el musicólogo Jean-Jacques Nattiez (1990), toda práctica artística puede analizarse en tres niveles: el nivel poético, que corresponde a la producción y a las intenciones del creador; el nivel neutro, que remite al objeto material o la obra en sí; y el nivel estésico, que se relaciona con la recepción e interpretación de los receptores. En este marco, el llamado *lenguaje cinematográfico* no se encuentra contenido en las obras mismas solamente como producto “formal”, sino que constituye una abstracción conceptual derivada de la observación de prácticas concretas, donde los sentidos emergen en la relación dinámica entre estos tres niveles.

A su vez, siguiendo la noción de código y convención propuesta por Umberto Eco (1975), el cine no puede concebirse como un sistema único y universal de significación, sino como un conjunto de convenciones abiertas que permiten múltiples interpretaciones. Las imágenes en movimiento y los elementos sonoros adquieren sentido no por la mera aplicación de reglas formales, sino por su articulación particular al interior de cada obra y por la experiencia interpretativa de los espectadores, situada cultural e históricamente. En este sentido, el cine se configura como un espacio semiótico en el que los significados se producen en la interacción entre la estructura formal, el contexto social y cultural y la mirada interpretativa de los públicos.

⁸ Se desarrolla en detalle el concepto de Pedagogía Crítica en el Punto 1.3.1. Pedagogía crítica: educación para la transformación y la producción de sentido.

Diversos teóricos han definido el lenguaje cinematográfico desde una perspectiva semiótica, narrativa y estética. Desde esta mirada, el cine se estructura como un sistema de signos en el que las imágenes y los sonidos cumplen funciones similares a las palabras y frases del lenguaje verbal. Se trata de una forma de escritura con significantes audiovisuales que el espectador debe decodificar e interpretar para construir sentido. Así, el cine no es un simple reflejo que traduce la realidad, sino un sistema que la reinterpreta a través de su propio código expresivo (Metz, 2001).

El lenguaje cinematográfico se compone de diversos niveles formales de articulación, como la puesta en escena, el montaje, el sonido y la composición visual, los cuales funcionan en conjunto para generar significados. Cada elemento visual y sonoro no opera de manera aislada, sino en un entramado de relaciones que configuran experiencias fílmicas particulares (Bordwell & Thompson, 1995).

Ahora bien, para aproximarnos a la comprensión del término *discurso visual cinematográfico*, es fundamental desarrollar la noción de *discurso*. Este concepto ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas que enriquecen su comprensión. Desde una mirada más sociopolítica, se entiende el discurso no sólo como un conjunto de enunciados lingüísticos, sino como un sistema de prácticas que regula la producción de conocimiento y las formas en que la realidad es construida y legitimada (Foucault, 2013). En otra línea, el discurso también es concebido como un proceso dinámico que articula estructuras lingüísticas con representaciones mentales y prácticas sociales, determinando la producción y la reproducción del sentido en distintos ámbitos, incluido el audiovisual. (Van Dijk, 2005).

Desde la semiótica, el discurso se entiende como una construcción en la que los signos no solo transmiten información como si fuera neutra, sino que generan interpretaciones diversas según los códigos y referencias culturales del receptor (Eco, 1975). Esta noción es clave para entender cómo los discursos visuales cinematográficos no solo comunican historias, sino que instauran significados, activan ideologías, configuran y reconfiguran imaginarios colectivos. En el marco del cine, Metz (1973) introduce el concepto de discurso cinematográfico, enfatizando que este no se reduce a un relato fílmico, sino que es una construcción simbólica donde convergen elecciones estilísticas, narrativas y técnicas para estructurar una visión del mundo.

En el marco de esta investigación, esta concepción del discurso cinematográfico resulta fundamental, pues permite comprender los cortometrajes producidos por los estudiantes no como ejercicios escolares, sino como enunciados simbólicos mediante los cuales las infancias elaboran, negocian y comunican sentidos sobre su entorno social. Desde esta perspectiva, el *discurso visual cinematográfico* dentro del presente proyecto no solo constituye una forma de narrar, sino también un espacio en el que los estudiantes pueden analizar y resignificar su entorno mediante estrategias audiovisuales, para articular su percepción de la realidad con recursos expresivos propios del cine.

A diferencia de una simple sucesión de imágenes, un discurso visual cinematográfico implica una construcción simbólica en la que las elecciones estéticas, narrativas y técnicas cumplen un papel fundamental en la producción de significados. En este sentido, el concepto de género, tal y como lo desarrolla la denominada Escuela de Ginebra, ofrece una perspectiva clave para entender cómo el cine no solo representa la realidad, sino que también la construye y reconfigura. Según Bronckart (2004), el género no es un elemento estático, sino una categoría discursiva que permite clasificar y organizar los textos (en este caso, las películas) según convenciones sociales y culturales. De esta forma, el cine no solo comunica historias, sino que utiliza los géneros cinematográficos como herramientas simbólicas que estructuran las representaciones del mundo y los roles sociales dentro de los discursos visuales.

Así, este proyecto se centra en la exploración de los discursos visuales cinematográficos creados por los estudiantes como una forma de investigación y problematización de su entorno. Lejos de concebir el cine como una herramienta pedagógica instrumental, se propone como un espacio en el que los participantes pueden articular sus visiones del mundo, expresar sus inquietudes y generar nuevas interpretaciones sobre sus experiencias y contextos.

Para ello, la propuesta se apoya en un dispositivo pedagógico que articula procesos de apreciación cinematográfica, exploración sonora y visual, diálogo colectivo y creación audiovisual. A través de estas experiencias, los estudiantes no solo observan y analizan obras cinematográficas, sino que también problematizan situaciones de su entorno, toman decisiones narrativas y construyen representaciones audiovisuales de fenómenos que consideran significativos. De esta manera, la articulación de sus visiones de mundo no surge

de forma espontánea, sino que es mediada por actividades de observación, interpretación, discusión y creación que orientan progresivamente la construcción de discursos visuales cinematográficos.

En este sentido, el discurso visual cinematográfico, dentro del proyecto, no se concibe únicamente como una estrategia de comunicación, sino como un mecanismo de producción de conocimientos en el que los estudiantes asumen un rol activo frente a las imágenes: las observan, interpretan y reconfiguran a partir de sus propias experiencias⁹. La creación de relatos audiovisuales surge entonces del diálogo con obras y fragmentos filmicos previos, así como de sus experiencias con su entorno social y cultural. De este modo, la construcción de un discurso visual cinematográfico se configura como un proceso de investigación mediado por la creación, en el que los estudiantes articulan recepción, reflexión y producción para generar conocimiento situado sobre su realidad. Estos elementos son fundamentales para el diseño metodológico que se expone en el segundo capítulo del presente documento.

1.1.2 Investigación – creación: entre la imagen y la construcción de conocimiento

Antes de caracterizar la investigación-creación, es importante ofrecer unas definiciones de trabajo sobre investigación y creación.

La investigación se entiende como un proceso sistemático orientado a la generación de conocimiento a partir de la formulación de preguntas, la recolección y el análisis de datos, y la interpretación de estos dentro de un marco teórico (Creswell, 2017). Sin embargo, más allá de su dimensión formal y metodológica, la investigación implica también un proceso colectivo de validación y construcción de sentido. Las preguntas no surgen de manera aislada, sino que emergen del reconocimiento compartido de problemáticas, experiencias y debates previos. En este sentido, investigar supone dialogar con saberes existentes, confrontarlos con nuevas perspectivas y participar activamente en la producción y circulación del conocimiento.

⁹ Estos tres verbos (observar, interpretar y reconfigurar), son determinantes en el diseño de la ruta metodológica de la presente investigación. Ver Punto 2.2

Por otro lado, la creación artística suele ser vista como un proceso subjetivo y emocional, relacionado con la expresión personal del creador y la exploración de su interioridad. Sin embargo, la creación, desde una perspectiva más amplia, no solo implica la producción de obras, sino también el acto de experimentar y comunicar, un proceso que va más allá de la simple concepción de "hacer arte" (Sullivan, 2006). La creación implica un proceso continuo de acción-reflexión que está profundamente vinculado con las experiencias de recepción y lectura, es decir, con la interpretación y comprensión de las obras por parte del espectador (Eco, 1975). En este sentido, la creación no es un proceso aislado, sino que está permeada por las experiencias del contexto social, cultural y perceptual en el que se desarrolla.

Desde una perspectiva etimológica y filosófica, la noción de creación se remonta al concepto griego de *poíesis*¹⁰, entendido como el acto de “hacer aparecer” o “producir algo que antes no existía”. En la tradición aristotélica, la *poíesis* se diferencia tanto de la *theoría*¹¹ (contemplación) como de la *práxis*¹² (acción moral), en la medida en que designa un modo particular de acción orientado a la producción de obra. No se trata únicamente de fabricar un objeto, sino de un proceso de transformación en el que el sujeto, los materiales y el mundo se constituyen en el acto creativo. La creación no puede reducirse entonces a la expresión de una interioridad individual, sino que se configura como una forma de conocimiento encarnado, situado y relacional, en la que se articulan experiencia, técnica, percepción y sentido.

¹⁰ En la filosofía aristotélica, la *poíesis* (del griego *ποίησις*) se puede entender como un modo de hacer orientado a la producción de obra, en el cual la creación no se reduce a la ejecución de una acción, sino que se configura como un proceso mediante el cual algo llega a existir y adquiere sentido. En la tradición aristotélica, este hacer se vincula con un saber técnico y con la generación de resultados que exceden el acto mismo de producir, permitiendo pensar la creación como una forma de producción de conocimiento situada y relacional (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, VI, p. 137).

¹¹ La *Theoría* (del griego *θεωρία*). Designa la actividad contemplativa orientada al conocimiento de la verdad por sí misma. Su finalidad no es la acción ni la transformación del mundo, sino la comprensión de los principios y causas de lo que es. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, VI, p. 137).

¹² La *Práxis* (del griego *πρᾶξις*) se refiere a la acción humana deliberada en el ámbito ético y político, orientada al obrar bien y a la vida en comunidad. A diferencia de la *theoría*, su finalidad no es el conocimiento en sí mismo, sino la acción justa, cuyo fin es immanente a la propia acción. La *práxis* se desarrolla en el campo de lo contingente y está guiada por la prudencia, más que por el conocimiento científico. (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, VI, p. 137).

La investigación-creación, como su nombre lo sugiere, no se limita a la unión entre la práctica artística y la investigación académica, sino que propone un modo particular de producir conocimiento basado en la acción y la reflexión, orientada por lo sensible. En este paradigma, la creación se entiende como un proceso exploratorio del mundo y de los otros que articula la sensibilidad, la intuición y la experimentación con la reflexión crítica y el análisis conceptual. De esta manera, el conocimiento emerge en el tránsito entre hacer y pensar, entre producir y comprender, entre la experiencia estética y su interpretación.

La investigación-creación presenta una visión amplia al reconocer que el acto creativo no es solo un resultado, sino un medio para indagar, cuestionar y generar conocimiento desde la práctica artística misma. En este marco, la producción de obra no se concibe como un ejercicio individual de autoexpresión, sino como un proceso dialógico que se construye en interacción con otros sujetos, discursos y contextos socioculturales. La investigación-creación se configura como un espacio de articulación entre teoría y práctica, donde la obra artística funciona como una forma de pensamiento colectivo que se desarrolla en relación con otras obras, con los participantes del proceso y con los públicos que la interpretan.

Considérese la siguiente definición de investigación-creación propuesta por Beltrán y Villaneda (2020), “entendemos la investigación creación como la producción de nuevos conocimientos que se inscriben necesariamente en un artefacto plástico-sensorial que aporte de manera significativa a las disciplinas creativas o a los contextos dentro de los que aquellos se insertan” (p.254).

Esta definición entiende la producción de conocimientos como contribuciones significativas para las áreas creativas, que son inscritas en un artefacto plástico sensorial (producción audiovisual en este caso) que, al ser puesta frente a los espectadores, movilizan pensamientos y emociones que dan lugar a conocimientos individuales y colectivos.

La investigación-creación se distingue por proponer una forma de conocimiento que, más que comprobar hipótesis, busca cuestionar, comprender y revelar sentidos a través del proceso artístico mismo. Este enfoque, cercano a las perspectivas comprensivas de las ciencias humanas y sociales de Max Weber (2020), encuentra en la práctica creativa un espacio de pensamiento donde convergen la intuición, la sensibilidad y la reflexión. En lugar

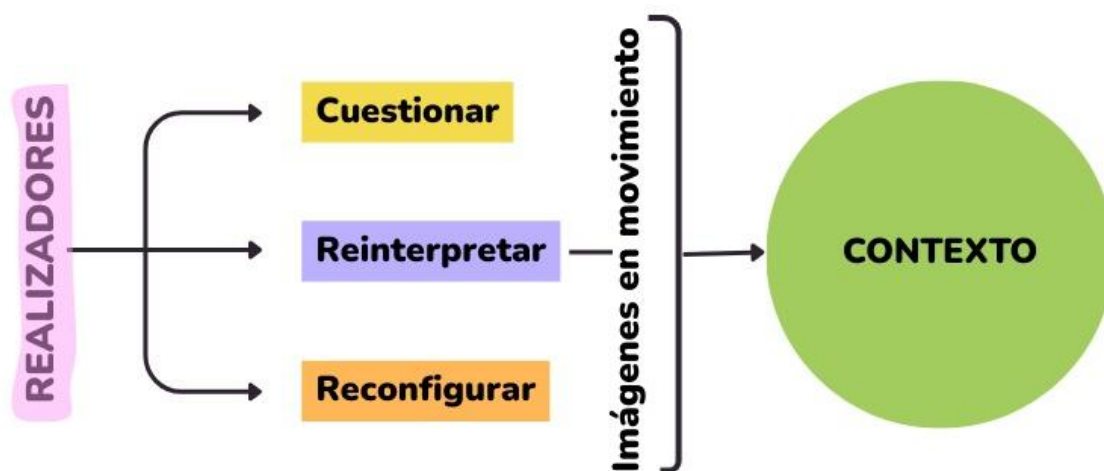
de oponerse a los métodos académicos tradicionales, la investigación-creación los amplía, incorporando procesos de abducción, el uso de metáforas y analogías, y una relación dinámica entre experiencia, contexto y subjetividad.

En este sentido, el cine se convierte en un espacio idóneo para la investigación-creación, pues permite explorar, mediante la imagen y el sonido, dimensiones simbólicas, sociales y culturales que trascienden el lenguaje verbal y abren caminos para nuevas formas de comprensión del mundo (Wilson, 2012), tanto desde la postura receptora como desde la acción creadora.

En el ámbito latinoamericano se ha destacado la práctica artística como espacio de generación de saberes situados y de comprensiones múltiples y abiertas. Desde esta perspectiva, la investigación-creación en el cine no se limitaría a la producción de películas como productos acabados destinados a circular dentro de las pautas de una industria cultural ya establecida, con sus códigos y mensajes preestablecidos, sino que implicaría un proceso reflexivo en el que los realizadores se posicionan como sujetos que cuestionan, reinterpretan y transforman su entorno a través de la imagen en movimiento.

Figura 2.

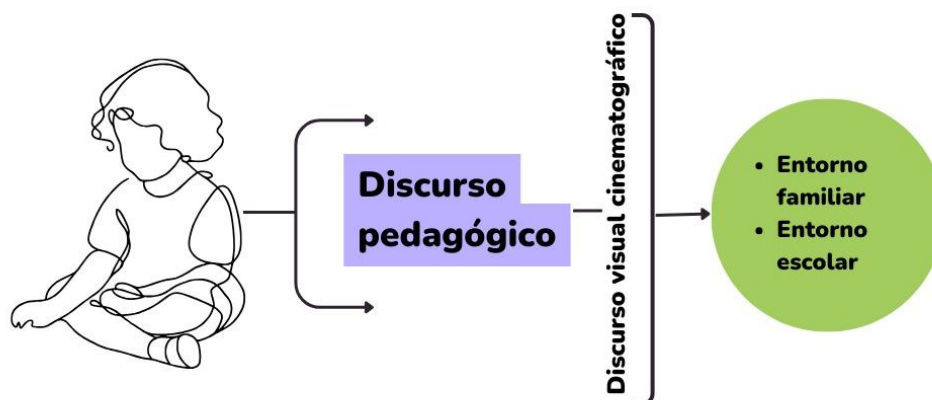
Secuencia de producción.



En el marco de la presente investigación, esos conceptos pueden transponerse de la siguiente manera:

Figura 3.

Secuencia de producción situada.



Ahora bien, para no restringir la creación a una lógica unilateral centrada exclusivamente en el realizador, es fundamental incorporar una dimensión dialógica que reconozca la participación activa del espectador en la construcción de sentido. Desde la perspectiva de Mijaíl Bajtín (2013), todo acto de enunciación implica una relación con un otro, un interlocutor. En este marco, el cine puede ser entendido como un espacio de intersubjetividad simbólica, donde emisor y receptor se vinculan como interactores estéticos, una categoría que permite articular de manera relacional la experiencia de creación y recepción.

No obstante, esta relación no se establece únicamente entre el creador y el público: el propio creador es también receptor y lector de otros discursos, obras y contextos. Cada gesto creativo se alimenta de experiencias previas de observación, interpretación y diálogo con lo ya existente. En este sentido, la creación cinematográfica se configura como un proceso de doble lectura: el creador interpreta el mundo y las imágenes de otros para luego reconfigurarlas en su propio discurso audiovisual, generando así un entramado de significaciones compartidas entre quien crea y quien observa.

En el marco del presente proyecto, la investigación-creación se concibe como un proceso en el que los estudiantes se vinculan activamente con el cine como práctica social, simbólica y cultural. Más que aprender a “usar un lenguaje” de forma instrumental, los participantes se enfrentan a la construcción de discursos visuales que les permiten interrogar y reinterpretar su entorno desde una experiencia situada. En lugar de partir de contenidos teóricos que luego se “aplican”, se privilegian actividades con sentido, enmarcadas en modelos de aprendizaje significativo y enfoques socio interaccionistas¹³, donde la obra cinematográfica (como artefacto cultural¹⁴) opera como mediadora del conocimiento, la sensibilidad y la reflexión crítica.

A través de la experimentación con la imagen, el sonido y el montaje, los estudiantes no solo narran historias personales o colectivas, sino que activan procesos de conocimiento que emergen del diálogo con su contexto y con los otros. Así, el cine no es concebido como un lenguaje neutro, sino como una construcción cultural cargada de sentido, que configura e interpela imaginarios, memorias y prácticas sociales. Este enfoque será profundizado en el siguiente apartado, donde se aborda la noción de discurso visual como producción simbólica en el espacio educativo.

Con base en los desarrollos conceptuales presentados en la categoría *Arte*, se da paso al abordaje de la categoría *Cultura*, tal como se presenta en la Figura 1, la cual permite comprender el cine no solo como práctica estética y creativa, sino como un dispositivo cultural de producción simbólica, mediación social y construcción de sentidos colectivos en el contexto de las infancias.

¹³ El socio-constructivismo concibe el conocimiento como una construcción que se produce en la interacción social y en la mediación cultural, más que como una adquisición individual. Vygotski plantea que los procesos de aprendizaje y de producción de sentido se originan en el plano social y se interiorizan progresivamente en el sujeto, a través del lenguaje y de las prácticas compartidas, lo que sitúa la relación con el otro como condición constitutiva del conocimiento (Vygotski, 1995).

¹⁴ Es importante diferenciar entre artefacto cultural y producto cultural. Los productos culturales son aquellas creaciones que presentan vinculaciones de carácter social y humano, como los libros, las obras de teatro, las fotografías, las películas o la publicidad. El artefacto cultural es un objeto que es producto de la aplicación de una técnica, que refleja valores, creencias o costumbres de una sociedad. Por último, un dispositivo cultural puede entenderse como un mecanismo de intermediación y sociabilidad a través de los que la cultura fomenta espacios de reflexión y cimentación de relaciones intersubjetivas (Luquetta et al., 2019).

1.2 Cultura: el cine como manifestación simbólica de un contexto social

El cine, más que un simple reflejo de la realidad, es una construcción simbólica que interpreta y reconfigura el mundo desde una perspectiva cultural. Desde su invención en el siglo XIX, ha funcionado como un espacio en el que se negocian identidades, ideologías y representaciones de la sociedad. Como señala Edgar Morin (2001), el cine no solo documenta la vida, sino que la reinventa a través de códigos visuales y narrativos que transmiten significados profundos sobre la condición humana. En este apartado se profundiza en la relación entre cine y cultura como eje para comprender la producción audiovisual de los estudiantes como práctica simbólica y social.

1.2.1 Cine y cultura: una relación simbiótica

La relación entre cine y cultura ha sido ampliamente estudiada desde diferentes disciplinas. Para Stuart Hall (1997), la cultura es un sistema de significación a través del cual las sociedades producen y comparten sentido. En este marco, el cine opera como un lenguaje cultural que codifica y decodifica realidades sociales a partir de convenciones narrativas, estilísticas e ideológicas. Desde esta perspectiva, el cine no solo representa lo que existe, sino que participa activamente en la construcción de imaginarios colectivos.

David Bordwell y Thompson (1995) refuerzan esta idea al afirmar que el cine no puede entenderse al margen de su contexto social, ya que toda producción audiovisual responde a discursos, valores y estructuras de poder presentes en la sociedad. En este sentido, el cine actúa como un vehículo que no solo transmite historias, sino que también influye en la percepción del mundo, moldeando visiones sobre género, clase, raza y otros aspectos fundamentales de la identidad.

En la misma línea, Jesús Martín-Barbero (2003) plantea que el cine es un espacio de mediación cultural, donde las narrativas filmicas no solo reflejan las tensiones de su tiempo, sino que las transforman en relatos accesibles para distintos públicos. Esta mediación permite que ciertos discursos dominen mientras que otros sean invisibilizados, lo que refuerza el carácter ideológico del cine como forma de producción simbólica.

Sin embargo, abordar el cine únicamente como lenguaje artístico sería insuficiente para comprender su funcionamiento dentro de una lógica de consumo. Desde una perspectiva crítica, autores como Adorno (2023) advierten que, en tanto industria cultural, el cine participa en la estandarización de los productos simbólicos, donde el entretenimiento también puede convertirse en una forma de control social. En este sentido, desde las industriales culturales, el cine actúa también como dispositivo ideológico al servicio de una economía de la atención, lo que complejiza su lectura en el ámbito educativo. Reconocer esta doble dimensión (estética e industrial) permite tensionar los procesos de formación y análisis, ampliando el lugar de acción del espectador más allá de la mera recepción pasiva.

1.2.2 El cine como espacio de representación social

En el marco de las representaciones sociales, el cine actúa como un dispositivo cultural que no solo entretiene o comunica, sino que también participa activamente en la producción de sentidos sobre el mundo. Las narrativas audiovisuales participan en la construcción de imaginarios colectivos, ofrecen modelos de interpretación de la realidad y configuran subjetividades. En este sentido, Douglas Kellner (2011) argumenta que el cine desempeña un papel clave en la formación de subjetividades al ofrecer narrativas que estructuran el modo en que los individuos entienden su papel dentro de la sociedad. A través del análisis del cine como un discurso social, Kellner demuestra cómo las películas pueden reforzar o desafiar ideologías dominantes, convirtiéndose en espacios de resistencia o reproducción cultural.

La producción audiovisual dentro del proceso pedagógico se entiende como una práctica cultural que favorece la negociación de significados y la apropiación crítica del lenguaje cinematográfico. En este contexto, las nuevas narrativas no aluden necesariamente a una innovación estética o formal en el campo del cine, sino a la emergencia de relatos inéditos para y por los propios niños y niñas participantes, quienes, a través de la creación audiovisual, reinterpretan su entorno y expresan su mirada sobre lo social y lo cotidiano.

Así, el proceso de creación se convierte en un acto cultural y político porque otorga voz a sujetos que habitualmente ocupan lugares marginales en la producción simbólica. Al construir sus propios relatos, los estudiantes se reconocen como productores de sentido y

transforman las representaciones dominantes de su realidad, generando un espacio de reflexión y agencia frente a su contexto.

En el marco de esta investigación, el cine es un posibilitador de diálogos con las representaciones culturales que rodean a los miembros de la sociedad. La producción audiovisual dentro del proyecto es vista como la participación en una práctica cultural que permite la negociación de significados vía a la apropiación crítica del lenguaje cinematográfico, para la construcción dialógica (Bajtín, 2013) de nuevas narrativas sobre la realidad social. Así, la creación de un discurso visual cinematográfico es un proceso cultural y político en el que se ponen en juego identidades, nociones e interpretaciones del mundo que rodean a los estudiantes.

Esta comprensión del cine como práctica simbólica y espacio de producción de sentido permite por lo tanto reconocer que su incorporación en la escuela no puede limitarse a un uso instrumental, sino que exige ser pensada desde marcos pedagógicos que potencien la reflexión crítica, la participación y la construcción colectiva de saberes. En consecuencia, el siguiente apartado se orienta a examinar cómo estas prácticas culturales se configuran en el ámbito educativo a través de la pedagogía crítica¹⁵ y del dispositivo pedagógico, como recursos para que las infancias se reconozcan como sujetos productores de conocimiento y la academia también lo haga.

1.3. Educación: hacia la construcción de un dispositivo pedagógico mediado por lo audiovisual

El campo de la educación ha sido escenario de múltiples debates en torno a su función social y política. En este marco, la pedagogía crítica emerge como un enfoque orientado a cuestionar y transformar las estructuras de poder que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Autores como Paulo Freire (2012), Henry Giroux (2003) y Peter McLaren (2005) han sido fundamentales en la consolidación de esta perspectiva, al concebir la educación como un acto político que no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca formar sujetos críticos y agentes de cambio.

¹⁵ Ver 1.3.1

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en el marco de la Maestría en Arte, Educación y Cultura, en la medida en que ambos comparten una mirada contrahegemónica de la educación, entendida no como reproducción de saberes dominantes, sino como un campo de disputa cultural y política. Desde este enfoque, la pedagogía crítica se articula con las prácticas artísticas y culturales como estrategias para problematizar lo dado, visibilizar voces históricamente marginadas y promover procesos formativos que reconozcan a los estudiantes como sujetos activos en la construcción de conocimiento y de sentido social.

En este apartado se desarrolla el concepto de pedagogía crítica con el fin de fundamentar la perspectiva educativa del proyecto y de establecer cómo el paradigma crítico puede articularse como eje de un dispositivo pedagógico que sustente la propuesta de formación.

1.3.1 Pedagogía crítica: educación para la transformación y la producción de sentido

La pedagogía crítica es una corriente de pensamiento que concibe la educación como un proceso de transformación social, en el que los sujetos no solo adquieren o construyen conocimientos, sino que también desarrollan una conciencia crítica sobre su realidad. La educación no es un proceso neutral ni meramente técnico, sino un acto político que implica cuestionar estructuras de poder, ideologías dominantes y desigualdades sociales (Freire, 2012; Giroux, 2001; McLaren, 2005). Esta comprensión crítica se refiere a un enfoque activo y reflexivo del conocimiento, en el cual los estudiantes no solo asimilan información, sino que la cuestionan, analizan y eventualmente transforman, en función de sus contextos sociales, culturales y políticos. Este proceso implica reconocer las estructuras de poder y las ideologías que moldean las narrativas, permitiendo que los educandos no solo comprendan el contenido, sino que también desarrollen la capacidad de deconstruirlo y resignificarlo en su realidad. De acuerdo con Paulo Freire (2012), la comprensión crítica no surge entonces de manera automática por el hecho de darles la palabra a los estudiantes, sino que es el resultado de un proceso dialógico en el que se favorece el cuestionamiento, la reflexión y la acción transformadora.

Aunque la pedagogía crítica de Paulo Freire se desarrolló originalmente en el contexto de la educación popular para adultos, sus principios pueden ser reinterpretados y ampliados

de manera pertinente a procesos educativos con niños y jóvenes. Más que una simple adaptación metodológica, su valor radica en el aporte que hace al desarrollo integral de los estudiantes, al fortalecer su capacidad de reflexión, diálogo y acción transformadora frente a su realidad.

En este sentido, la educación problematizadora no solo busca tener en cuenta prioritariamente el nivel cognitivo y emocional de los niños, sino estimular en ellos la curiosidad, la pregunta y la conciencia de su propio lugar en el mundo. Aplicada al trabajo pedagógico con el cine, esta perspectiva fomenta que los niños aprendan a pensar y a actuar críticamente a partir de sus experiencias y saberes cotidianos, reconociéndose como sujetos capaces de interpretar y transformar su entorno no solo a través del acto creativo, sino también mediante la recepción, lectura y resignificación de los discursos audiovisuales que consumen y producen. De este modo, creación y recepción se articulan como actividades complementarias de construcción de sentido y formación crítica.

El proceso de aprendizaje en niños puede ser igualmente dinámico y transformador, y se puede facilitar a través de la participación activa en la construcción del saber. En este sentido, las actividades pedagógicas no deben limitarse a la repetición o la memorización, sino que deben ser diseñadas para permitir a los estudiantes cuestionar su entorno, conectar con su contexto social y cultural, y ser conscientes de las estructuras de poder que los afectan. En este sentido, el enfoque de Freire sigue siendo profundamente relevante para los niños, si esta se adapta a sus intereses, su capacidad de análisis y sus formas de expresión. Así, el conocimiento no se concibe como un objeto o transacción que el docente deposita en los estudiantes, sino como un proceso de producción y circulación social de saberes que se construyen en el diálogo, la problematización colectiva y la lectura compartida del mundo. Así, aprender implica participar en comunidades donde los niños no solo apropian contenidos, sino que generan conocimientos situados a partir de su experiencia, de la interacción con otros y de la reflexión crítica sobre su realidad.

El dispositivo pedagógico de la presente investigación entendido no como una simple secuencia de actividades, sino como una configuración relacional de prácticas, saberes, materiales, roles y tiempos que orientan la experiencia formativa hacia una dinámica dialógica. Dicho dispositivo se compone de espacios de recepción crítica de obras

audiovisuales, momentos de creación colectiva, instancias de diálogo reflexivo y procesos de socialización de los productos, articulando creación, lectura, intercambio y resignificación cultural. El dispositivo pedagógico del proyecto opera así, como mediador entre los alcances de la pedagogía crítica y las estructuras habituales de las prácticas escolares formales. La descripción del diseño y la implementación de este dispositivo se presenta en detalle en el segundo capítulo del presente documento.

Henry Giroux (2001) amplía esta concepción al señalar que los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que juegan un papel crucial en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social. Giroux enfatiza de esta manera en la importancia de integrar la cultura popular en los procesos educativos y reconoce la influencia de los medios de comunicación en la construcción de subjetividades. Desde esta perspectiva, el cine y los discursos visuales cinematográficos se presentan como herramientas poderosas para el análisis crítico de la realidad, pues permiten a los estudiantes cuestionar, reinterpretar y resignificar¹⁶ estas representaciones simbólicas que circulan en sus entornos familiares, barriales o escolares.

Por su parte, Peter McLaren (2005), profundiza en la dimensión política de la pedagogía crítica, argumentando que la educación debe dismantelar los discursos hegemónicos que perpetúan la desigualdad y promover espacios de resistencia y emancipación. McLaren propone que la enseñanza debe involucrar a los estudiantes en la producción de conocimiento desde sus propias experiencias, fomentando una comprensión crítica de su contexto.

En el marco del presente proyecto, la pedagogía crítica se convierte en un eje fundamental para la creación de discursos visuales cinematográficos por parte de los estudiantes. Esta propuesta entiende la producción/recepción cinematográfica como un espacio de reflexión y producción de sentido, en el que los estudiantes pueden articular sus visiones del mundo para cuestionar las narrativas impuestas.

¹⁶ Ver Figura 3. Secuencia de producción situada.

Siguiendo a Freire, el cine en este proyecto no se concibe como un instrumento de educación bancaria, sino como un medio dialógico que posibilita la exploración, la curiosidad y la construcción de sentido a partir de la experiencia. No pretende así que los niños adopten una postura crítica acabada que correspondería a la del docente. Por el contrario, el propósito es propiciar en ellos, a partir de la confrontación dialógica con las propuestas del profesor, unos primeros procesos de reflexión e interpretación que les permitan aprender a tomar decisiones informadas sobre lo que observan, sienten y crean en el marco de la secuencia.

Hacemos nuestra entonces la perspectiva de Giroux, de proponer un dispositivo creativo-pedagógico donde los estudiantes comienzan a reconocerse como sujetos capaces de participar en la construcción de significados. A través del juego con el lenguaje audiovisual (la narración, los personajes, la trama, las emociones o los puntos de vista) los niños pueden experimentar cómo las imágenes comunican ideas y cómo pueden expresarse mediante ellas.

El proyecto no busca que los discursos visuales producidos por los niños “transformen” de inmediato el orden social, sino que funcionen como espacios de enunciación temprana en los que puedan visibilizar sus propias formas de comprender el mundo. De este modo, se ofrece un marco que orienta el trabajo hacia la formación de sujetos que, progresivamente, aprendan a observar, analizar y comunicar, sentando las bases para una conciencia crítica (McLaren, 2005).

2. Diseño Metodológico

El presente capítulo desarrolla la propuesta metodológica para resolver la pregunta de investigación planteada: ¿cómo propiciar procesos de investigación-creación en un grupo de siete estudiantes del Liceo Experimental Galileo, mediante la construcción de discursos visuales cinematográficos que les permitan analizar y reinterpretar fenómenos de su contexto social? Este apartado metodológico está estructurado en dos partes: la primera expone la perspectiva problémica de la investigación y la segunda presenta la ruta metodológica propuesta para el cumplimiento de los objetivos.

2.1 Planteamiento del problema

El presente estudio aborda un problema complejo que se compone de tres dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, se considera la perspectiva adultocéntrica, que históricamente ha subestimado la capacidad creativa y cognitiva de los niños, limitando su agencia en los procesos de producción de conocimiento. En segundo lugar, se analiza la posición del cine dentro de la educación artística, dado que, a pesar de su potencial expresivo y discursivo, suele ser relegado a un rol instrumental o complementario en el currículo escolar. Finalmente, se aborda el problema de la relación de los niños con las pantallas en el mundo actual, considerando los efectos negativos del consumo pasivo de medios y la necesidad de promover usos creativos y críticos que permitan a los estudiantes apropiarse de los medios como herramientas de aprendizaje y expresión. Estos tres ejes orientan la formulación de la presente investigación. A continuación, se desarrollan cada uno de los ejes.

2.1.1 El adultocentrismo

Históricamente la perspectiva adultocéntrica ha subestimado la capacidad creativa y cognitiva de los niños. Si bien el término *adultocentrismo*¹⁷ comenzó a utilizarse de manera sistemática en países de habla hispana, a partir de la década de 2010, cuando diversos autores

¹⁷ El adultocentrismo, según Prout y James (1990), se refiere a la tendencia social y cultural a interpretar, organizar y valorar la vida de los niños desde la perspectiva de los adultos, ignorando la voz, agencia y experiencias propias de la infancia. Este enfoque implica que los adultos definen lo que los niños deben conocer, cómo deben comportarse y cuáles son sus intereses, limitando su autonomía y consideración como sujetos sociales activos. Los autores proponen que la infancia debe ser entendida como una construcción social compleja, en la que los niños son participantes activos, no meros receptores pasivos de normas y significados impuestos por los adultos.

(Duarte, 2012; Morales & Martínez, 2024) profundizaron en esta noción desde diferentes perspectivas, es importante reconocer que esta comprensión de la niñez no es natural ni atemporal, sino histórica.

Tal como se expone en los estudios de Philippe Ariès (1987), la noción de infancia como etapa diferenciada de la vida comienza a consolidarse en la Europa moderna, proceso que deriva progresivamente en la representación del niño como sujeto incompleto y frágil que necesita tutela. Por ejemplo, antes de este período, durante la Edad Media, los niños eran representados como adultos en miniatura, no existía una vestimenta infantil diferenciada en la pintura y los registros domésticos, y participaban tempranamente en el trabajo y la vida social adulta. A partir del siglo XVII se produce lo que Ariès (1987) denomina el “descubrimiento de la infancia”, fenómeno que se profundiza, con la individualización del niño en el seno de la familia moderna, reconfigurando las relaciones de poder entre adultos e infancias (Gélis, 2001).

A finales del siglo XIX, estas representaciones se ven reforzadas por la cultura visual emergente, especialmente a través de los periódicos ilustrados para niños, que contribuyen a fijar una imagen de la infancia asociada a la dependencia, la ingenuidad y la formación moral (Szir, 2007). A manera de ejemplo, cuando los niños son situados bajo tutela y regulación de los adultos, quienes definen las formas y discursos que son apropiadas. Este planteamiento es precisamente el que expone de manera crítica Montes (2001) en su obra *El Corral de la Infancia*. En este marco, la infancia continúa siendo concebida en distintos ámbitos como una etapa de formación de un ser incompleto, en la que es visto como un sujeto que aún no posee conocimientos válidos ni autonomía suficiente para producir saber artístico o intelectual significativo.

Ahora bien, la presente investigación se realizó en el Liceo Experimental Galileo, una institución que se orienta desde principios pedagógicos que buscan reconocer la singularidad de los estudiantes y favorecer formas activas de participación en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, es importante precisar que los niños no construyen sus formas de comprender el mundo exclusivamente en el ámbito escolar. Sus experiencias se configuran también en contextos familiares, sociales, culturales y mediáticos donde, con frecuencia, los adultos

ocupan posiciones de autoridad desde las cuales se definen los conocimientos legítimos, las formas adecuadas de participación y los asuntos considerados relevantes para la vida colectiva.

En este sentido, la pertinencia de abordar el adultocentrismo en la presente investigación no radica en atribuir esta condición a la institución educativa donde se desarrolla el proyecto, sino en reconocer que las relaciones entre infancia y producción de conocimiento se encuentran atravesadas por marcos culturales más amplios que históricamente han situado a los niños en posiciones predominantemente receptoras frente a los saberes producidos por los adultos.

La pertinencia de esta discusión también se relaciona con situaciones observadas por los investigadores en contextos educativos previos al desarrollo del proyecto. En diferentes espacios de aula, fue posible identificar que algunos estudiantes tendían a otorgar una legitimidad privilegiada a las interpretaciones formuladas por los adultos de referencia, particularmente familiares, incluso frente a problemáticas sociales complejas que habían sido objeto de análisis y discusión en clase. Por ejemplo, al abordar acontecimientos de actualidad internacional, algunos niños manifestaban inicialmente reflexiones construidas a partir de las actividades desarrolladas en el aula, pero posteriormente reformulaban sus posturas adoptando de manera casi íntegra las interpretaciones expresadas por sus padres o cuidadores, fundamentando dicho cambio principalmente en la autoridad que estos representaban.

Más allá del contenido específico de las posiciones asumidas, estas situaciones permiten evidenciar cómo los procesos de construcción de sentido de las infancias se desarrollan en escenarios donde la voz adulta suele ocupar un lugar privilegiado de validación del conocimiento. En este contexto, la cuestión no consiste en contraponer las perspectivas de niños y adultos, sino en problematizar las condiciones que favorecen o limitan el reconocimiento de los estudiantes como sujetos capaces de elaborar interpretaciones propias sobre los fenómenos sociales que observan.

Así, la categoría de adultocentrismo permite problematizar una tensión presente en múltiples escenarios de socialización y no únicamente en la escuela: la dificultad para reconocer a los niños como sujetos capaces de interpretar críticamente su entorno, formular

preguntas relevantes y producir conocimientos situados a través de prácticas artísticas y culturales.

2.1.2 El lugar del cine en la educación artística

El cine, como manifestación artística y medio de comunicación, posee un vasto potencial educativo que ha sido subutilizado en el ámbito escolar. En el campo de la educación artística, se han privilegiado habitualmente disciplinas como las artes plásticas, la danza, la música e, incluso las artes escénicas, que han ocupado un lugar prominente en la educación artística. El cine, articulando procesos de recepción con procesos creativos, ha sido relegado a un papel secundario o instrumental. Esta tendencia responde a una visión limitada que ha considerado el cine principalmente como una herramienta ilustrativa para complementar contenidos académicos, en lugar de reconocerlo como un lenguaje artístico autónomo capaz de fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión cultural en los estudiantes.

Esta situación también se hizo visible en el contexto del Liceo Experimental Galileo, donde el cine y otros productos audiovisuales eran incorporados ocasionalmente en las dinámicas pedagógicas, principalmente como recursos para apoyar la comprensión de contenidos pertenecientes a otras áreas del conocimiento. Por ejemplo, la proyección de películas o fragmentos audiovisuales se utilizaba con frecuencia para contextualizar acontecimientos históricos, promover discusiones sobre problemáticas sociales o complementar temáticas desarrolladas en distintas asignaturas. Sin embargo, era menos frecuente encontrar espacios orientados al análisis de los elementos propios del lenguaje cinematográfico o a la producción de discursos audiovisuales por parte de los estudiantes.

De manera similar, aunque la institución reconoce la importancia de los procesos artísticos dentro de su propuesta pedagógica, la creación cinematográfica no ocupaba un lugar consolidado dentro de las experiencias habituales de educación artística. Esto implicaba que los estudiantes contaran con pocas oportunidades para aproximarse al cine como una práctica de creación, investigación y construcción de sentido sobre su realidad. En consecuencia, más que una ausencia total del cine en la escuela, se identificó una tendencia a comprenderlo principalmente como un recurso pedagógico complementario, antes que

como un lenguaje artístico con potencial para favorecer procesos de investigación-creación y producción de conocimiento.

A nivel global, diversos contextos han dado cuenta del impacto educativo del cine. En el ámbito anglosajón, por ejemplo, la televisión educativa de los años 1960 a 1980 tuvo un gran impacto en las prácticas escolares. A través de proyectos audiovisuales educativos, se fomentó el uso de los medios en la enseñanza, destacando su potencial para el aprendizaje activo y la construcción de conocimientos en los estudiantes. En América Latina, iniciativas como las de la televisión educativa en Colombia y México, en las décadas de 1980 y 1990, también evidencian cómo los medios audiovisuales desempeñaron un papel clave en la educación. En Colombia, la televisión educativa fue una respuesta a los altos índices de analfabetismo, mientras que, en México, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos produjo series como *Aprendamos Juntos*, que apoyaron procesos de alfabetización en poblaciones adultas. Aunque ha sido muy promovido y utilizado en diferentes disciplinas como medio tecnológico para transmitir conocimientos, a imagen del uso en la televisión educativa desde los años 1960 del siglo pasado, estos usos se enmarcaban generalmente en la perspectiva de un modelo pedagógico heterónomo (De Zubiría, 2011) en la que los adultos siguen siendo los que determinan qué saberes y qué modalidades de aprendizajes son pertinentes para la educación de las infancias.

Por lo tanto, a pesar de estos esfuerzos y el impacto que los medios audiovisuales han tenido en la educación en otros contextos, el cine sigue siendo subutilizado en el ámbito escolar, donde, en muchos casos, se le reduce a un recurso complementario y no se le reconoce en su potencial como campo artístico autónomo (McLaren, 2005). Por ello, es crucial reconsiderar el papel del cine en la educación, para promover su integración no solo como un medio para ilustrar conceptos, sino como una plataforma que puede transformar la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento, su entorno social y cultural.

Diversos estudios han señalado que, aunque el cine es reconocido por su capacidad para captar la atención y facilitar la comprensión de contenidos, su uso en el aula suele estar orientado a reforzar temas específicos sin una integración profunda en el currículo educativo. Por ejemplo, en el artículo *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada: estudio y análisis de algunas obras filmicas* (Escribano, 2016), se destaca que el cine puede

contribuir a una educación en valores y facilitar la comprensión de contenidos, siempre que se incluyan objetivos claros y tareas complementarias en su recomendación cinematográfica. Sin embargo, esta integración suele ser esporádica y carece de una estrategia pedagógica que promueva la producción cinematográfica por parte de los estudiantes, limitando así su potencial como medio de expresión y análisis crítico.

Además, en el currículo de educación artística en Colombia, la enseñanza del cine no se aborda de manera integral. Si bien los Lineamientos Curriculares de Educación Artística del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) reconocen la importancia de la apreciación estética y el desarrollo de la creatividad, el cine sigue estando ausente como lenguaje central en la formación artística. En la práctica, las artes plásticas, la música y la danza han ocupado un lugar predominante, mientras que el cine se percibe como un recurso complementario en lugar de una disciplina con metodologías y competencias propias. Esta situación impide que los estudiantes desarrollen habilidades para interpretar y crear discursos visuales complejos, limitando su alfabetización audiovisual en una sociedad dominada por las imágenes en movimiento.

De hecho, en los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, el cine aparece mencionado únicamente como “formas de mediación que legitiman los significados de las redes que configuran la cultura” (MEN, 2022, p. 13), ubicándolo principalmente en el campo de los medios de comunicación masivos y no como un campo disciplinar específico de las artes. Esta aproximación privilegia su función de transmisión de valores culturales y de influencia sobre las subjetividades, pero no desarrolla al cine como práctica artística con lenguajes, procesos creativos y potencial epistemológico propios. En consecuencia, el cine queda reducido a un dispositivo de mediación cultural, más cercano a la educación en medios que a la formación estética, creativa y discursiva.

Esta subutilización del cine resulta significativa si se considera que el cine integra dimensiones expresivas, técnicas, narrativas y simbólicas que lo constituyen como una práctica artística compleja, susceptible de ser abordada desde procesos de investigación-creación. En este sentido, la presente investigación se justifica al proponer un desplazamiento del cine como mero medio de comunicación hacia su comprensión como práctica artística y pedagógica, capaz de producir saberes situados a través de la creación de discursos visuales

cinematográficos por parte de los estudiantes. Así, el proyecto no solo pretende dialogar con los lineamientos vigentes, sino que realiza un aporte al situar el cine como campo legítimo de producción de conocimiento en el ámbito de la educación artística escolar, sobre todo en el mundo de hoy, donde la exposición a las pantallas y otros dispositivos electrónicos hace parte de la vida cotidiana de los niños.

2.1.3 El consumo digital: hacia una alfabetización audiovisual crítica

La creciente exposición de niños y adolescentes a las pantallas plantea desafíos significativos para su desarrollo y bienestar. Estudios recientes indican que el uso excesivo de dispositivos móviles está vinculado a mayores niveles de ansiedad, estrés y síntomas depresivos entre los niños y adolescentes. La exposición prolongada a pantallas, especialmente móviles, deteriora la calidad del sueño y reduce las interacciones sociales. Las redes sociales exacerban estos efectos al mantener a los niños y adolescentes en un estado de continua interacción y autocomparación (Guzmán-Brand & Gelvez-García, 2023; UNICEF, 2017). La creciente exposición de niños y adolescentes a las pantallas plantea desafíos significativos para su desarrollo y bienestar. En Colombia, esta situación adquiere una relevancia particular si se considera que, según cifras divulgadas por la Comisión de Regulación de Comunicaciones (CRC), los niños, niñas y adolescentes entre los 3 y los 17 años pasan en promedio 8,9 horas diarias frente a pantallas digitales, principalmente a través de teléfonos celulares y televisión. El mismo estudio señala que el 61% de esta población cuenta con un dispositivo móvil propio, porcentaje que aumenta progresivamente con la edad (El espectador, 2026).

Para contrarrestar estos efectos negativos, se recomienda limitar el tiempo frente a pantallas y fomentar la actividad física, que ha demostrado reducir el estrés y los sentimientos depresivos. Un equilibrio entre el uso de pantallas y hábitos saludables es crucial para el bienestar mental de los niños y jóvenes.

Por ello, resulta fundamental también promover usos activos y creativos de los medios tecnológicos, en los cuales los niños no se limiten a consumir contenidos de manera pasiva, sino que desarrollen competencias de producción, análisis y reflexión crítica sobre lo que ven y comparten. Ello implica reconocer a los estudiantes como productores activos de

discursos visuales, y al cine como un lenguaje artístico que, al ser incorporado de manera integral en el currículo escolar, puede enriquecer la educación artística y contribuir al desarrollo de competencias mediáticas críticas.

Al fomentar la recepción/creación cinematográfica en el aula, se ofrece a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas, reflexionar sobre su entorno y desarrollar habilidades técnicas y narrativas que les permitan participar activamente de las dinámicas de la cultura visual contemporánea. La instrumentalización limitada del cine en la educación y el uso de didácticas que no integran competencias relacionadas con el análisis y usos de lo mediático en el currículo escolar, representan oportunidades desaprovechadas para enriquecer la formación artística y cultural de los estudiantes. Abordar estos desafíos requiere una revalorización del cine como lenguaje artístico en la educación y la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan su uso creativo y crítico en el aula, con el fin de generar otras formas de relacionamiento entre la infancia y las pantallas, que mitigue los efectos nocivos incluso en términos de salud mental, de bienestar y de las prácticas asociadas al ocio.

Esta situación también se evidenciaba en el contexto de los estudiantes participantes del Liceo Experimental Galileo. Los siete niños que hicieron parte de la investigación contaban con acceso frecuente a dispositivos digitales personales, especialmente tabletas electrónicas utilizadas para el consumo de contenidos audiovisuales y videojuegos. Durante los espacios de descanso y recreo era habitual observar que una parte importante de su tiempo libre estuviera mediada por el uso de estos dispositivos, situación que también era señalada recurrentemente por algunas familias, quienes manifestaban a los docentes su preocupación por la cantidad de tiempo que los estudiantes dedicaban a estas actividades y solicitaban estrategias para regular su uso.

Más allá de asumir una postura negativa frente a las tecnologías, estas observaciones permitieron reconocer la centralidad que las pantallas ocupaban en la vida cotidiana de los participantes. Sin embargo, también hicieron visible una tensión pedagógica: aunque los estudiantes mantenían una relación constante con productos audiovisuales y medios digitales, la mayor parte de estas experiencias se desarrollaban desde el consumo de contenidos ya elaborados, siendo menos frecuentes las oportunidades para analizar críticamente dichos

discursos o participar en procesos de creación audiovisual propios. En este contexto, surge la necesidad de explorar estrategias educativas que permitan ampliar las formas de relacionamiento con las tecnologías, promoviendo usos creativos, reflexivos y culturalmente significativos de las pantallas mediante procesos de investigación-creación y producción audiovisual.

En este contexto, la elección de la creación audiovisual como eje de la propuesta pedagógica no responde únicamente a un interés por fortalecer la educación artística o promover el aprendizaje del lenguaje cinematográfico. También constituye una respuesta a una problemática contemporánea asociada a la creciente presencia de dispositivos digitales en la vida cotidiana de niños y niñas. Lejos de plantear una oposición entre las infancias y las tecnologías, la investigación parte del reconocimiento de que las pantallas forman parte de sus experiencias culturales, comunicativas y de ocio, y que cualquier propuesta educativa orientada a comprender estas realidades debe dialogar con dichas prácticas.

Por esta razón, la creación audiovisual se desarrolla a partir de tecnologías cercanas y accesibles para los estudiantes, particularmente dispositivos móviles y herramientas digitales de uso cotidiano. De esta manera, la investigación busca promover formas alternativas de relación con las pantallas, desplazando el énfasis desde el consumo pasivo de contenidos hacia procesos de observación, análisis, creación y producción de discursos visuales sobre la realidad social. En este sentido, la propuesta se inscribe también en una perspectiva de alfabetización audiovisual crítica, orientada a fortalecer el uso creativo, reflexivo y responsable de las tecnologías en el contexto escolar.

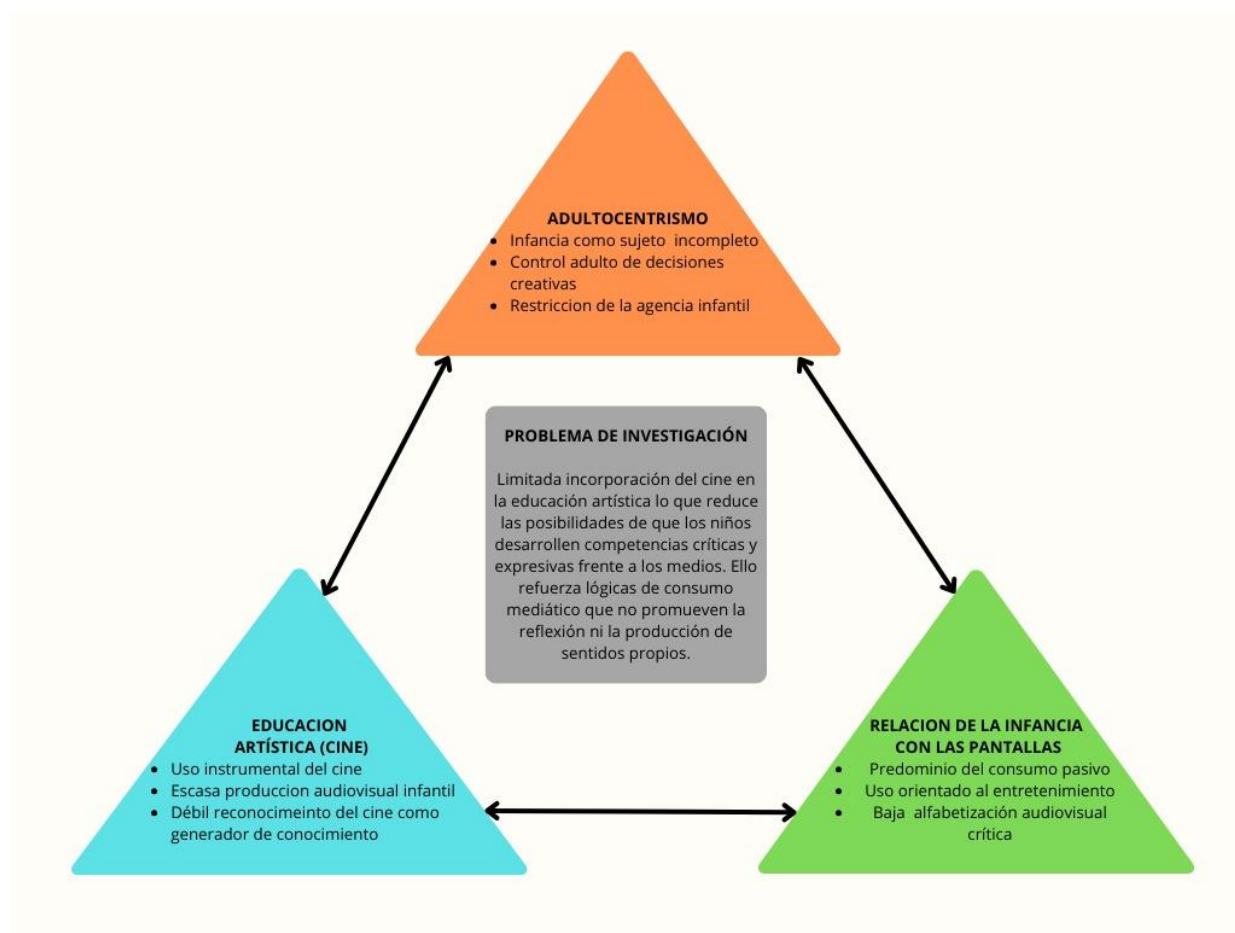
2.1.4 La relación de los ejes problemáticos

La relación directa entre esos tres ejes configura la perspectiva problemática de la presente investigación: la perspectiva adultocéntrica restringe la inclusión del cine como práctica creativa autónoma, lo que a su vez reduce las oportunidades de que los niños desarrollen competencias críticas y expresivas frente a los medios. Al mismo tiempo, el uso pasivo de pantallas refuerza patrones de consumo mediático que no fomentan la creación ni la reflexión, acentuando la dependencia de los niños de orientaciones adultas y de contenidos predefinidos, relacionados más al consumo que a la recepción crítica. De este modo, la

concepción del cine desde una perspectiva instrumental y el enfoque tradicionalmente limitado de la infancia como sujeto dependiente consolidan el problema educativo complejo que este proyecto aborda. Es urgente reconocer en los estudiantes su agencia epistémica, potenciar la alfabetización audiovisual y generar nuevas formas de relación crítica y creativa con los medios y la tecnología. La *Figura 4* ilustra la correspondencia que existe entre los tres ejes que dan origen al problema de investigación.

Figura 4.

Ruta de problemas.



Esta caracterización concluye con la pregunta problema: ¿cómo propiciar procesos de investigación-creación en un grupo de siete estudiantes del Liceo Experimental Galileo, mediante la construcción de discursos visuales cinematográficos que les permitan analizar y reinterpretar fenómenos de su contexto social?

Para ampliar el panorama resulta necesario examinar cómo distintos estudios han abordado la relación entre cine, educación y producción de saberes en contextos pedagógicos. El siguiente apartado presenta el estado del arte, en el cual se revisan investigaciones y experiencias que han explorado el uso del cine y de los medios audiovisuales en procesos educativos, así como aquellas que han problematizado la relación entre infancia, creación artística y alfabetización mediática. Esta revisión permite identificar los aportes y los límites de las propuestas existentes, así como los vacíos investigativos a los que responde el presente estudio.

2.1.5 Antecedentes investigativos

Con el fin de situar la pregunta de investigación dentro del campo de estudios existentes, resulta necesario revisar qué investigaciones se han desarrollado en relación con los tres ejes que dan origen al planteamiento del problema: las perspectivas adultocéntricas que han marcado históricamente la comprensión de la infancia en los contextos educativos, el lugar que ocupa el cine dentro de las prácticas pedagógicas y la relación que establecen los niños con las pantallas y los medios audiovisuales en la cultura contemporánea. El estado del arte que se presenta a continuación examina investigaciones y experiencias desarrolladas en torno a cada uno de estos ámbitos, con el propósito de identificar los principales enfoques, aportes y aspectos donde es pertinente contribuir al campo. Esta revisión permite situar el presente estudio dentro de ese panorama investigativo y reconocer el lugar específico desde el cual se propone articular la creación cinematográfica con procesos de investigación-creación en el contexto escolar.

2.1.5.1 Perspectivas adultocéntricas en la comprensión de la infancia

En relación con el adultocentrismo y la participación infantil en los espacios educativos, el estudio de Fuentes Matute y Candela (2020) analiza cómo la visión adultocéntrica predominante en la sociedad limita las posibilidades de participación de niños y niñas en asuntos sociales y políticos. Desde el enfoque de la sociología de la infancia, las autoras desarrollan una investigación cualitativa en un centro escolar de España en la que, mediante estrategias participativas como entrevistas grupales, discusiones colectivas y

producciones visuales, exploran las perspectivas de estudiantes de entre nueve y doce años sobre problemáticas sociales contemporáneas. Los resultados evidencian que, cuando se generan espacios pedagógicos que habilitan la expresión infantil, los niños son capaces de formular interpretaciones críticas sobre fenómenos como la contaminación, la migración o la violencia de género. Estos hallazgos cuestionan la concepción adultocéntrica que suele considerar a la infancia como incapaz de comprender o intervenir en asuntos públicos, y subrayan la necesidad de repensar las prácticas educativas para reconocer a los niños como actores sociales capaces de producir lecturas propias sobre la realidad.

El estudio de Fuentes Matute y Candela (2020) evidencia la capacidad de los niños para reflexionar sobre problemáticas sociales cuando se generan espacios pedagógicos de participación, su propuesta se centra principalmente en metodologías orientadas a escuchar y visibilizar las voces de la infancia dentro del aula. En este sentido, queda aún abierta la pregunta por las formas en que los lenguajes artísticos y audiovisuales pueden convertirse en mediaciones pedagógicas para que los niños no solo expresen opiniones, sino que construyan discursos propios sobre su realidad social.

En esta misma línea, Morales y Martínez (2024) señalan que el adultocentrismo constituye un sistema de relaciones sociales que sitúa la perspectiva adulta como parámetro universal desde el cual se interpretan y regulan las experiencias de la infancia. A partir de un estudio exploratorio basado en testimonios de niñas, niños y jóvenes de distintos países, los autores evidencian que muchas prácticas adultocéntricas se manifiestan en la negación o desvalorización de la palabra infantil, bajo la suposición de que las personas adultas poseen mayor autoridad para definir qué es correcto, importante o verdadero. Desde esta perspectiva, el problema no radica únicamente en la cantidad de espacios de participación infantil, sino también en la tendencia estructural a interpretar la realidad exclusivamente desde el punto de vista adulto, invisibilizando otras formas de comprensión del mundo. En consecuencia, hay una clara necesidad de construir relaciones intergeneracionales basadas en la escucha activa y el reconocimiento de las niñas y los niños como actores sociales capaces de interpretar su entorno y aportar perspectivas valiosas para comprender los problemas contemporáneos, y eso es precisamente lo que se quiere lograr con la presente investigación.

En relación con la representación de la infancia en el cine latinoamericano contemporáneo, el estudio de Urrutia et al. (2023) analiza cómo las narrativas cinematográficas de la región sitúan a niños, niñas y adolescentes como un dispositivo crítico para problematizar las condiciones sociales, políticas y económicas del continente. A partir del análisis de diversas películas de Chile y México, las autoras plantean que la infancia se configura como un espacio desde el cual se visibilizan conflictos estructurales asociados al capitalismo, tales como la pobreza, la violencia, la migración y la desigualdad. En este sentido, el cine no solo representa a la infancia, sino que la utiliza como un prisma para observar las tensiones de una región marcada por la precarización de la vida y la debilitación del rol del Estado en la protección de los niños y niñas. Asimismo, el artículo evidencia que estas representaciones se construyen a través de una tensión entre realismo y ficción, donde, si bien se abordan problemáticas sociales concretas, estas suelen ser mediadas por recursos cinematográficos que enfatizan la subjetividad infantil, tales como la imaginación, el juego y lo onírico, que genera una experiencia estética que modula la percepción del espectador frente a dichas realidades.

El aporte de Urrutia et al. (2023) permite comprender cómo el cine latinoamericano contemporáneo construye la infancia como una categoría atravesada por relaciones de poder, desigualdad y exclusión, al tiempo que la posiciona como un lugar privilegiado para la lectura crítica de lo social. No obstante, su análisis se centra principalmente en las formas en que el cine representa a los niños dentro de narrativas ya producidas, manteniendo la infancia en el lugar de objeto de representación. En este sentido, permanece abierta la pregunta por las posibilidades de que los niños no solo sean representados, sino que participen activamente en la construcción de discursos audiovisuales propios. Particularmente, se evidencia un vacío en torno al uso del cine en contextos educativos como práctica de investigación-creación que permita a la infancia producir interpretaciones sobre su entorno social a través del lenguaje cinematográfico. Este vacío es el que aborda la presente investigación, al proponer el cine no solo como un medio de representación, sino como un dispositivo pedagógico que habilita la producción de saberes situados desde la experiencia y la mirada de los propios niños.

Por otra parte, en relación con las perspectivas adultocéntricas en la comprensión de la infancia, el libro *No somos niños: representaciones problemáticas de la infancia* de

Catalina Donoso Pinto (2021) propone una reflexión crítica que emerge desde el análisis cinematográfico, particularmente en diálogo con producciones fílmicas y con aportes de la teoría social y filosófica. En el apartado Institucionalizando a la infancia, la autora señala que uno de los principales problemas con que se encuentra el estudio de la infancia es que su abordaje parte siempre de la construcción que se hace de ella desde una perspectiva adulta, lo que implica que tanto su observación como su protección y las estrategias de visibilización del sujeto infantil se encuentran organizadas, definidas y puestas en práctica desde una lógica adultocéntrica. En este marco, la infancia es comprendida desde la noción de *human becoming*, es decir, como individuo en construcción, en contraposición al *human being* o sujeto de pleno derecho, lo que conduce a que niños y niñas no tengan un valor en sí mismos, sino que sean vistos como procesos destinados a cumplir un fin que está puesto fuera o más allá de ellos. Esta concepción se profundiza en los aportes de Claudia Castañeda, quien caracteriza la infancia como pura transformación, pura incompletitud, un estado intermedio cuya existencia se define en función de su proyección hacia la adultez, incluso en marcos teóricos que buscan cuestionar modelos tradicionales de sujeto, pero que continúan situando la infancia como potencia al servicio de una necesidad adulta.

Asimismo, el texto retoma a Lourdes Gaitán para señalar que la infancia es entendida como un “aún no ser” adulto, configurándose como una categoría residual cuya verdadera importancia está en función de su potencial futuro, no de su ser presente, lo que contribuye a su invisibilización dentro del orden social. Esta condición se articula con procesos de institucionalización en los que la familia y la escuela operan como espacios que regulan y orientan el desarrollo infantil de acuerdo a lo que se espera de él, configurando un hábitat diseñado desde expectativas adultas y atravesado por dinámicas de normativización, exclusión y control. En esta línea, y retomando a Ariès, la autora advierte que la creciente preocupación por la infancia ha implicado también la pérdida de libertades y la restricción de la autonomía de los infantes a través de la vigilancia y el control, evidenciando que la protección no es un proceso neutral, sino profundamente vinculado a relaciones de poder.

El aporte de Pinto (2021) resulta fundamental para comprender cómo la infancia ha sido construida como objeto de regulación y no como sujeto de enunciación, especialmente en su articulación con el campo cinematográfico y las representaciones culturales. No

obstante, su análisis se centra en problematizar estas construcciones desde el estudio de producciones audiovisuales y marcos teóricos, dejando abierta la pregunta por las formas en que estas lógicas pueden ser transformadas en contextos educativos. En este sentido, persiste un vacío en torno a prácticas pedagógicas que permitan a los niños posicionarse como sujetos de enunciación en el presente, más allá de su condición de “individuos en construcción”. Particularmente, se evidencia la necesidad de explorar el cine no solo como un espacio de representación de la infancia, sino como una práctica de investigación-creación que habilite a los estudiantes para producir discursos propios sobre su realidad. Este vacío es el que aborda la presente investigación, al proponer el lenguaje cinematográfico como un dispositivo pedagógico que cuestiona la lógica adultocéntrica y reconoce a los niños como productores de saberes a través de la imagen en movimiento. (Donoso, 2021).

2.1.5.2 El lugar del cine y las infancias en procesos educativos

Diversas investigaciones y experiencias pedagógicas han explorado el potencial del cine y de los medios audiovisuales como recursos para enriquecer los procesos educativos. Desde distintos enfoques, se ha reconocido que el cine puede contribuir al desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación y la capacidad de interpretación crítica de los estudiantes, al ofrecer narrativas visuales que permiten analizar problemáticas sociales, culturales y éticas desde múltiples perspectivas. En este sentido, el cine se ha consolidado progresivamente como un medio capaz de ampliar las formas de acceso al conocimiento y de promover experiencias educativas significativas en contextos escolares y culturales.

Un ejemplo de estas iniciativas es el festival internacional *El Meu Primer Festival*¹⁸, desarrollado en Barcelona desde el año 2009, cuyo propósito es acercar a los niños y niñas a una cinematografía diversa y fomentar su participación activa en procesos de apreciación y creación audiovisual. Este evento propone convertir a los más pequeños en protagonistas de la experiencia cinematográfica, permitiéndoles no solo asistir a proyecciones, sino también participar en votaciones, talleres de creación audiovisual y espacios de reflexión sobre las películas visionadas. Aunque la producción está presente, *El Meu Primer Festival* tiene un

¹⁸ Evento internacional con sede en Barcelona dedicado al cine creativo para niños de 2 a 12 años, donde los menores son los protagonistas y jueces.

enfoque fuertemente asociado a la apreciación. Este tipo de iniciativas busca estimular la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico de los niños a través del cine, al tiempo que introduce a los participantes en el conocimiento del proceso de producción audiovisual (Peralta, 2014).

Asimismo, experiencias como esta evidencian el valor formativo del cine cuando se articula con actividades pedagógicas que favorecen la reflexión y el diálogo en torno a las obras audiovisuales. En el caso de *El Meu Primer Festival*, por ejemplo, las proyecciones se complementan con encuentros con realizadores, materiales didácticos y talleres de animación cinematográfica que permiten a los niños comprender de manera práctica cómo se construyen las películas y qué decisiones intervienen en su realización. Estas estrategias ponen de manifiesto el potencial del cine como herramienta para desarrollar competencias interpretativas y creativas en los estudiantes desde edades tempranas.

No obstante, gran parte de estas experiencias se han desarrollado principalmente en espacios culturales, festivales o programas de educación no formal, y su integración sistemática en los currículos escolares continúa siendo limitada. Aunque el cine ha sido utilizado con frecuencia como recurso didáctico para ilustrar contenidos o estimular la discusión en el aula, son menos frecuentes las propuestas pedagógicas que lo incorporan como práctica artística y como proceso de creación capaz de generar conocimiento dentro de la escuela. En muchos casos, el énfasis se sitúa en la formación de espectadores críticos o en el uso del cine como apoyo para otras áreas del conocimiento, mientras que la dimensión de producción audiovisual por parte de los estudiantes permanece relativamente poco explorada en el ámbito educativo formal.

En este sentido, el panorama investigativo evidencia una tensión entre el reconocimiento del potencial educativo del cine y su limitada incorporación como práctica pedagógica estructurada dentro de la educación artística escolar. Si bien existen iniciativas que promueven el acercamiento de las infancias al lenguaje audiovisual, persiste un vacío en torno al diseño de dispositivos pedagógicos que integren de manera sistemática la creación cinematográfica con procesos de investigación y producción de conocimientos en el contexto

escolar. Es precisamente en este punto donde se sitúa el aporte de la presente investigación, al proponer un dispositivo pedagógico que articula la creación de discursos visuales cinematográficos con procesos de investigación-creación desarrollados por estudiantes dentro del aula.

Por otro lado, en América Latina, uno de los referentes más significativos en esta línea es el proyecto *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*, desarrollado por la Universidad Federal Fluminense en articulación con la Secretaría de Derechos Humanos de Brasil. Esta iniciativa propone la realización de talleres audiovisuales en instituciones educativas con el propósito de aproximar a los estudiantes al lenguaje cinematográfico a través de ejercicios prácticos y reflexivos que favorecen la expresión de sus experiencias y la lectura crítica del mundo (Migliorin Et Al., 2014). El proyecto parte de la idea de que el cine puede constituirse como una experiencia singular de relación con el mundo y con los otros, en la medida en que permite producir imágenes y narrativas que articulan memoria, territorio e identidad.

El trabajo con el cine en la escuela no se limita al aprendizaje técnico de la realización audiovisual, sino que se orienta a generar procesos de experimentación estética y de construcción colectiva de sentido a partir de las imágenes y los sonidos. En consecuencia, el proyecto propone una serie de actividades orientadas a estimular la percepción, la imaginación y la capacidad narrativa de los estudiantes (Migliorin et al., 2014).

Este tipo de experiencias evidencia un creciente interés por integrar el cine en la escuela como una práctica formativa que permita a los estudiantes pasar de una relación meramente receptiva con las imágenes a una relación más activa y creativa con el lenguaje audiovisual. Sin embargo, aunque estas propuestas reconocen la importancia de que los estudiantes produzcan sus propias imágenes y narrativas, el énfasis se sitúa principalmente en la alfabetización audiovisual y en la exploración pedagógica del cine como herramienta didáctica.

En este sentido, aún se identifican vacíos en relación con la posibilidad de comprender la creación cinematográfica escolar no sólo como una herramienta de

medicación, sino también como un proceso de investigación-creación capaz de producir conocimiento situado sobre la realidad social desde la perspectiva de la infancia. A partir de esta consideración, la presente investigación propone ampliar este campo al abordar la creación audiovisual en la escuela como un proceso de investigación-creación que permite a los estudiantes analizar, reinterpretar y resignificar fenómenos de su propio contexto social mediante la construcción de discursos visuales cinematográficos.

En el contexto colombiano, particularmente en Bogotá, se han desarrollado políticas públicas orientadas a fortalecer la presencia de las artes en la educación pública. Un ejemplo relevante es el programa *Centros de Formación y Creación Artística (CREA)* del Instituto Distrital de las Artes, que busca ampliar el acceso a procesos de formación artística para niños, niñas y jóvenes mediante la articulación entre artistas formadores y comunidades educativas. A través de distintas líneas de acción el programa introduce prácticas de creación artística en instituciones educativas oficiales, para promover experiencias pedagógicas basadas en la exploración estética, la experimentación y la producción colectiva. Esta iniciativa representa un avance significativo en el reconocimiento del arte como dimensión fundamental de la formación integral en la escuela pública.

No obstante, aunque los CREA constituyen una apuesta institucional por integrar las artes en los contextos escolares, el lugar del cine dentro de estos procesos continúa siendo limitado. En la mayoría de los casos, las prácticas audiovisuales se desarrollan como talleres específicos o proyectos temporales, sin consolidarse como un componente estructural del currículo escolar ni como un campo de formación sistemático dentro de la educación artística. De este modo, el cine suele mantenerse en una posición periférica o complementaria dentro de la oferta formativa, más cercana a actividades extracurriculares que a una práctica pedagógica integrada al proceso educativo. Este escenario evidencia que, a pesar de los avances en la incorporación de las artes en la escuela, persiste un vacío en torno a la inclusión del cine como lenguaje pedagógico capaz de articular procesos de pensamiento crítico, creación y reflexión sobre el contexto social, cuestión que la presente investigación busca indagar.

Por otra parte, el cine ha sido progresivamente reconocido no solo como un recurso didáctico, sino como un lenguaje cultural y dispositivo de producción de sentido, capaz de incidir en los modos en que los sujetos perciben, interpretan y construyen la realidad. En este marco, diversos estudios han problematizado el papel del cine en la configuración de la infancia, señalando que su función excede la representación para situarse en el plano de la producción de subjetividades e identidades. Calquín y Magaña (2018) plantean que el cine debe comprenderse como una “máquina de producción semiótica” que no se limita a mostrar la realidad, sino que participa activamente en la construcción de significados sociales, particularmente en lo que respecta a la infancia. En este sentido, el cine opera como un dispositivo que organiza la percepción y propone formas específicas de ver, sentir y pensar, lo cual resulta fundamental en contextos educativos donde la imagen adquiere un lugar central en los procesos de aprendizaje.

Este planteamiento se inscribe en el denominado “giro visual”, el cual reconoce la importancia de la imagen como eje estructurante de la cultura contemporánea. En contraste con enfoques centrados exclusivamente en el lenguaje verbal, este giro enfatiza que la experiencia visual constituye una forma legítima de conocimiento, capaz de producir sentidos que no necesariamente pasan por la palabra. Así, el cine se configura como un lenguaje autónomo, con sus propias reglas, capaz de articular emociones, narrativas y formas de comprensión del mundo que inciden directamente en la formación de los sujetos.

En relación con la infancia, este enfoque resulta particularmente relevante, ya que cuestiona las concepciones tradicionales que sitúan a los niños como receptores pasivos de contenidos. Por el contrario, se propone entenderlos como sujetos activos en la producción de sentido, capaces de interactuar críticamente con las imágenes y de construir sus propias narrativas. En este sentido, el cine puede constituirse en un espacio pedagógico que favorece la emergencia de voces infantiles.

Asimismo, el trabajo de Calquín y Magaña (2018) evidencia que el cine ha tenido históricamente un lugar en la producción de conocimiento sobre la infancia, incluso en ámbitos científicos como la psicología del desarrollo, donde la cámara fue utilizada como herramienta de observación y análisis. Sin embargo, lejos de ser un instrumento neutral, el cine participó en la construcción de modelos normativos sobre lo que significa ser niño, para

configurar una “infancia científica” mediada por tecnologías de visualización. Este antecedente resulta clave para comprender que toda práctica audiovisual en contextos educativos implica también una toma de posición sobre la infancia, sus capacidades y sus formas de representación.

En este marco, incorporar el cine en procesos educativos no puede reducirse a su uso como material de apoyo, sino que implica reconocer su potencial como dispositivo pedagógico y epistemológico. Esto supone generar espacios en los que los estudiantes puedan analizar, interpretar y producir discursos audiovisuales, comprendiendo que las imágenes no son transparentes, sino construcciones cargadas de sentido. De este modo, el trabajo con cine en la educación posibilita el desarrollo de una alfabetización audiovisual crítica, fundamental en una cultura atravesada por pantallas. Finalmente, el reconocimiento del cine como lenguaje y como práctica cultural permite ampliar la comprensión de los procesos educativos, integrando dimensiones estéticas, sensibles y simbólicas que suelen ser relegadas.

2.1.5.3 La relación de la infancia con las pantallas

Con respecto a la relación niño-pantalla, uno de los estudios encontrados más relevantes es el de Hernández y Semenova (2025), que presenta una revisión sistemática de literatura publicada entre 2006 y 2024 sobre las implicaciones del tiempo frente a pantallas en la salud mental, cognitiva y física de niños y adolescentes. A partir del análisis de setenta y ocho (78) investigaciones, las autoras identifican tres núcleos temáticos principales: los efectos del uso intensivo de pantallas en el desarrollo infantil, las creencias parentales que influyen en los patrones de uso tecnológico, y las estrategias de mediación o prevención frente a la exposición prolongada a dispositivos digitales.

Los resultados de esta revisión evidencian que el incremento del tiempo frente a pantallas se asocia con múltiples efectos en el desarrollo infantil. Entre ellos se destacan el sedentarismo, los trastornos del sueño, la disminución de la actividad física, dificultades en la atención y en el rendimiento escolar, así como afectaciones en el bienestar emocional y en la regulación psicológica. Asimismo, diversos estudios señalan que la exposición temprana a dispositivos digitales puede interferir en procesos fundamentales como el desarrollo del

lenguaje, las funciones ejecutivas y la interacción social cara a cara, aspectos clave para el aprendizaje y la construcción de vínculos durante la infancia.

No obstante, la literatura revisada también muestra que la mayoría de los estudios sobre el uso de pantallas se concentran en los riesgos asociados al consumo pasivo de medios digitales o en estrategias de regulación del tiempo de exposición, particularmente desde perspectivas psicológicas o de salud pública. En este sentido, aunque se reconoce la necesidad de promover mediaciones educativas y alfabetización digital, son escasas las investigaciones que exploran cómo los niños pueden apropiarse de los medios audiovisuales como herramientas de creación, expresión y producción de conocimiento dentro del contexto escolar. Generalmente hay una pretensión por fomentar otras actividades para regular el uso de la tecnología y sus efectos nocivos en los niños, pero pocas apuestas de articulación y medicación que propongan una relación distinta de los niños con lo tecnológico. Este vacío evidencia la necesidad de investigaciones que trasciendan el enfoque centrado exclusivamente en la regulación del consumo mediático y que exploren el potencial pedagógico del lenguaje audiovisual para fomentar procesos de pensamiento crítico, interpretación del entorno y agencia infantil. En esta dirección se inscribe la presente investigación.

En relación con la influencia de los medios audiovisuales en la infancia, el estudio de Nogales et al. (2020) analiza el papel de los contenidos televisivos en la construcción de la identidad infantil, así como los marcos normativos orientados a su regulación y protección. Desde un enfoque multidisciplinar, los autores plantean que la infancia constituye una etapa clave en la asimilación de valores y patrones de comportamiento, en la cual los medios audiovisuales se consolidan como agentes de socialización cada vez más relevantes. En este sentido, el artículo sostiene que los contenidos mediáticos no solo influyen en la formación del imaginario infantil, sino que también pueden incidir en la educación emocional, las actitudes y la configuración de la identidad, en tanto ofrecen recursos discursivos que participan en la construcción de significados sobre la realidad. Asimismo, se destaca que esta influencia se produce en un contexto de alta exposición a pantallas, donde los niños interactúan con narrativas audiovisuales que combinan elementos de ficción y realidad, lo

que complejiza su interpretación en función de su nivel de desarrollo cognitivo y su entorno social.

El aporte de Nogales et al. (2020) permite comprender la centralidad de los medios audiovisuales en la configuración de la identidad infantil y la necesidad de establecer marcos regulatorios que protejan a los menores de contenidos considerados nocivos. Sin embargo, su enfoque se sitúa principalmente en una lógica de protección, en la que la infancia es concebida como una “ciudadanía vulnerable” que requiere control sobre los contenidos a los que accede. En este sentido, el artículo se centra en el consumo mediático y en la regulación de los mensajes audiovisuales, manteniendo a los niños en el lugar de receptores de contenidos. Así, queda abierta la pregunta por las posibilidades de que la infancia no solo sea objeto de protección frente a las pantallas, sino sujeto activo en la producción de discursos audiovisuales. Particularmente, se evidencia una necesidad en torno a la comprensión del cine como una práctica de investigación-creación en contextos educativos, que permita a los niños no solo consumir, sino interpretar y producir sentidos sobre su realidad social a través del lenguaje audiovisual. Este vacío es el que aborda la presente investigación, al proponer el cine como un dispositivo pedagógico que desplaza la relación de la infancia con las pantallas desde una lógica de recepción hacia una de creación y producción de conocimiento.

2.2 Ruta metodológica

La ruta metodológica propuesta para el abordaje del problema de investigación se articula directamente con los objetivos específicos del proyecto. En este sentido, el primer objetivo se concreta metodológicamente en el diseño de un dispositivo pedagógico que integra espacios sistemáticos de recepción crítica de obras cinematográficas con procesos de creación y producción de diversos artefactos vinculados a lo cinematográfico. El segundo objetivo se materializa en la creación colectiva de discursos visuales cinematográficos, en los que se inscriben saberes situados sobre el contexto social y cultural de los estudiantes, y en los que se promueve el uso responsable y crítico con las tecnologías. Finalmente, el tercer objetivo se despliega en los procesos de reflexión pedagógica, registro y análisis de las experiencias de los participantes y del desarrollo del proyecto, a través de planeaciones, diarios de campo, conversaciones y la realización del cortometraje final.

La presente investigación se enmarca dentro de la Investigación Basada en Artes (IBA), que propone la creación artística como un espacio legítimo de producción de conocimiento (Hernández, 2008). El objetivo central de este paradigma es reconocer y valorar los procesos creativos no solo como resultado de una fase posterior a la reflexión, sino como una herramienta fundamental para el desarrollo de ésta, del pensamiento crítico y de la construcción de saberes. En este sentido, la creación cinematográfica, entendida no como un producto final, sino como una experiencia constante de exploración, es parte integral del proceso investigativo, para que funcione como una forma activa de reflexión.

La elección de la Investigación Basada en Artes como paradigma guarda una estrecha relación con el enfoque cualitativo que orienta el estudio. Mientras la IBA reconoce los procesos creativos como formas legítimas de producción de conocimiento, el enfoque cualitativo permite comprender dichos procesos desde la experiencia de los participantes, atendiendo a los significados, interpretaciones y sentidos que emergen durante la creación. En este marco, el interés de la investigación no se centra en la medición de variables o en la obtención de resultados generalizables, sino en comprender cómo los estudiantes construyen discursos visuales cinematográficos, cómo interpretan su contexto social a través de ellos y qué procesos pedagógicos hacen posible dicha construcción. Así, paradigma y enfoque se articulan en una misma apuesta epistemológica que concibe la creación audiovisual como una práctica de indagación, reflexión y producción de conocimiento situado.

La propuesta metodológica parte de un enfoque cualitativo y está impregnada de una lógica no lineal ni secuencial. Por ejemplo, la articulación de dos secuencias de imágenes mediante el montaje puede entenderse, en principio, como una operación técnica propia de la producción audiovisual. Sin embargo, este proceso también exige un ejercicio de reflexión y análisis sobre las características formales y semióticas de las imágenes, con el fin de determinar dónde realizar el corte, cómo establecer la continuidad entre las secuencias y qué efectos discursivos se producen a partir de esa decisión. De este modo, las dimensiones sensible e intelectual se encuentran estrechamente vinculadas con las acciones prácticas que intervienen en el proceso (como observar, manipular el material, avanzar o retroceder la secuencia y efectuar cortes). Algo similar ocurre en procesos de carácter aparentemente más conceptual, como la escritura de un guion, donde la actividad intelectual también se articula

con decisiones creativas y operativas propias del trabajo audiovisual. Por tanto, la investigación no se separa de la práctica artística, sino que se integra a ella desde el principio.

En el marco de esta investigación, la producción de materiales se asume como un dispositivo de indagación-reflexión que permite analizar simultáneamente los aprendizajes de los estudiantes y las mediaciones pedagógicas que configuran el proceso formativo. Estos artefactos no se entienden como productos espontáneos o aislados, sino como huellas de un proceso pedagógico intencionado en el que el docente introduce referentes, orienta procedimientos y acompaña dialógicamente la construcción de sentido por parte de los estudiantes. En este proceso las interacciones docente-educandos es bidireccional, e implica por parte del primero una labor de escucha, de descentración, de colaboración.

Los productos creativos funcionan como textos pedagógicos susceptibles de lectura, interpretación y problematización, en los que se hacen visibles tanto los saberes cinematográficos en formación (encuadre, secuencialidad, punto de vista) como las condiciones didácticas que los posibilitan. De este modo, la creación audiovisual se configura como una práctica dialógica de indagación-reflexión en la que los estudiantes producen discursos visuales y, simultáneamente, estos discursos retroalimentan el diseño del dispositivo pedagógico.

Así, el proceso creativo se incorpora al diseño metodológico como un espacio privilegiado de producción de conocimiento situado, en el que los artefactos elaborados permiten comprender cómo se están produciendo, negociando y circulando los saberes en el aula, y ofrecen insumos para la toma de decisiones pedagógicas a lo largo del desarrollo del proyecto.

Este proceso metodológico se desarrolla en tres fases interrelacionadas y flexibles que constituyen momentos de énfasis dentro del ciclo continuo de creación-investigación-reflexión. Estas fases no deben entenderse como bloques cerrados ni como etapas excluyentes, sino como momentos que pueden superponerse, repetirse o transformarse a lo largo del proceso. Su implementación busca favorecer una experiencia educativa sensible, crítica y situada, en la que el arte y la reflexión se entretujan como formas legítimas de

construcción de conocimiento desde las infancias. A continuación, se presenta la explicación de cada una de las fases enunciadas.

2.2.1 Fase 1: construcción del dispositivo pedagógico

El primer objetivo específico de la presente investigación es diseñar un dispositivo pedagógico que oriente a los estudiantes en la selección y problematización de un objeto de estudio emergente de sus propias realidades sociales. Por ende, la primera fase del proceso se centra en la construcción de un dispositivo flexible que habilita la exploración visual del contexto inmediato de los participantes, articulada con procesos sistemáticos de recepción crítica de obras cinematográficas. En esta etapa, el cine no se concibe aún como una producción narrativa final, sino como un espacio de entrenamiento de la mirada y de formación de criterios de lectura audiovisual, que permite a los niños y niñas observar su entorno con mayores niveles de atención, encuadre e interpretación.

La exploración se desarrolla desde una pedagogía de la percepción que invita a los estudiantes a mirar de manera intencionada los espacios, los objetos, las personas y las situaciones de su cotidianidad, reconociendo que toda imagen implica una toma de posición frente al mundo. Para ello se implementan estrategias como diarios visuales y ejercicios de registro fotográfico y audiovisual¹⁹, mediante las cuales los participantes identifican qué elementos de su entorno consideran relevantes, cómo los organizan visualmente y qué sentidos les atribuyen.

De manera complementaria, esta fase incorpora momentos de recepción crítica de obras y fragmentos cinematográficos seleccionados por su pertinencia temática y expresiva. La visualización de películas y escenas se aborda como una práctica de lectura cultural que permite a los estudiantes analizar narrativas, personajes, conflictos y recursos expresivos, y establecer relaciones entre los contenidos de las obras y su propia experiencia vital. Estas actividades no se orientan al consumo pasivo, sino al análisis de aspectos como la animación como lenguaje, la construcción de historias, la semiótica de las imágenes y la forma en que

¹⁹ Ver Anexo 3. Ejercicios prácticos.

problemáticas sociales (como los derechos de la infancia, la igualdad de género, la guerra o el medio ambiente) son traducidas a relatos audiovisuales.

En este sentido, la exploración visual y la recepción se configuran como operaciones metodológicas articuladas que posibilitan la indagación-reflexión desde lo sensible: los estudiantes no solo observan su contexto, sino que aprenden a leer críticamente discursos cinematográficos para comprender cómo se construyen los significados y cómo estos pueden ser reconfigurados en sus propias producciones. Así, esta primera fase establece las bases perceptivas, simbólicas y culturales sobre las cuales se despliegan los procesos de creación colectiva en las etapas posteriores del dispositivo pedagógico.

En esta fase se promueve la formulación de preguntas de investigación que no surgen de manera inmediata de la realidad, sino que se construyen desde la experiencia visual de los participantes y el diálogo en torno a las imágenes. Para ello, se implementan conversaciones a partir de imágenes como herramienta pedagógica central, mediante las cuales los estudiantes y los docentes observan, interpretan y discuten fotografías, fotogramas y producciones propias y de otros, activando procesos de lectura crítica de su entorno. Estas interacciones permiten que la cotidianidad sea resignificada a través del lenguaje audiovisual, orientando así la definición de los objetos de estudio. De manera complementaria, se realizan muestras preliminares de proceso en las que los estudiantes socializan sus primeras exploraciones y reciben retroalimentación que se integra reflexivamente al desarrollo de los discursos visuales cinematográficos²⁰.

A continuación, se detallan los principales instrumentos de recolección de información utilizados durante la fase de construcción del dispositivo pedagógico, los cuales permiten documentar de manera sistemática los procesos creativos, la interacción entre los estudiantes y el docente, y la producción de saberes situados a través de lo audiovisual. A saber:

- **Diarios visuales:** bitácoras personales en las que los participantes registran imágenes, dibujos, palabras y emociones asociadas a su cotidianidad y entorno.

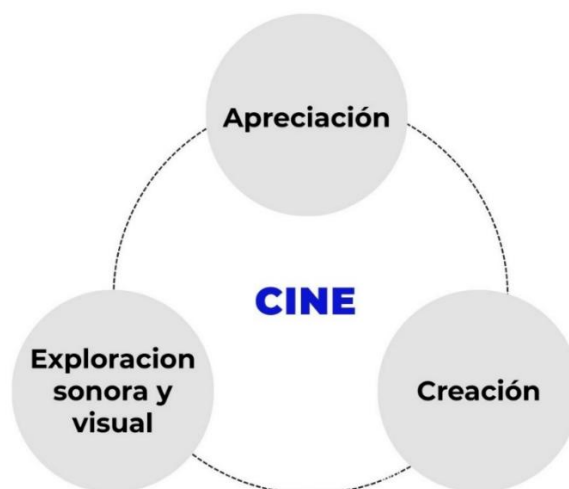
²⁰ Ver Anexo 2. Bitácoras.

- **Conversaciones a partir de imágenes:** diálogos guiados por fotografías, fotogramas e ilustraciones que no solo actúan como detonantes de reflexión, sino que se abordan como construcciones culturales, convencionales y codificadas. A través de estas conversaciones, los estudiantes analizan cómo las imágenes comunican, qué significados proponen y qué recursos visuales emplean para construir sentido.
- **Laboratorios sensibles:** espacios de juego y exploración sensible que habilitan modos alternativos de observación y pensamiento.
- **Muestras preliminares de proceso:** socialización informal de avances, bocetos o registros iniciales para generar retroalimentación temprana.

Dicho lo anterior, el dispositivo pedagógico se configura a partir de la integración de tres núcleos que articulan el proceso de investigación-creación y guían la producción de saberes situados a través de lo cinematográfico. El primer núcleo, *apreciación*, se centra en consolidar la mirada crítica de los estudiantes, para promover la comprensión del cine como mediación cultural y espacio de reflexión sobre temas sociales y experiencias propias. El segundo núcleo, *exploración sonora y visual*, busca desarrollar la sensibilidad perceptiva, fomentando la experimentación con sonido, imagen y recursos tecnológicos para reconocer el cine como lenguaje construido. Finalmente, el núcleo de *creación* constituye el corazón del dispositivo, orientado a la producción dialógica de historias y relatos audiovisuales, integrando storyboards, guiones, rodaje y montaje colectivo, y consolidando la circulación social del saber producido. Estos núcleos se conciben, no como etapas aisladas, sino como ejes interdependientes que potencian la reflexión crítica, la experimentación y la producción dialógica de conocimiento. La siguiente figura esquematiza el dispositivo pedagógico diseñado.

Figura 5.

Dispositivo Pedagógico.



De acuerdo a lo esquematizado en la Figura 5, se describen los tipos de actividades desarrolladas en cada núcleo y los hallazgos encontrados a continuación.

2.2.1.1 apreciación cinematográfica: consolidando la mirada crítica.

El primer núcleo se orientó a consolidar el cine como mediación cultural y como instrumento de lectura crítica del mundo, en línea con Martín-Barbero (2003) y la pedagogía crítica de Freire (2012). Para ello, se trabajó con fragmentos seleccionados de películas y la proyección completa de *The Breadwinner*²¹, activando la reflexión sobre narrativas audiovisuales y su relación con experiencias sociales concretas.

La elección de *The Breadwinner* como material de apreciación cinematográfica responde a múltiples criterios que articulan los objetivos del núcleo de apreciación dentro del dispositivo pedagógico. En primer lugar, la película sitúa como protagonista a Parvana, una niña de once (11) años que vive en Kabul durante el dominio de los talibanes, lo que permite abordar directamente la cuestión del adultocentrismo en la representación social y mediática

²¹ *The Breadwinner* (2017) es una película animada dirigida por Nora Twomey y basada en la novela homónima de Deborah Ellis. Ambientada en Afganistán bajo el régimen talibán, narra la historia de Parvana, una niña que debe hacerse pasar por niño para sostener a su familia tras el encarcelamiento de su padre. La obra aborda, desde una perspectiva sensible y pedagógica, temas como la infancia en contextos de guerra, la opresión de género, la resiliencia y el poder de la narración como forma de resistencia simbólica y supervivencia.

de la infancia. La historia muestra cómo los adultos toman decisiones que condicionan la vida de los niños y cómo las estructuras sociales restringen sus posibilidades de acción. Al centrar la narrativa en Parvana, se evidencia que los niños no son sujetos pasivos de su contexto, sino agentes capaces de tomar decisiones significativas y de ejercer creatividad, resistencia y resiliencia frente a situaciones de opresión y violencia.

En segundo lugar, la trama de la película enfatiza el empoderamiento infantil, ya que, debido a las restricciones impuestas a las mujeres en su sociedad, Parvana toma la decisión de disfrazarse de niño para mantener a su familia tras el arresto injusto de su padre. Esta acción tiene un gran potencial dramático que subraya y evidencia las estrategias de agencia de los niños. Este aspecto se vincula directamente con la perspectiva de la pedagogía crítica, que concibe la educación como espacio de agencia y reconocimiento del niño como sujeto pensante y productor de saber (Freire, 2012; Giroux, 2001).

Otro criterio determinante para la selección de la película es su género de “dibujo animado”, que resulta particularmente útil para el trabajo con los estudiantes en la construcción de storyboards y la exploración de recursos audiovisuales. La animación permite un mayor control sobre encuadres, composición, color y movimiento, ofreciendo ejemplos claros de cómo el lenguaje visual construye significados y emociones. Este aspecto facilita que los estudiantes puedan analizar y posteriormente resignificar, en sus propias creaciones, estrategias narrativas y estéticas, integrando la dimensión visual y sonora que explorarán en el segundo núcleo del dispositivo pedagógico.

Adicionalmente, la película aborda problemáticas sociales profundas, como la guerra, la violencia, las restricciones de género y la supervivencia en contextos de opresión, proporcionando un marco para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su propio entorno y los desafíos de su entorno. La narrativa de Parvana permite establecer conexiones entre experiencias de niños en contextos sociales complejos y la vida cotidiana de los estudiantes, fomentando empatía, análisis crítico y capacidad de interpretación de mensajes sociales en los medios audiovisuales.

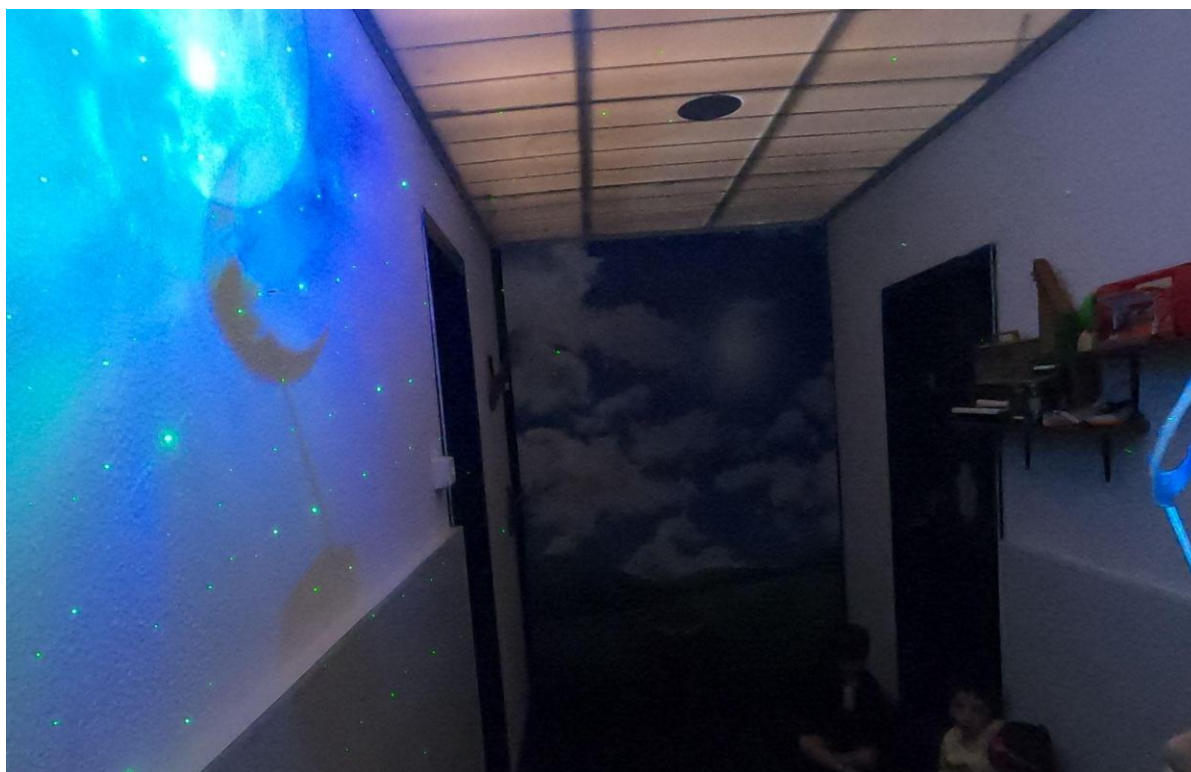
Por último, *The Breadwinner* se alinea con la concepción de la investigación-creación como práctica situada, ya que se convierte en fuente de estrategias narrativas y recursos

cinematográficos que los estudiantes pueden traducir en sus propios proyectos de animación, trabajando sobre storyboards, construcción de personajes y planificación de escenas. Así, la película no solo cumple un rol de mediación crítica, sino que también constituye un modelo de referencia técnico y creativo, que conecta el análisis de narrativa y funcionamiento estético con la producción de discursos visuales propios, cerrando el círculo entre apreciación, exploración y creación.

En suma, la selección de *The Breadwinner* permite abordar de manera simultánea el problema de investigación, desde la reflexión sobre el adultocentrismo que la misma película suscita, pasando por considerar la obra específica como un mediador y no sólo como un instrumento, y procurando generar una relación distinta de los participantes con las *pantallas*.

Figura 6.

Proyección de The Breadwinner.



También se trabajó con la proyección de algunas escenas de Pinocho (Guillermo del Toro)²², con el fin de reconocer cómo algunos elementos y recursos visuales-estéticos, como el crecimiento de la nariz del personaje, funcionan como signos *narrativos* que articulan conflictos éticos y la relación entre verdad y mentira. Se seleccionaron estas escenas para que los estudiantes pudieran identificar cómo decisiones de encuadre, ritmo, composición y simbolismo contribuyen a construir sentido en la narrativa cinematográfica. De manera complementaria, se usaron fragmentos de El Lorax²³, para enfocar la atención en el uso del color, la composición y los planos como recursos que refuerzan mensajes ambientales y sociales, mostrando cómo la estética visual se integra con la narrativa para transmitir significados en un contexto ficcional.

Este núcleo tenía como propósito que los niños pudieran leer el cine como un lenguaje cargado de significados sociales y políticos, identificando relaciones entre narrativa audiovisual y vivencias propias. Emergen así temas de relevancia social (guerra, medio ambiente, enfermedad, violencia) que luego se consolidaron como núcleos de creación. La apreciación funcionó, por tanto, como mediación dialógica, activando interpretaciones colectivas y resignificaciones compartidas.

²² Película de animación en *stop motion* dirigida por Guillermo del Toro y Mark Gustafson, basada libremente en el cuento *Las aventuras de Pinocho* de Carlo Collodi. La historia sigue a una marioneta de madera que cobra vida y emprende un recorrido marcado por el descubrimiento del mundo, la desobediencia y la experiencia de la pérdida. Ambientada en la Italia fascista de la década de 1930, la película combina una estética artesanal con una narrativa oscura y melancólica, incorporando elementos fantásticos y simbólicos para reflexionar sobre la vida, la muerte, la obediencia y la construcción de la identidad.

²³ Película de animación basada en el libro homónimo de Dr. Seuss (1971), que narra la historia de un mundo artificial donde la naturaleza ha sido completamente reemplazada por productos industriales. A través del relato del *Once-ler* y la figura del Lorax —personaje que “habla en nombre de los árboles”—, la película expone las consecuencias de la explotación indiscriminada de los recursos naturales. Mediante una narrativa accesible y simbólica, se abordan temas como el consumo, la responsabilidad ambiental, la relación entre progreso económico y sostenibilidad, y el papel de las nuevas generaciones en la protección del entorno.

2.2.1.2 Exploración sonora y visual: entrenando la percepción cinematográfica

El segundo núcleo surgió de la necesidad de que los estudiantes ejercitaran su sensibilidad perceptiva y comprendieran el cine como lenguaje construido. Se implementaron ejercicios de sonido *foley*²⁴ con objetos cotidianos, experimentación con planos cinematográficos a través de tablets, animación básica y *stop motion*²⁵ mediante *claymation*²⁶.

Con respecto a los ejercicios de creación de sonidos *foley*, los niños exploraron objetos cotidianos (papel, telas, recipientes, zapatos, etc.) para asociar cada sonido a acciones o imágenes específicas. Esta práctica pretendía que los estudiantes experimentaran cómo los sonidos pueden complementar y reforzar la narrativa visual, y comprendieran la dimensión expresiva del sonido en la construcción de un relato cinematográfico.

Paralelamente, se abordó la dimensión visual mediante la experimentación con tipos de planos cinematográficos. A través de ejemplos y demostraciones, se presentaron planos generales, medios y primeros planos, y los estudiantes los aplicaron en ejercicios prácticos utilizando tablets. En parejas o pequeños grupos, grabaron escenas con objetos y compañeros, experimentando con la distancia, el encuadre y el punto de vista, explorando cómo cada decisión compositiva modifica la percepción del espectador y la forma en que se comunica la historia, como se muestra en la Figura 7.

²⁴Técnica de posproducción sonora en cine y audiovisual que consiste en la recreación y grabación manual de efectos de sonido sincronizados con la imagen, tales como pasos, roces, golpes u objetos en movimiento. Su propósito es reforzar la verosimilitud y expresividad de la acción en pantalla, aportando realismo y profundidad narrativa al diseño sonoro.

²⁵Técnica de animación que consiste en la captura fotograma a fotograma de objetos físicos (como figuras, muñecos, recortes o materiales modelables) que son ligeramente modificados entre cada toma para generar la ilusión de movimiento. El *stop motion* se caracteriza por su materialidad visible y su ritmo artesanal, lo que lo distingue de la animación digital.

²⁶Subgénero del *stop motion* que emplea figuras modeladas en materiales maleables, principalmente plastilina o arcilla, las cuales son manipuladas y fotografiadas fotograma a fotograma para producir movimiento. El *claymation* se distingue por la transformación visible de las formas y texturas, lo que aporta un carácter expresivo y orgánico a la animación.

Figura 7.

Ejercicios de distancia, encuadre y punto de vista.



La actividad se complementó con ejercicios de animación básica y *stop motion*. Los niños modelaron personajes y objetos con plastilina para realizar pequeñas secuencias cuadro a cuadro, moviendo ligeramente las figuras entre cada toma. Posteriormente, exploraron aplicaciones digitales sencillas en tablets que permitieron dar movimiento a dibujos, figuras u objetos, experimentando con el ritmo del movimiento, el encuadre y la continuidad visual. Estas prácticas acercaron a los estudiantes a los procesos de animación y les permitieron experimentar cómo la combinación de imagen y movimiento construye significados.

En conjunto, estas actividades fueron seleccionadas con el propósito de estimular su experimentación sensitiva y proporcionarles herramientas concretas para traducir ideas narrativas en imágenes y sonidos, para preparar el terreno para la fase de creación y consolidando la comprensión del cine como un campo del saber integral y manipulable.

Dicho lo anterior, resta definir el tercer núcleo del dispositivo pedagógico, relacionado con la producción del discurso visual cinematográfico propiamente dicho. Este proceso se relaciona directamente con el segundo objetivo específico de la presente

investigación, por lo que constituye la segunda fase de la ruta metodológica. Se desarrolla a profundidad en el siguiente apartado.

2.2.2 Fase 2: Producción de discursos visuales cinematográficos

En esta fase, el cine se transforma en el eje principal de la investigación, ya que los estudiantes empiezan a producir sus propios discursos audiovisuales a través de la creación cinematográfica. Este proceso no debe verse como la culminación de la investigación, sino como una etapa más en la que la creación artística se convierte en un escenario crítico para el análisis de la realidad y el cuestionamiento de conceptos.

Los estudiantes son animados a escribir guiones visuales, experimentando los usos de imágenes, sonidos y textos para ampliar sus informaciones y sus comprensiones, y experimentar diversos modos de expresarlos y comunicarlos. La exploración técnica de la imagen y el sonido se convierte en un campo de experimentación, donde los participantes utilizan cámaras, teléfonos móviles, grabadoras y otros recursos accesibles para crear sus piezas cinematográficas. Este proceso de producción está orientado no solo a la creación de un "producto", sino a la reflexión constante sobre las decisiones estéticas, narrativas y conceptuales que atraviesan el proyecto. El montaje colaborativo también juega un rol crucial, ya que permite que los estudiantes interactúen entre sí, compartiendo ideas y aportes en una lógica expresiva, más que técnica. Por ende, en esta fase se consolidan aportes concretos para el dispositivo pedagógico que se construye.

En esta etapa se emplearon diversos instrumentos de recolección de información que permitieron documentar la creación audiovisual de los estudiantes y sus decisiones narrativas y expresivas. Entre estos se incluyen:

- **Escritura de guiones visuales y conceptuales:** esquemas narrativos que articulan sensaciones, escenas, metáforas y secuencias visuales.
- **Exploración técnica de imagen y sonido:** uso de cámaras, celulares o grabadoras para descubrir y experimentar con encuadres, planos, texturas, sonidos, voces y silencios.

- **Montaje colaborativo:** selección, combinación y edición de materiales audiovisuales en colectivo, priorizando una lógica expresiva y simbólica más que técnica.
- **Visionados comentados entre pares:** espacios donde los estudiantes presentan sus avances audiovisuales y reciben retroalimentación de sus compañeros.

Los ejercicios anteriormente descritos se integraron en la producción de un registro audiovisual piloto, en el que los niños aplicaron de manera combinada los recursos de sonido, planos, movimientos de cámara y representación de personajes²⁷. En pequeños grupos, planificaron y registraron escenas utilizando tablets y recursos disponibles, mientras identificaban y organizaban los materiales necesarios para la grabación final (escenografía, objetos, personajes, sonidos, iluminación y espacios) asegurando la coherencia con la narrativa y el lenguaje cinematográfico explorado previamente.

Figura 8.

Grabación piloto.



El núcleo de creación es un punto central del dispositivo pedagógico, concebido como espacio de producción y circulación social de saberes. A partir de los aprendizajes de los

²⁷ Es importante señalar que se realizó una aproximación al lenguaje técnico del cine mediante la socialización y exploración práctica de conceptos como el plano, el movimiento de cámara, el sonido y la construcción de personajes. Estos elementos fueron trabajados como recursos expresivos que los estudiantes podían emplear en sus propias creaciones audiovisuales.

núcleos anteriores, los estudiantes construyeron storyboards colectivos sobre temáticas de guerra, medio ambiente y enfermedades, organizando secuencias narrativas que se articularon en relatos comunes. El guion técnico²⁸ se elaboró de manera colaborativa, incorporando decisiones sobre escenas, tipos de plano, uso del sonido y formato del cortometraje. La grabación del piloto permitió identificar ajustes narrativos y técnicos, mientras la creación de escenografía, utilería y marionetas brindó una representación, dado que los estudiantes optaron por no aparecer físicamente frente a la cámara. El títere es un objeto que se crea para ser animado a través de cualquiera de las técnicas existentes con el objetivo de crear la ilusión de simular vida y, más concretamente, de mostrar una vida escénica convincente.

Un aspecto significativo del proceso fue la decisión colectiva de los estudiantes de no aparecer como protagonistas frente a la cámara en sus producciones audiovisuales. Aunque inicialmente esta situación fue comprendida como una elección práctica relacionada con sus preferencias creativas, posteriormente pudo interpretarse como una manifestación de agencia dentro del proceso de investigación-creación. En lugar de asumir el lugar que tradicionalmente los adultos podrían haber esperado para ellos dentro de la producción audiovisual, los participantes tomaron una decisión consciente sobre las formas de representación que deseaban construir, optando por explorar otras estrategias narrativas y visuales para comunicar sus ideas.

Ahora bien, la decisión de no aparecer en pantalla trascendió una cuestión meramente técnica o estética y se constituyó en un ejercicio de autonomía frente al proceso creativo. Los estudiantes no solo participaron en la producción de los discursos audiovisuales, sino que también incidieron en la definición de cómo querían ser representados y qué lugar deseaban ocupar dentro de la creación. Este hallazgo resulta especialmente relevante para la investigación, pues evidencia que la participación infantil no se limita a la ejecución de actividades diseñadas por los adultos, sino que implica la posibilidad de tomar decisiones significativas sobre el desarrollo del proceso y sus resultados. En este sentido, la creación

²⁸ Ver Anexo 6. Guion técnico.

cinematográfica se configuró como un espacio donde los niños ejercieron formas concretas de agencia, negociación y construcción de sentido sobre su propia participación.

Los participantes, apoyados por la mediación docente, transforman las experiencias de los núcleos anteriores en un discurso visual cinematográfico. La participación del docente resulta fundamental, como mediador que orienta, sugiere y acompaña las decisiones de los niños aportando cuando es necesario guías técnicas y ajustes conceptuales, asegurando que el proceso de creación se mantenga articulado con los aprendizajes previos y los objetivos del dispositivo pedagógico.

El proceso inicia con la construcción colectiva de la historia general, integrando los temas propuestos para el cortometraje propuesta por los niños: guerra, medio ambiente y enfermedades. A partir de este relato, los estudiantes se dividen en pequeños grupos para desarrollar storyboards temáticos²⁹, donde definen personajes, situaciones y posibles escenas. Durante esta etapa se fomenta el uso del dibujo, la movilización de signos visuales y sus significados habituales y la secuencia visual de las imágenes, como se muestra en la *Figura 9*, permitiendo que cada grupo organice la narrativa de manera coherente y represente gráficamente la historia que posteriormente será llevada a la pantalla.

²⁹ Ver Anexo 5. Storyboards.

Figura 9.

Ejemplo de Storyboard sobre la contaminación lumínica.



A continuación, se inicia la elaboración del guion técnico, en el que se integran los storyboards como base para definir escenas, orden narrativo, tipos de planos, uso del sonido, técnicas de animación o grabación y formato de la película (stop motion, animación sencilla, acción real o combinaciones). En este momento, los estudiantes proponen ideas y toman decisiones sobre los detalles necesarios para el desarrollo del cortometraje, mientras el docente orienta y contextualiza las decisiones desde la perspectiva del lenguaje cinematográfico y la narrativa audiovisual.

Simultáneamente, se desarrolla la construcción de escenografía, utilería y personajes-marioneta. Los niños, utilizando materiales aportados por ellos mismos, experimentan con texturas, formas y colores para dar vida a los elementos que integrarán la película, mientras reflexionan sobre cómo cada componente representa aspectos se articula con la historia, con apoyo de conocimientos relacionados con su propia experiencia. Esta etapa fortalece no

solamente el trabajo colaborativo, sino que permite que los estudiantes vivencien la dimensión colectivamente construida de la producción de saberes a partir de las soluciones creativas y simbólicas para la representación de los personajes y escenarios.

La grabación del cortometraje se realiza siguiendo el orden establecido en el guion técnico. Durante el rodaje, los niños asumen roles activos en la manipulación de marionetas, el encuadre de planos y la captura de imágenes, mientras también participan en la grabación de los sonidos, incluyendo voces, ambientes y efectos tipo *foley*, asegurando la coherencia entre imagen y sonido. Se realizan repeticiones y ajustes cuando es necesario, consolidando la atención al detalle y la continuidad narrativa³⁰.

Figura 10.

Escenarios de creación.



Finalmente, en la etapa de edición, los estudiantes participan de manera directa en la selección de escenas, recorte de fragmentos y organización del orden narrativo. Asimismo, incorporan clips complementarios encontrados en recursos externos, evaluando

³⁰ En el *Anexo 1. Secuencia didáctica*, se encuentra la descripción detallada de las diferentes etapas e instrumentos didácticos.

conjuntamente cómo estos materiales contribuyen al relato. La docente ejecuta la edición técnica siguiendo las decisiones de los niños, reforzando su rol como directores del proceso creativo, mientras se mantiene la mediación pedagógica que asegura la coherencia estética y narrativa del cortometraje.

En conjunto, este núcleo permite que los estudiantes movilizan y siguen co-construyendo los conocimientos adquiridos en los núcleos anteriores, integrando la lectura crítica, la experimentación visual y sonora y la planificación narrativa en un proyecto colectivo. La estructura del dispositivo pedagógico y la guía docente aseguran que la creación del cortometraje se realice de manera organizada, dialógica y situada, constituyendo un espacio de producción de saberes culturales a través del lenguaje cinematográfico.

Así, la tercera y última fase de la ruta metodológica constituye el análisis de los discursos audiovisuales producidos, orientado a describir la voz de los estudiantes en el proceso de investigación-creación. Este análisis incluye un enfoque semiótico y cultural sobre el producto final y los subproductos previos a la obra filmica, considerando el diálogo entre los estudiantes y el docente, así como entre los estudiantes y los insumos culturales (discursos, imágenes, actividades del entorno, entre otros). El desarrollo se encuentra en el siguiente apartado.

2.2.3 Frase 3: análisis de los discursos audiovisuales

En esta fase se selecciona el método de análisis y el enfoque para su desarrollo, a partir de los datos producidos durante la implementación del dispositivo pedagógico de creación cinematográfica con los niños y niñas del Liceo Experimental Galileo. En primer lugar, se presenta el método de análisis cualitativo de contenido de Pablo Cáceres (2008) y el modelo tripartito de Nattiez (1990) como marcos conceptuales de referencia para la lectura interpretativa del proceso. En segundo lugar, se delimita el objeto de análisis mediante la definición de las categorías, construidas en relación con el problema de investigación, el objetivo general y los campos de arte, educación y cultura.

2.2.3.1 Técnica de análisis

El análisis de los datos producidos durante la implementación del dispositivo pedagógico se fundamenta en una perspectiva cualitativa de carácter interpretativo, situada y relacional, que reconoce la producción de sentido como un proceso dialógico mediado por prácticas culturales, pedagógicas y tecnológicas. En coherencia con el marco teórico de la presente investigación, este capítulo se orienta a la comprensión de cómo los niños construyen, negocian y transforman significados a través de la creación cinematográfica.

Para ello se articula el análisis cualitativo de contenido propuesto por Cáceres (2008) con el modelo tripartito de la semiología de los lenguajes artísticos de Nattiez (1990), entendiendo ambos no como procedimientos aislados, sino como un modelo conceptual que permite leer el proceso creativo en su complejidad simbólica, pedagógica y cultural. Esta articulación permite concebir el cortometraje no solo como un producto final, sino como el resultado de la relación entre mediaciones socioculturales, decisiones pedagógicas y apropiaciones teóricas de los participantes.

Desde esta perspectiva, los datos analizados son concebidos como producciones simbólicas situadas, cuyo sentido se configura en el entramado de interacciones entre niños, docente, imágenes y tecnologías. En consecuencia, el análisis se estructura a partir de un enfoque dialógico que permite problematizar el adultocentrismo, el lugar del cine en la educación artística y la relación de los niños con las pantallas, no como categorías externas al proceso, sino como dimensiones que atraviesan la producción misma de los datos.

Con este marco general se da paso a la descripción detallada de cada uno de los componentes que sostienen la técnica de análisis: el análisis cualitativo de contenido de Pablo Cáceres (2003) y el modelo tripartito de Nattiez (1990).

2.2.3.2 Análisis cualitativo de contenido

La presente investigación adopta la técnica de análisis cualitativo de contenido desarrollada por Cáceres (2008), entendida como un procedimiento orientado a identificar, describir e interpretar los significados implícitos y explícitos presentes en discursos y producciones simbólicas, a partir de un proceso sistemático de categorización. Este enfoque

se distancia de la mera cuantificación de frecuencias y se orienta, en cambio, hacia la comprensión profunda de los sentidos construidos por los sujetos en contextos situados.

En coherencia con esta perspectiva, se asume que las categorías de análisis emergen de la relación entre el marco teórico de la investigación y los materiales producidos durante la implementación del dispositivo pedagógico. Como señala Pérez (1994, citado por Cáceres, 2008), una de las fortalezas de este tipo de análisis es que favorece la generación de categorías desde los propios datos.

Asimismo, se retoma el planteamiento de Bardin y Suárez (1986), según el cual el análisis de contenido tiene como finalidad la “inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción de los indicadores” (p. 29). En este sentido, los datos no se entienden como evidencias aisladas, sino como huellas de las condiciones pedagógicas, culturales y tecnológicas que atraviesan la creación cinematográfica de los niños durante la implementación del dispositivo. El análisis se orienta, por tanto, a producir conocimiento sobre los modos en que dichas condiciones inciden en la configuración de los relatos, las imágenes y las decisiones expresivas.

Cabe señalar que la propuesta metodológica de Cáceres se presenta como una alternativa flexible y no como un modelo cerrado. El propio autor advierte que su técnica “adolece de cierta indefinición” (Cáceres, 2008, p. 76), lo cual habilita su adecuación a las particularidades de cada investigación. En este estudio se retoman y adaptan los momentos fundamentales de la propuesta de Cáceres (definición del método, selección del objeto de análisis, preanálisis e integración de hallazgos), los cuales se ponen en diálogo con una perspectiva dialógica del sentido y con el modelo tripartito de Nattiez, que se desarrolla a continuación.

2.2.3.3 Modelo tripartito de Nattiez

Dado que el presente análisis se estructura desde una perspectiva dialógica del sentido, donde el significado no se concibe como una propiedad fija del objeto audiovisual, sino como el resultado de un proceso relacional que involucra diferentes niveles de mediación, es pertinente adoptar el modelo tripartito de la semiología musical propuesto por Nattiez (1990).

Nattiez plantea que toda producción simbólica puede analizarse desde tres niveles complementarios. El nivel *poiético*, que remite al conjunto de procesos, decisiones, intenciones y condiciones de producción que hacen posible la obra; es decir, a las prácticas y operaciones mediante las cuales el sujeto creador configura un tipo particular de texto. El nivel *neutral*, que corresponde al texto en sí mismo, entendido como la materialidad³¹ observable de la obra, considerado de manera independiente de las intenciones de quien la produce o de las interpretaciones que genera. Finalmente, el nivel *estésico*, que alude a los procesos de recepción, apropiación e interpretación por parte de los sujetos, es decir, a la manera en que el texto es leído, resignificado y dotado de sentido en contextos específicos. En el marco de esta investigación, dichos niveles se materializan de la siguiente manera:

Tabla 1.

Articulación de los niveles de análisis del modelo de Nattiez en el dispositivo pedagógico.

Nivel del modelo tripartito de Nattiez	Trasposición al dispositivo pedagógico
Poiético	Dispositivo pedagógico: propuestas didácticas de los docentes, consignas, prácticas de creación, materiales, orientaciones del docente y dinámicas de trabajo propuestas durante la implementación.
Neutral	Cortometraje como discurso visual cinematográfico: organización narrativa, recursos expresivos, imágenes, sonidos, planos, animaciones y montaje del producto final.
Estésico	Apropiaciones, lecturas y resignificaciones de los niños: formas en que comprenden, interpretan, transforman y dotan de sentido el proceso y el producto cinematográfico.

³¹ Entendida como un dispositivo semiótico, que por analogía con lo discursivo-verbal, es el origen de la metáfora audiovisual.

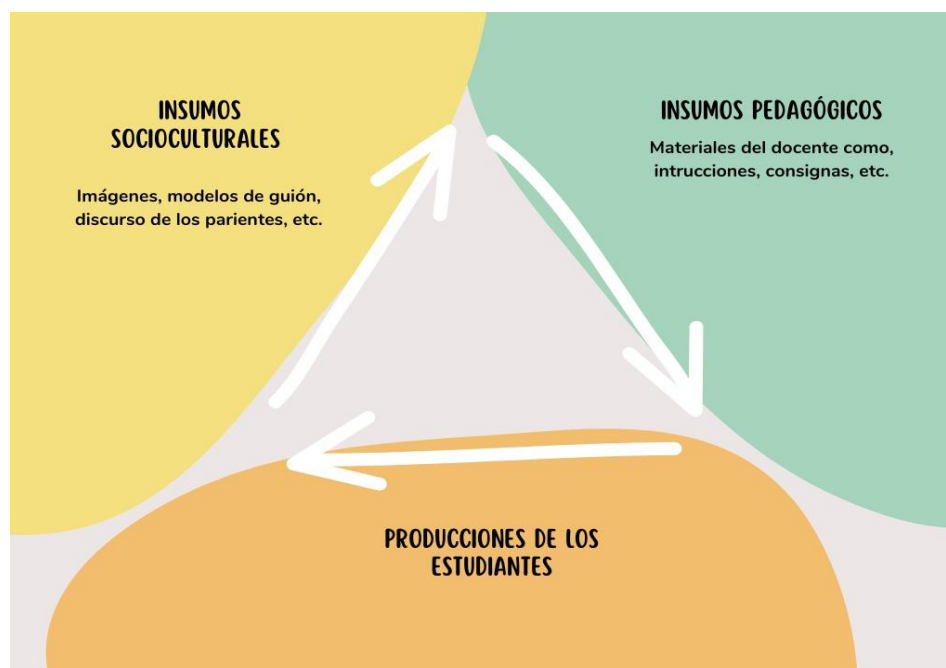
	Procesos de interpretación del discurso audiovisual.
--	--

Como se puede observar en la *Tabla 1*, el análisis no se limita al producto final (el cortometraje), sino que se concibe como un proceso dialógico en el que se ponen en relación las huellas de estos niveles de mediación. De este modo, las creaciones cinematográficas son leídas como espacios de inscripción de sentido donde confluyen, se negocian y se transforman los saberes provenientes tanto del entorno sociocultural de los niños como del dispositivo pedagógico diseñado, evidenciando cómo el significado emerge en el diálogo entre sujetos, prácticas y contextos.

Este modelo permite comprender las producciones audiovisuales de los niños como el resultado de la interacción concreta entre: a) los insumos socioculturales y pedagógicos que circulan en su entorno cotidiano (familia, medios de comunicación, redes sociales y representaciones sociales); b) los insumos socioculturales y pedagógicos mediados por el dispositivo (orientaciones del docente, tipos de tareas, materiales, consignas y actividades); y c) las producciones audiovisuales elaboradas por los estudiantes.

Figura 11.

Insumos para el modelo tripartito de Nattiez.



2.2.3.4 El diálogo como principio epistemológico

En términos generales, abordar lo pedagógico y lo creativo desde una perspectiva dialógica implica concebir la producción de sentido como un proceso relacional y situado, y no como una propiedad inherente a los datos o a los productos elaborados por los niños. En coherencia con este enfoque, se asume que los datos no emergen de manera espontánea, sino que son producidos en el marco de interacciones concretas mediadas por el lenguaje, la imagen, el cuerpo, la tecnología y la acción pedagógica.

Desde esta perspectiva, el diálogo se entiende como un principio epistemológico que atraviesa todo el dispositivo de creación cinematográfica y, por tanto, todo el análisis. Las producciones audiovisuales, los diarios visuales, los storyboards, los guiones técnicos y el cortometraje final son leídos como huellas de procesos de interlocución en los que los niños construyen sentido en relación con otros sujetos, con los dispositivos tecnológicos y con las imágenes que observan y producen.

En el marco del dispositivo pedagógico, se identifican al menos cuatro formas de mediación dialógica fundamentales:

- A. **Diálogo niño–docente-imagen:** corresponde a los procesos de lectura, interpretación y resignificación de las imágenes fílmicas observadas (*Pinocho*, *El Lorax*, *The Breadwinner*) y de las imágenes creadas por los propios niños. Este diálogo activa la construcción de sentido a partir de la observación, la emoción, la identificación y la crítica.
- B. **Diálogo niño–imagen-niño:** se expresa en las decisiones colectivas, las discusiones sobre los temas, la construcción compartida de storyboards, la elaboración de guiones y la dirección conjunta del montaje. Aquí el sentido se negocia, se tensiona y se transforma en interacción horizontal.
- C. **Diálogo niño–imagen-docente:** se manifiesta en la mediación pedagógica del dispositivo: las consignas, las preguntas, la retroalimentación y la orientación técnica. Este diálogo no opera como transmisión unidireccional de saberes, sino como acompañamiento en la problematización de la experiencia y en la toma de decisiones creativas.

D. Diálogo niño–dispositivo-tecnología: se configura en la relación con las tablets, las aplicaciones de animación, el registro de sonido, la edición y el montaje. La tecnología deja de ser un objeto de consumo para convertirse en un interlocutor simbólico que habilita nuevas formas de narrar, representar y pensarse a sí mismos.

Este entramado dialógico permite comprender que los materiales analizados son evidencias empíricas relacionadas con las producciones simbólicas inscritas en redes de interacción. De este modo, el análisis cualitativo de contenido y el modelo tripartito de Nattiez se articulan desde esta epistemología del diálogo, que reconoce a los niños como sujetos activos en la producción de saberes, relatos e imágenes, y no como receptores pasivos de un dispositivo pedagógico previamente cerrado, lo que atiende de manera directa la perspectiva problémica de la presente investigación³². Ahora que se ha definido el marco de referencia que orienta la lectura de los datos, se procede a delimitar el objeto de análisis mediante la construcción de las categorías que guiarán la interpretación del material producido durante la implementación del dispositivo pedagógico.

³² Ver Punto 2.1. Planteamiento del problema.

3. Análisis

En el presente capítulo se desarrolla el análisis en dos momentos. En primer lugar, lo que en la técnica de Cáceres se denomina preanálisis³³, entendido como el proceso de organización, clasificación y definición de las unidades de registro. En segundo lugar, se presenta la integración de los hallazgos, es decir, el análisis propiamente dicho de los materiales producidos durante la implementación, lo que permite abordar los resultados de la investigación en relación con el adultocentrismo, el lugar del cine en la educación artística y la relación de los niños con los dispositivos electrónicos.

3.1 Selección del objeto de análisis y construcción de categorías

En la técnica de análisis cualitativo de contenido, el primer paso consiste en “definir una postura teórica, disciplinar o profesional sobre el material” (Cáceres, 2008, p. 58), es decir, establecer con claridad qué aspectos del proceso serán objeto de lectura e interpretación. En la presente investigación, las categorías emergen a partir del diálogo entre el problema de investigación, el objetivo general y el marco teórico. En ese sentido, los objetos de análisis surgen del vínculo entre: (1) las tensiones formuladas en el planteamiento del problema, (2) los elementos constitutivos del objetivo general y (3) los campos conceptuales que estructuran el programa académico: Arte, Educación y Cultura.

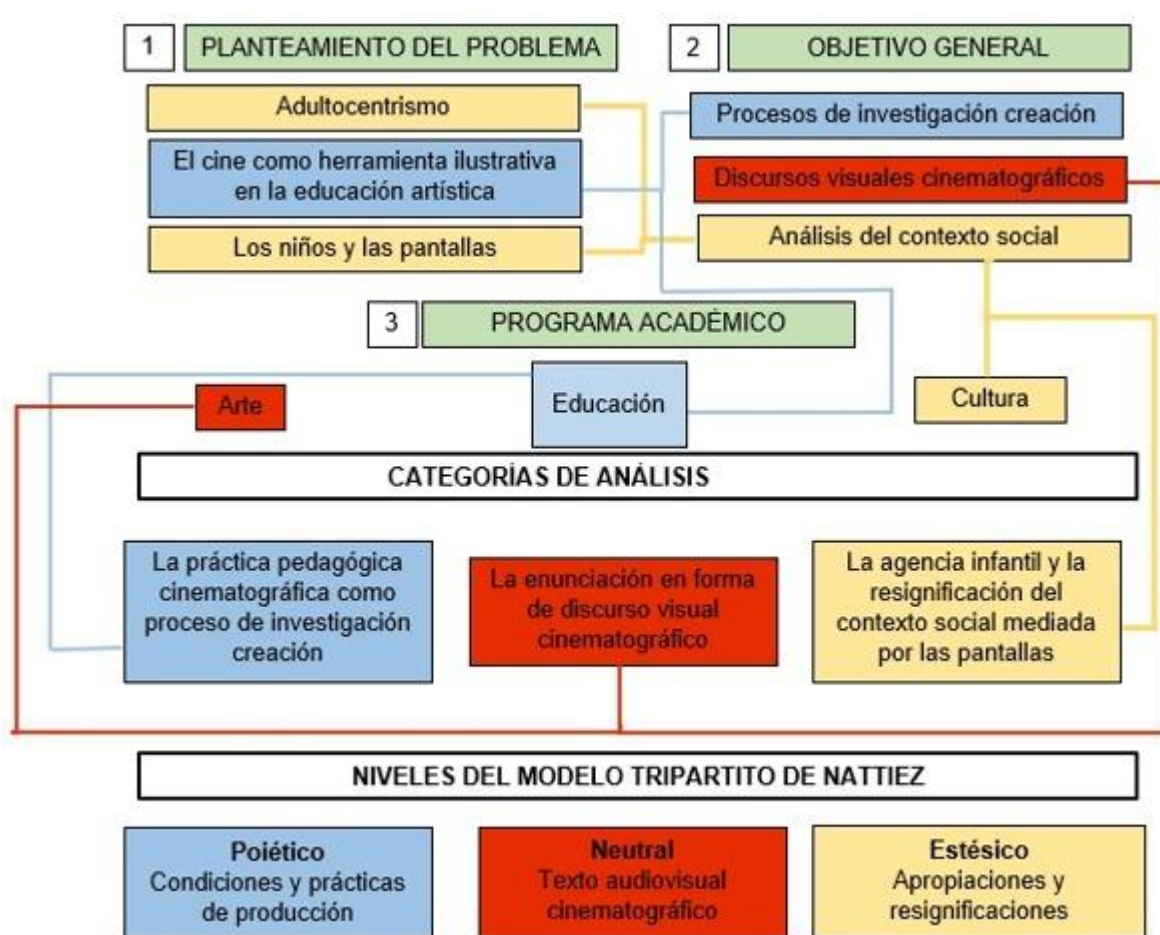
A continuación, se presenta una gráfica que sintetiza estas relaciones y da cuenta del proceso de construcción de las categorías analíticas. Estas categorías se articulan, además, con el modelo tripartito de Nattiez (1990), en tanto permiten leer el proceso de creación cinematográfica escolar desde las condiciones de producción (nivel poiético), el texto audiovisual resultante (nivel neutral³⁴) y las apropiaciones y resignificaciones de los niños (nivel estésico). La *Figura 12* muestra dicha articulación.

³³ Obtener un contenido homogéneo más o menos preciso; pertinente, esto es, estar en consonancia con los supuestos iniciales de la investigación en su conjunto (Cáceres, 2008, p. 60).

³⁴ Nattiez señala que este término sugiere implícitamente una independencia con respecto a los otros dos elementos del modelo.

Figura 12.

Categorías de análisis.



Una vez delimitadas las categorías de análisis, el siguiente apartado desarrolla el preanálisis, entendido como el proceso de organización de los datos. Allí se precisan las definiciones de cada categoría y se establecen las *unidades de registro*³⁵ que orientan la lectura de los materiales producidos durante la implementación del dispositivo pedagógico.

³⁵ Trozos de contenido sobre los cuáles se elabora el análisis propiamente dicho. Representan los segmentos de contenido de la información que serán categorizados y relacionados para establecer inferencias a partir de ellos (Cáceres, 2008, p.61).

3.2 Desarrollo del pre análisis y definición de las unidades de registro

En el marco de la técnica de análisis cualitativo de contenido, el preanálisis constituye una fase fundamental orientada a la organización, delimitación y preparación del corpus que será objeto de interpretación. Según Cáceres (2008), este momento permite establecer los criterios desde los cuales los materiales producidos en la investigación serán leídos, evitando aproximaciones intuitivas o fragmentarias y garantizando una relación sistemática entre los datos empíricos y los marcos conceptuales que orientan el estudio.

En esta investigación, el preanálisis resulta especialmente necesario debido a la diversidad y heterogeneidad de los materiales generados durante la implementación del dispositivo pedagógico (registros audiovisuales, producciones cinematográficas, interacciones en clase, momentos de apreciación, producciones diversas de los estudiantes, entre otros), que requieren ser organizados analíticamente antes de proceder a su interpretación. En este determinan las unidades de registro, sentando las bases para la integración de los hallazgos que se desarrolla en el siguiente apartado.

Tabla 2.

Unidades de registro

Categoría de análisis	Unidades de registro		
Práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación-creación (nivel poiético)	Formas de mediación pedagógica que articularon creación y reflexión	Modos de participación de los niños en la toma de decisiones creativas	Dinámicas de diálogo y reflexión colectiva que emergieron en la práctica cinematográfica
Enunciación en forma de discurso visual cinematográfico (nivel neutro)	Temáticas y problemáticas abordadas en los cortometrajes	Articulación de recursos narrativos y expresivos (imagen, sonido, montaje)	Modos de representación y construcción simbólica de la realidad
Agencia infantil y resignificación del contexto social mediada por pantallas (nivel estésico)	Evidencias de agencia infantil frente al adultocentrismo	Formas de resignificación del contexto social y cultural	Relación crítica y creativa con las pantallas y tecnologías

3.3 Integración de los hallazgos

Siguiendo a Cáceres (2008), “todo el desarrollo analítico de la aproximación cualitativa de contenido se vierte en la síntesis final del estudio” (p. 75). Este momento corresponde a la integración de los hallazgos, fase en la que las unidades de registro previamente definidas son puestas en relación con el marco teórico y con el problema de investigación, con el fin de construir interpretaciones fundamentadas sobre el proceso vivido. No se trata de una simple descripción de actividades o productos, sino de un ejercicio de lectura crítica que busca comprender cómo se produjeron los sentidos en la práctica pedagógica y creativa.

Siguiendo el modelo tripartito de Nattiez, el análisis se desarrolla en tres niveles: el poético, centrado en el proceso de creación y las mediaciones pedagógicas; el neutro, enfocado en el cortometraje como texto audiovisual; y el estésico, orientado a las interpretaciones y resignificaciones construidas por los estudiantes durante la experiencia. A continuación, se expone el estudio de cada categoría y de sus respectivas unidades de registro, articulando los datos producidos durante la implementación con los referentes conceptuales de arte, educación y cultura que sustentan la investigación.

A continuación, se expone el estudio de cada categoría y de sus respectivas unidades de registro, articulando los datos producidos durante la implementación con los referentes conceptuales de arte, educación y cultura que sustentan la investigación.

3.3.1 Nivel poético: la práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación creación

La primera categoría de análisis se orienta a comprender la práctica pedagógica cinematográfica desarrollada en el proyecto como un proceso de investigación–creación. Desde esta perspectiva, la creación audiovisual se entiende como un proceso en el que la experiencia creativa se articula con la exploración, la reflexión y la co-construcción de conocimiento situado, tal como se plantea en el marco teórico (Sullivan, 2006).

Esta categoría permite analizar en qué medida el dispositivo pedagógico generó condiciones para que la práctica cinematográfica operara como un espacio de indagación sobre la realidad de los niños, en el que la imagen, el sonido y el montaje funcionaron como

mediadores de sentido. El análisis se orienta, por tanto, a identificar las huellas de los procesos de investigación–creación entendidas como dinámicas de acción–reflexión, experimentación y diálogo colectivo.

Para el análisis de esta categoría se definieron como unidades de registro: (a) las formas de mediación pedagógica que articularon creación y reflexión durante el proceso; (b) los modos de participación de los niños en la toma de decisiones creativas; y (c) las dinámicas de diálogo y reflexión colectiva que emergieron en la práctica cinematográfica.

Por otra parte, el nivel poiético del modelo tripartito de Nattiez permite analizar el dispositivo pedagógico en tanto conjunto de decisiones, mediaciones y condiciones que hicieron posible la producción cinematográfica de los niños. El interés se centra en el entramado de prácticas que orientaron la experiencia: las formas de recepción, los ejercicios de exploración, los espacios de diálogo y los mecanismos mediante los cuales los estudiantes participaron en la construcción de la obra. Este análisis se organiza a partir de las unidades de registro definidas para esta categoría.

3.3.1.1 Formas de mediación pedagógica que articularon creación y reflexión durante el proceso

Las planeaciones³⁶ evidencian un diseño didáctico que sitúa la creación audiovisual como proceso de pensamiento y no como simple ejecución técnica. La *Tabla 3* muestra un cuadro resumen de la secuencia didáctica, cuyo contenido completo puede consultarse en el Anexo 1. Secuencia didáctica.

³⁶ Se encuentran en el Anexo 1. Secuencia didáctica.

Tabla 3.

Resumen secuencia didáctica.

Sesión	Temática principal
1	El arte como forma de expresión y el cine como lenguaje (imagen, sonido y movimiento)
2	Identificación de intereses y temas; introducción a géneros cinematográficos
3	Apreciación cinematográfica y análisis de referentes (Pinocho y El Lorax)
4	Exploración sonora y visual: foley y tipos de planos
5	Introducción al storyboard y construcción colectiva de la historia
6	Exploración del stop motion y animación (claymation)
7	Uso de planos y experimentación con cámara y animación digital
8	Apreciación cinematográfica: análisis de The Breadwinner
9	Reflexión crítica sobre la película y problemáticas sociales
10	Construcción del guion y organización narrativa del cortometraje
11	Planeación audiovisual y desarrollo de escenas (guion técnico)
12	Diseño y construcción de escenografía y personajes
13	Grabación del cortometraje (rodaje)
14	Edición y montaje del material audiovisual
15	Exhibición, socialización y cierre del proceso

Nota. Elaboración propia (2026).

Desde la *Sesión 1*, la docente opta por introducir el cine dentro de un marco amplio sobre el arte como forma de expresión, evitando comenzar con instrucciones procedimentales. Esta decisión inicial configura una mediación fundamental: antes de producir imágenes, los niños son invitados a comprender el cine como lenguaje con sentido. Esto implicó reconocer que las decisiones relacionadas con los planos, los movimientos de cámara, el sonido, los personajes o el montaje no son elementos neutros, sino recursos expresivos que influyen en la manera en que se representan los acontecimientos y se construyen determinadas interpretaciones del mundo. Los participantes comenzaron a identificar que toda producción audiovisual comunica puntos de vista, selecciona aquello que

considera relevante y propone formas particulares de comprender una situación. Así, el aprendizaje del lenguaje cinematográfico trascendió la adquisición de habilidades técnicas para convertirse en una oportunidad de reflexión sobre cómo las imágenes producen sentido y cómo ellos mismos podían utilizar ese lenguaje para expresar sus propias interpretaciones de la realidad.

En las *Sesiones 3 y 8*, la mediación se concreta en actividades de recepción crítica. El análisis efectuado en el aula con los estudiantes de fragmentos de *Pinocho* y *El Lorax*, así como la proyección de *The Breadwinner*, no se orienta a explicar “cómo se hace” una película, sino a interrogar qué dicen las imágenes. La docente introduce preguntas sobre los significados, mensajes, encuadres, colores articulando apreciación estética con lectura del mundo. Esta estrategia didáctica instala un principio clave del dispositivo: la creación debe apoyarse en procesos simultáneos de interpretación.

Un segundo tipo de mediación se observa en las *Sesiones 4, 6 y 7*, dedicadas a foley, planos y stop motion. Los contenidos técnicos aparecen siempre vinculados a una finalidad comunicativa. La docente no enseña “tipos de planos” como listado, sino como recursos para decidir cómo mirar. Del mismo modo, el ejercicio de foley se plantea como exploración sensible del sonido. La mediación pedagógica transforma la técnica en experiencia cognitiva.

Finalmente, en las *Sesiones 5 y 9*, el storyboard y el guion técnico son utilizados como herramientas de reflexión colectiva. La docente guía la organización de la historia, pero mantiene abierta la deliberación sobre temas, géneros y formas de representación. La mediación articula así tres dimensiones: construir una historia desde las imágenes y ajustarla a partir de decisiones formales. Estas estrategias muestran que el dispositivo no se reduce a una secuencia de actividades, sino a una arquitectura de sentido donde la creación y reflexión se retroalimentan.

Inspirado en los planteamientos de Freire (2012) y Giroux (2003), el dispositivo se construyó desde una pedagogía crítica que rechaza la transmisión unidireccional del saber y propone, en cambio, una relación dialógica y emancipadora entre educadores y participantes. En este sentido, la cámara, los títeres, los materiales reciclados y la luz se transformaron en mediadores del aprendizaje y no en simples herramientas técnicas.

El dispositivo permitió que las y los niños formularan preguntas sobre su entorno (“por qué el cielo ya no muestra las estrellas, qué ocurre con el aire y el agua, cómo los medios de comunicación narran los desastres ambientales³⁷”) y que, a partir de esas inquietudes, diseñaran narrativas audiovisuales. El trabajo con los títeres (Ver *Tabla 3*, Sesión 11 y 12³⁸) por ejemplo, funcionó como una metáfora de la mediación: a través de ellos, los niños proyectaron sus emociones y reflexiones, al tiempo que jugaron con la distancia entre el sujeto y su representación. La escena inicial del corto, en la que Daiana aparece como títere en su habitación, iluminada tenuemente por la luz de un celular, evidencia un resultado del enfoque pedagógico: el personaje es una construcción simbólica que permite hablar de la infancia misma, de su relación con el mundo tecnificado y al mismo tiempo, por ser un títere, marca una distancia entre lo actuado y la realidad inmediata de los estudiantes que se expresan a través del corto.

Figura 13.

El personaje como construcción simbólica.



³⁷ Ver la bitácora 8 en el Anexo 2, página 10.

³⁸ Ver Anexo 1. Secuencia didáctica.

El dispositivo también operó como laboratorio de pensamiento colectivo. Las sesiones de creación (descritas en las bitácoras, desde la sesión 9 hasta la 13, páginas 11 a 16)³⁹ favorecieron el diálogo horizontal y la coautoría. La escritura del guion técnico⁴⁰ fue resultado de un proceso de negociación de sentidos, donde las ideas de los niños se transformaron en secuencias visuales. Este proceso encarna lo que Eisner (2020) denomina una pedagogía de la imaginación: un modo de aprender haciendo, donde el pensamiento se despliega mediante materiales artísticos y decisiones estéticas.

Desde el punto de vista del análisis de contenido, los efectos del dispositivo pedagógico se reconocen en los fragmentos discursivos de las bitácoras y en las imágenes como resultado de la participación activa de los niños. Las unidades de registro revelan una constante circulación de roles (director, camarógrafo, actor, sonidista) que des-jerarquiza la estructura habitual del aula. De esta forma, el dispositivo no sólo facilitó la creación de una obra audiovisual, sino que materializó una propuesta ética y política de educación artística: formar sujetos críticos capaces de narrarse a sí mismos y de narrar su entorno.

Figura 14.

Ejercicios de circulación de roles (camarógrafos, directores, guionistas).



³⁹ Ver Anexo 2. Bitácoras.

⁴⁰ Ver Anexo 6. Guion técnico.

En la práctica, el análisis evidencia que el dispositivo pedagógico se sostuvo sobre tres principios articuladores: la co-creación, la reflexividad y la acción transformadora. La co-creación no se limitó al trabajo colaborativo entre pares, sino que se configuró como una red de relaciones entre niños, docente y materiales culturales. Esta se manifiesta en las decisiones compartidas sobre los planos, la escenografía y el guion técnico. Un ejemplo claro fue la elección colectiva de utilizar marionetas ante la incomodidad de aparecer en cámara (Sesiones 1 y 11), así como en el diálogo con referentes filmicos como *Pinocho* y *The Breadwinner*, que orientaron las decisiones estéticas y temáticas.

La reflexividad se hizo visible en momentos concretos del proceso: en la *Sesión 3*, tras el análisis de *Pinocho*, los niños debatieron sobre la responsabilidad moral del personaje y su “nacimiento sin crecimiento previo”, vinculando la narrativa con experiencias propias; en la *Sesión 10*, luego del piloto, el grupo evaluó qué planos “funcionaban” y cuáles debían repetirse, comprendiendo la relación entre forma y sentido; y en la *Sesión 13*, durante la edición, los estudiantes argumentaron por qué ciertas escenas debían permanecer o ser recortadas, ejerciendo un juicio crítico sobre su propio discurso audiovisual. Ello se puede observar en la Bitácora 13⁴¹, página 16, donde los niños deciden quitar escenas en espacios internos y mostrar otras en espacios públicos.

La acción transformadora se expresa en la capacidad del grupo para trasladar la experiencia estética a una lectura del mundo: las discusiones sobre guerra, medio ambiente y desigualdad (Sesiones 2 y 8) derivaron en decisiones narrativas del cortometraje y, posteriormente, en prácticas autónomas como la realización de stop motion en casa (Bitácora 14). De este modo, el dispositivo pedagógico se configura como un territorio relacional donde el aprendizaje emerge en la interacción niño–niño, niño–docente y niño–materiales culturales, confirmando que la educación estética no es un complemento, sino una forma legítima de conocimiento social.

⁴¹ Ver Anexo 2. Bitácoras.

3.4.1.2 Modos de participación de los niños en la toma de decisiones creativas

Las planeaciones revelan múltiples puntos de apertura para la agencia infantil. Ya en la *Sesión 1*, los niños manifiestan no querer aparecer físicamente en cámara, decisión que la docente incorpora al diseño y que posteriormente conduce a la utilización de marionetas en la *Sesión 11*. Este gesto pedagógico desplaza la autoridad adulta como único centro de decisión, y hace partícipes a los estudiantes de las decisiones durante el proceso.

En la *Sesión 2*, la elección de temáticas (guerra, medio ambiente, enfermedades) surge de un proceso deliberativo y no de un currículo predefinido. La docente actúa como mediadora que organiza el diálogo sin imponer a priori contenidos, lo que evidencia un enfoque coherente con la pedagogía crítica asumida por el proyecto. En la bitácora 2, página 2, se expone como los niños pensaron los temas que les gustaría trabajar en el cortometraje, y contaron experiencias relacionadas con el tema elegido. Luego de escuchar todas las historias, los niños y la docente decidieron incluirlos en la construcción del guion técnico.

La participación se profundiza en la *Sesión 9*, durante la construcción del guion técnico. Los niños deciden el formato, tipo de animación y estructura narrativa, mientras la docente traduce esas decisiones al plano operativo. En la *Sesión 13*, durante la edición, el grupo dirige la selección de escenas y la inclusión de fragmentos audiovisuales provenientes de otras fuentes, reafirmando su lugar como coautores. Estos modos de participación muestran que el dispositivo pedagógico no concibe a los niños como ejecutores de tareas, sino como sujetos deliberantes dentro del proceso de investigación-creación.

3.4.1.3 Dinámicas de diálogo y reflexión colectiva que emergieron en la práctica cinematográfica

El diálogo atraviesa transversalmente el diseño de las sesiones. Cada encuentro inicia y cierra con conversaciones guiadas que funcionan como espacios de interpretación compartida. La *Sesión 3*, por ejemplo, articula observación de películas con preguntas sobre mentira, verdad y medio ambiente, conectando lenguaje cinematográfico con experiencia cotidiana.

En la *Sesión 5*, la presentación de storyboards (Ver *Tabla 3*) activa un diálogo entre grupos para imaginar cómo unir las historias. La docente no busca un consenso forzado, sino

la construcción de puentes narrativos. Este mismo principio se mantiene en el piloto (*Sesión 10*) y en la evaluación del rodaje (*Sesión 12*), donde la reflexión sobre qué funcionó y qué no orienta ajustes posteriores. La socialización final (*Sesión 15*) consolida esta lógica dialógica: los niños explican su proceso ante otros, transformando el cortometraje en acto comunicativo y no en tarea escolar cerrada. Estas dinámicas evidencian que el dispositivo concibe el conocimiento como producción social de sentido.

En las bitácoras se evidencia que el diálogo aparece como eje transversal del proceso pedagógico. En la Bitácora 8, tras la visualización de *The Breadwinner*, los niños afirman que “*los conflictos armados generados por los adultos no tenían sentido*” y que “*las niñas y las mujeres pueden realizar cualquier actividad*”. Estas reflexiones, surgidas del intercambio colectivo, muestran cómo el cine se convierte en detonante de posicionamientos éticos propios.

Las bitácoras 6 y 7 registran diálogos sobre el esfuerzo que implica el stop motion: “*una hora de trabajo permitió producir cerca de diez segundos de video*”. El reconocimiento compartido del tiempo y del trabajo creativo transforma la percepción del audiovisual y fortalece la conciencia del proceso.

Finalmente, la *Bitácora 14* evidencia un impacto que trasciende el aula: algunos niños comentan que “*habían comenzado a realizar videos de stop motion en sus casas*”. El diálogo pedagógico condujo hacia una apropiación autónoma del proyecto. En la *Bitácora 15*, la socialización del cortometraje consolida esta dimensión al reconocer que las temáticas “*surgieron de sus propias inquietudes*”, configurando el cine como práctica comunicativa y comunitaria.

3.4.2 Nivel neutro: enunciación en forma de discurso visual cinematográfico

Esta categoría se orienta a caracterizar las producciones realizadas por los estudiantes para identificar en qué medida pueden ser comprendidas como discursos visuales cinematográficos, según los criterios conceptuales definidos en el marco teórico de la investigación. No se trata de evaluar la corrección técnica de las piezas, sino de observar si los cortometrajes (y otros materiales producidos por los niños como el storyboard, el guion

técnico, el juego con claymation, el foley, etc.) configuran enunciados audiovisuales en los que imagen, sonido y narración se articulan para producir sentido.

Desde esta categoría, el análisis se centra en reconocer cómo las producciones de los niños funcionan como construcciones simbólicas mediante las cuales se enuncian miradas sobre la realidad, se seleccionan temáticas y se movilizan recursos expresivos propios del cine, permitiendo interpretar si dichas obras trascienden la simple sucesión de imágenes y se constituyen como discursos que comunican, interpretan y resignifican aspectos de su contexto social.

Para el análisis de esta categoría se definieron como unidades de registro: (a) las temáticas y problemáticas abordadas en los cortometrajes, en tanto evidencian los asuntos del contexto social que los niños deciden enunciar y problematizar; (b) la articulación de recursos narrativos y expresivos, tales como la imagen, el sonido y el montaje, con el fin de identificar cómo estos elementos se organizan para producir sentido; y (c) los modos de representación de la realidad presentes en las piezas audiovisuales, entendidos como las formas en que los estudiantes construyen, interpretan y resignifican su entorno a través del lenguaje cinematográfico.

3.4.2.1 Las temáticas y problemáticas abordadas en los cortometrajes

Figura 15.

El storyboard de Vicks.



El storyboard de Vicks sitúa la contaminación del agua como núcleo temático de su relato. La secuencia “antes/ahora” introduce una cronología que contrasta un pasado deteriorado con un presente de pureza recuperada gracias a la acción del niño, lo que evidencia que la niña no reproduce un motivo escolar abstracto, sino una preocupación que busca situar en su experiencia cotidiana. El agua aparece asociada a la vida (el niño que bebe, los peces) y simultáneamente a la amenaza, configurando un problema social reconocible.

Figura 16.

El Storyboard de Ari.



En la producción de Ari se plantea el conflicto entre crecimiento urbano y cuidado ambiental. La tala de árboles, el automóvil contaminante y la construcción de edificios conforman un campo problemático que los niños identifican como tensión central de su contexto. Resulta significativo que la temática no se exprese como consigna moral, sino como debate dramatizado entre personajes, lo que revela una apropiación de herramientas narrativas para formalizar el problema.

El análisis del storyboard permite identificar no solo la construcción colectiva del relato, sino también la aparición de marcas de enunciación gráfica que remiten a decisiones particulares de la estudiante durante el proceso de creación. Aunque la historia se desarrolla en un marco de co-creación dialógica (donde intervienen las ideas del grupo, las

orientaciones pedagógicas de la docente y los referentes visuales explorados previamente), es posible reconocer momentos en los que emerge la voz singular de quien dibuja.

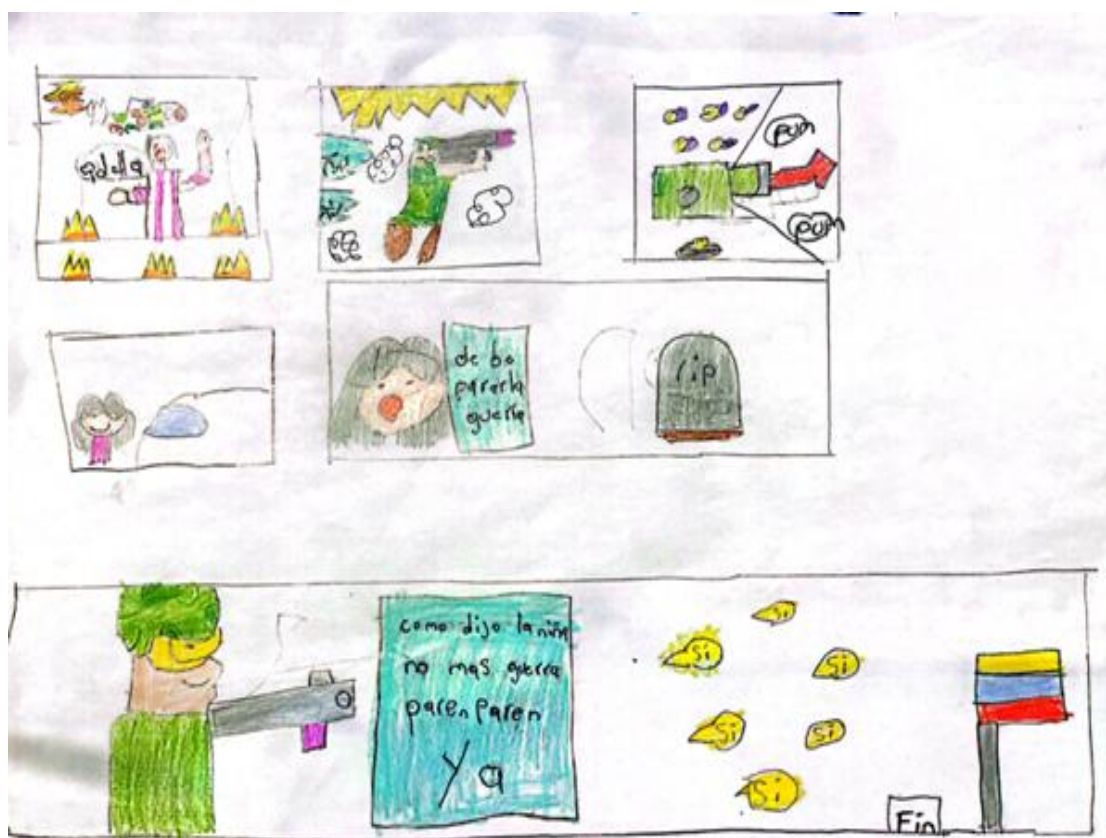
Un ejemplo significativo se encuentra en la representación del personaje que encarna el rol del “constructor malo”. En este caso, el rostro del personaje es construido mediante rasgos gráficos que enfatizan su función narrativa: ojos intensamente delineados, cejas inclinadas y una expresión facial marcada que transmite tensión o agresividad. Esta forma de representación no se limita a reproducir un código aprendido, sino que evidencia una decisión gráfica específica mediante la cual la estudiante refuerza el carácter del personaje dentro de la historia.

Este gesto visual puede interpretarse como un acto de enunciación gráfica, en el que el niño no solo representa un personaje, sino que toma posición dentro del relato. La elección de determinados rasgos faciales para expresar emociones o intenciones forma parte de un proceso de construcción discursiva visual, en el que el dibujo opera como lenguaje y como forma de argumentación narrativa. En otras palabras, el estudiante no se limita a ilustrar la historia que el grupo ha imaginado, sino que contribuye activamente a la construcción del sentido mediante recursos expresivos que moviliza de manera propia.

En este punto resulta relevante observar cómo la dimensión colectiva del proceso se desarrolla de manera simultánea con momentos de apropiación individual del lenguaje visual. La manera particular de dibujar los ojos del personaje antagonista sugiere un aprendizaje que va más allá de la imitación de modelos gráficos. Revela la emergencia de una competencia discursiva visual en la que la estudiante utiliza recursos formales del dibujo para comunicar una posición narrativa y enfatizar el conflicto dramático del relato.

Figura 17.

El Storyboard de Joaco.



El trabajo de Joaco incorpora la guerra como un asunto de reflexión infantil. La presencia de tanques, tumbas y disparos tensiona con la consigna “no más guerra”, mostrando que los niños tematizan conflictos externos como la guerra, haciendo referencia a conversaciones que han escuchado en sus hogares, en las noticias y durante el proceso en el aula (Ver Anexo 2. Bitácoras. Página 10). La inclusión de la bandera y del llamado colectivo a la paz evidencia una comprensión del problema como fenómeno social y no solo individual.

Figura 18.

El Storyboard de Samu.



En el dibujo de Samu, el ciclo del agua se transforma en una narrativa sobre su trayecto social: de la nube a la botella comercial. La temática no es meramente científica: el niño introduce la cuestión del consumo y la mercantilización del recurso, señalando interrogantes sobre el origen de lo que se bebe.

Las producciones evidencian que los niños seleccionan asuntos socialmente relevantes (medio ambiente, guerra, uso del agua, poder político) y los convierten en materia de discurso cinematográfico. Las temáticas no provienen de una imposición docente, sino la co-construcción dialógica que crea una experiencia infantil situada, a partir de temas que provienen del mundo adulto, directamente a través de los temas que se discuten en familia, o indirectamente a través de múltiples fuentes de información, como televisión, lecturas, etc., pero los niños los apropian y se sitúan con respecto a esos temas.

3.4.2.2 Articulación de recursos narrativos y expresivos y modos de representación de la realidad en el cortometraje

El presente apartado aborda de manera conjunta las dos últimas unidades de registro de esta categoría, a partir del análisis del cortometraje final realizado por los niños. En este nivel se examina, por un lado, la articulación de los recursos narrativos y expresivos (imagen, sonido y montaje) y, por otro, los modos de representación de la realidad que se configuran a través de dichas elecciones formales. Esta lectura integrada se sustenta en la comprensión del cine como un sistema de significación en el que las decisiones técnicas y estéticas son inseparables de los sentidos que la obra produce. Así, el cortometraje es asumido como texto audiovisual que permite reconocer cómo los estudiantes organizan simbólicamente su experiencia del mundo, qué problemáticas privilegian y de qué manera el discurso visual se convierte en un espacio de interpretación y resignificación del contexto social.

En continuidad con el proceso de integración de los hallazgos, el presente apartado introduce la matriz de codificación o *codebook* como herramienta para la lectura sistemática del cortometraje y de los materiales asociados al nivel neutro del análisis. Tras haber examinado el nivel poético (centrado en el dispositivo pedagógico y en las condiciones de producción), resulta necesario contar con un instrumento que permita describir e interpretar el texto audiovisual desde sus propios elementos narrativos y expresivos, articulando los datos empíricos con las categorías definidas en el preanálisis.

El *codebook* constituye, en el marco del análisis cualitativo de contenido, un dispositivo de categorización y registro que organiza los códigos y subcódigos empleados para interpretar información textual, visual y sonora, estableciendo relaciones entre los materiales producidos y los referentes teóricos que los sustentan (Bardin y Suárez, 1986). En esta investigación, dicha matriz no opera únicamente como guía técnica de codificación, sino como una herramienta interpretativa que permite traducir la experiencia estética y pedagógica del cortometraje en conocimiento analítico.

Su diseño se fundamenta en la convergencia entre el marco teórico, el objetivo general y las categorías construidas en el apartado anterior, integrando tanto los recursos narrativos del film como las problemáticas del contexto social abordadas por los niños. De

este modo, la matriz articula las dimensiones del discurso visual cinematográfico (imagen, sonido y montaje) con los modos de representación de la realidad, lo que posibilita una lectura que reconozca el cortometraje como enunciado simbólico y no solo como producto técnico.

Así, la matriz de codificación se configura como un mapa de lectura transversal que permite vincular fragmentos del cortometraje, registros del proceso y decisiones expresivas, para comprender cómo los estudiantes organizan sus experiencias del mundo mediante el lenguaje audiovisual y cómo el cine se convierte en un espacio de investigación–creación, reflexión crítica y construcción colectiva de sentido.

3.4.2.2.1 Categoría 1: práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación-creación

La *Tabla 3* abarca el conjunto de estrategias, dinámicas, roles y materiales que estructuran la experiencia formativa y creativa. Enmarca la participación de los niños como coautores, la mediación docente y la dimensión ética de la práctica pedagógica.

Tabla 4.

Codebook 1.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
DP1	Participación colectiva	Evidencias de coautoría y toma conjunta de decisiones.	Presencia de varios niños asumiendo roles distintos; discusiones grabadas o descritas en bitácoras; créditos colectivos.	Bitácora, storyboards, grabaciones de taller.	“Entre todos decidimos que Daiana no fuera una persona sino un títere.”

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
DP2	Mediación pedagógica	Intervención del adulto o del grupo para guiar sin imponer.	Preguntas abiertas del facilitador; diálogo reflexivo durante el rodaje; momentos de acompañamiento técnico.	Transcripción de sesiones, notas de campo.	“¿Cómo podríamos mostrar que el cielo está oscuro sin usar palabras?”
DP3	Uso creativo de materiales	Empleo simbólico de recursos sencillos o reciclados.	Telas, cartón, títeres, luces caseras.	Fotografías, guion técnico.	Luz de celular como fuente principal de iluminación.
DP4	Reflexión crítica en el proceso	Espacios donde los niños discuten el sentido de lo creado.	Comentarios reflexivos; ajustes en el guion; debates sobre temas ecológicos.	Bitácora, audios.	“Si los noticieros dicen mentiras, nosotros podemos hacer otro noticiero.”
DP5	Transformación pedagógica	Momentos donde la práctica cambia la comprensión del mundo.	Gestos de agencia; decisiones simbólicas significativas.	Escenas del corto.	Daiana apaga el celular al final del primer acto.

3.4.2.2.2 Categoría 2: la enunciación en forma de discurso visual cinematográfico

La *Tabla 4* abarca el conjunto de decisiones estéticas, técnicas y simbólicas mediante las cuales los niños configuran el discurso visual como mirada sobre el mundo. Incluye la composición del cuadro, la iluminación, el color, el sonido y el montaje.

Tabla 5.

Codebook 2.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
DV1	Composición visual	Organización espacial del plano; uso del encuadre y la profundidad.	Contraluz, centralidad del títere, planos detalle.	Guion técnico, fotogramas.	Ventana sin estrellas en contraluz.
DV2	Iluminación y color	Elección intencional de temperatura de color y contraste.	Luz fría artificial vs. oscuridad exterior; tonos azulados.	Escenas 1 y 2.	Habitación azul, luz del celular.
DV3	Ritmo y montaje	Relación entre planos y transiciones para construir sentido.	Aceleración en secuencia documental; alternancia ficción-documental.	Sec. 1.4–2.3 del guion.	Superposición de noticieros sobre imágenes de smog.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
DV4	Simbolismo visual	Uso de objetos, gestos o metáforas visuales como condensadores de sentido.	Estrella de papel, ventana, celular, humo.	Fotogramas, storyboards.	Daiana alza la estrella arrugada.
DV5	Intertextualidad mediática	Referencias a otros lenguajes audiovisuales (televisión, publicidad).	Parodia de noticiero, uso de logotipos, ritmo de titulares.	Sec. 2.3–2.5.	Noticiero TV2 Noticias con títeres periodistas.
DV6	Tono emocional	Clima afectivo construido mediante color, música y expresión.	Melancolía inicial, ironía mediática, esperanza final.	Todo el corto.	Música suave bajo luz fría, silencio al apagar el celular.

3.4.2.2.3 Categoría 3: la agencia infantil y la resignificación del contexto social mediado por las pantallas

La *Tabla 5* abarca el proceso mediante el cual los niños generan conocimiento al crear, reflexionando sobre su propia práctica. Implica exploración, experimentación y toma de conciencia del acto artístico como forma de pensamiento.

Tabla 6.

Codebook 3.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
IC1	Experimentación técnica	Pruebas con iluminación, sonido, materiales.	Varias versiones de planos; ensayo-error.	Bitácoras, videos de rodaje.	“Probamos si la tela azul se veía mejor con linterna o con lámpara.”
IC2	Reflexión sobre el proceso	Diálogo sobre decisiones creativas.	Comentarios grupales o individuales sobre qué funciona o no.	Registro de taller.	“Nos dimos cuenta de que sin música era más triste.”
IC3	Transformación cognitiva	Cambios en la comprensión del problema a través de la creación.	Nuevas ideas surgidas del rodaje.	Entrevistas a participantes.	“Ahora sé que la contaminación también tiene que ver con la luz.”
IC4	Innovación narrativa	Construcción de estrategias originales de relato.	Mezcla de documental y ficción; humor como crítica.	Guion y video.	Inserción del noticiero ficticio.
IC5	Producción de conocimiento sensible	Evidencia de aprendizaje estético y ético simultáneo.	Relaciones entre imagen y afecto.	Todo el proceso.	La estrella de papel como símbolo de reparación.

La *Tabla 6* presenta referencias explícitas o implícitas al entorno físico, mediático y cultural donde se sitúa la obra. Incluye problemáticas sociales, ambientales y simbólicas, así como tensiones entre lo local y lo global.

Tabla 7.

Codebook 4.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
CS1	Problemática ambiental	Representación de la contaminación y sus efectos.	Imágenes de humo, basura, agua sucia.	Montaje documental.	Basura flotando sobre el mar.
CS2	Cultura mediática	Crítica o reproducción de los medios de comunicación.	Parodia, titulares absurdos, ritmo informativo.	Noticiero TV2 Noticias.	“Última hora: los peces salen del agua.”
CS3	Vida urbana	Representaciones de la ciudad contemporánea.	Ruido, tráfico, luces, edificios.	Plano general urbano.	Reportero-títere entre farolas.
CS4	Dimensión afectiva del contexto	Percepción emocional del entorno.	Frases o gestos de tristeza, asombro o esperanza.	Diálogos, voz en off.	“El cielo se escondió.”
CS5	Agencia comunitaria	Respuestas locales o colectivas ante el problema.	Propuestas de acción, debate en taller.	Registro de sesión.	“Podemos hacer carteles para que apaguen las luces.”

La *Tabla 7* presenta respuestas, interpretaciones y emociones suscitadas por la obra en sus espectadores (niños, docentes, familiares). Incluye la reflexión posterior al visionado como parte del proceso formativo.

Tabla 8.

Codebook 5.

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
RP1	Identificación emocional	Expresiones de empatía o conexión con el relato.	Comentarios o gestos durante la proyección.	Registro de muestra.	“Yo también extraño ver estrellas.”
RP2	Relectura crítica	Nuevas interpretaciones del problema a partir de la película.	Preguntas o debates surgidos en la audiencia.	Conversatorios.	“¿Será que los celulares nos quitan el cielo?”
RP3	Propuesta de acción	Ideas concretas generadas por los espectadores.	Proyectos, compromisos, iniciativas.	Círculo de cierre.	“Apaguemos las luces del colegio una noche.”
RP4	Resistencia o escepticismo	Negaciones o desinterés frente al mensaje.	Comentarios minimizadores o irónicos.	Observaciones del público adulto.	“Es bonito, pero no va a cambiar nada.”

Código	Subcódigo	Definición	Indicadores observables	Fuente	Consigna
RP5	Retroalimentación formativa	Comentarios que fortalecen el aprendizaje de los creadores.	Opiniones de docentes o compañeros.	Notas posteriores a la proyección.	“Usaron bien el sonido del noticiario; se entiende mejor.”

En este proceso, el análisis no se concibe como una operación posterior o externa al acto creativo, sino como una dimensión constitutiva del proceso investigativo: una lectura crítica que emerge del diálogo entre la obra en construcción, el contexto y la experiencia pedagógica.

Como propone Bardin (1986), el análisis de contenido busca comprender los significados latentes y manifiestos de los discursos, permitiendo que el investigador construya categorías interpretativas desde los datos mismos. Sin embargo, en el marco de una investigación basada en artes, este análisis se amplía hacia una lectura simbólica orientada desde lo estético, entendido como un conjunto de lenguajes sustentados en aspectos materiales elaborados como significantes. Desde esta perspectiva, los procesos de creación cinematográfica con niños no sólo producen datos, sino que generan pensamiento: cada plano, cada personaje, cada títere y cada gesto audiovisual se configuran como fragmentos de conocimiento encarnado.

El cortometraje⁴² creado por los niños, centrado en la historia de Daiana, una niña que observa cómo las estrellas desaparecen del cielo a causa de la contaminación lumínica, se asume como el eje del análisis en tanto enunciación infantil. La lectura del cortometraje se realiza a partir de las tres categorías de análisis definidas en esta investigación: (1) la práctica pedagógica cinematográfica como proceso de investigación–creación, correspondiente al nivel poiético; (2) la enunciación en forma de discurso visual

⁴² Ver Anexo 7. Cortometraje “Creemos Nuestro Mundo”.

cinematográfico, situada en el nivel neutro; y (3) la agencia infantil y la resignificación del contexto social mediada por pantallas, inscrita en el nivel estésico. Desde este marco, el análisis busca comprender cómo el cine, en tanto lenguaje y vehículo de construcción discursiva, con un lugar de enunciación situado desde las infancias críticas, posibilita procesos de pensamiento crítico e imaginación, y de qué manera los niños producen sentidos propios sobre su realidad a través de la creación audiovisual.

El análisis del discurso visual producido en la pieza cinematográfica permite comprender cómo los niños construyen significados a través del cine. Siguiendo a Bordwell y Thompson (1995), el discurso audiovisual se configura a partir de decisiones sobre el encuadre, la iluminación, el sonido y el montaje; sin embargo, estas dimensiones formales adquieren sentido en la medida en que se articulan con gestos, acciones, silencios, ritmos y formas de representación que no se sustentan en lo verbal, sino en múltiples interacciones con los parámetros formales en términos de materiales estético-discursivos. En este caso, el cortometraje elaborado por los niños despliega un discurso ecológico que se construye a través de múltiples recursos visuales y narrativos presentes en el corto. A lo largo del relato aparecen imágenes asociadas a la contaminación ambiental, la acumulación de residuos y las afectaciones que estas prácticas generan sobre el entorno. Asimismo, la construcción de personajes, objetos y espacios establece relaciones simbólicas que permiten identificar una preocupación por el cuidado del medio ambiente y por las consecuencias de determinadas acciones humanas sobre la naturaleza.

Estas decisiones no operan únicamente como elementos decorativos dentro de la narración, sino que configuran un posicionamiento frente a una problemática que los estudiantes reconocen como significativa en su contexto. De este modo, el cortometraje no solo representa una historia, sino que construye una mirada particular sobre el mundo mediante la articulación de imágenes, sonidos y relaciones narrativas que invitan al espectador a reflexionar sobre las prácticas de contaminación y sus efectos.

La primera línea discursiva corresponde a la representación de la contaminación lumínica y la pérdida de las estrellas (Ver Anexo 7. Cortometraje Creemos Nuestro Mundo, del minuto 2:20 al minuto 3:10). En los planos donde se incorporan imágenes documentales de plástico flotando en el río y de la densa capa de smog sobre la ciudad, se produce un

contraste deliberado (indicador de la adopción inicial de una perspectiva compleja) entre el registro ficcional (construido mediante títeres y escenografías elaboradas por los niños) y el registro documental.

Figura 19.

Primer plano de contraste en el cortometraje.



Figura 20.

Segundo plano de contraste en el cortometraje.

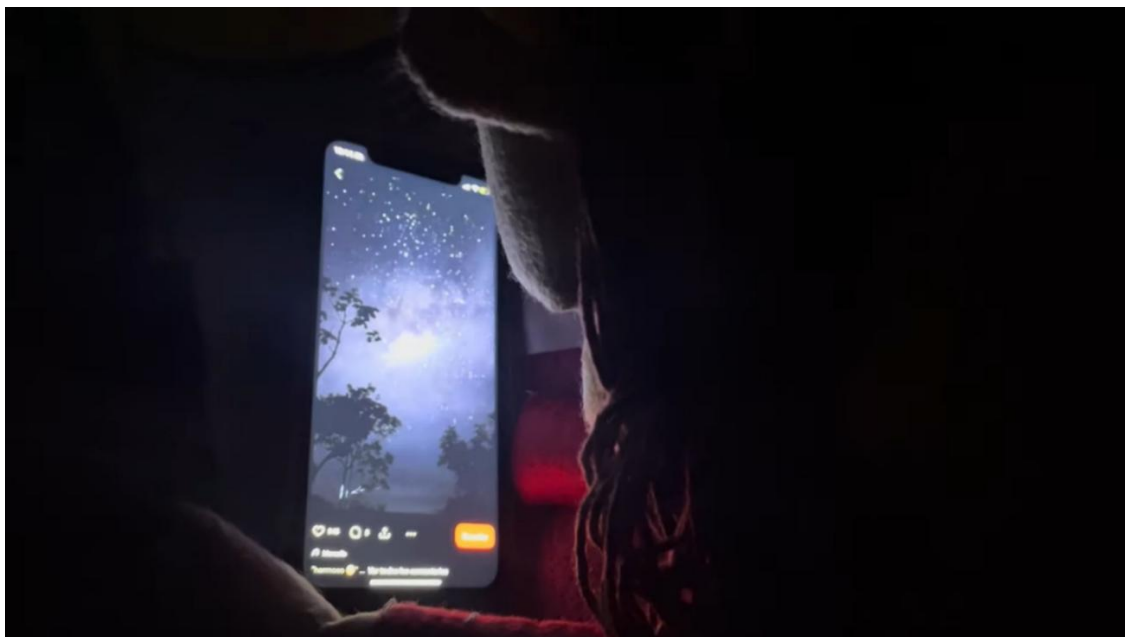


Esta superposición genera una dialéctica entre dos modos de enunciación: por un lado, la mirada situada de los niños que narran la historia de Daiana desde un universo simbólico propio; por otro, la materialidad cruda de las imágenes del mundo contemporáneo. La imagen opera como un campo de tensión entre denotación y connotación: lo que se muestra literalmente (el plástico, el humo, las luces artificiales) remite a un significado más amplio, asociado a la ruptura del vínculo con el cielo nocturno y con la experiencia sensible de la naturaleza. Lo que emerge es una posición frente al daño ambiental, desde la cual los niños interpelan un problema producido por lógicas adultas y tecnocráticas.

La figura de Daiana condensa un segundo nivel discursivo vinculado a la experiencia infantil frente a las crisis ambientales. En varios planos figura⁴³, el títere aparece mirando la pantalla de un celular o contemplando un cielo sin estrellas; la iluminación crea un contraste entre el resplandor frío del dispositivo tecnológico y la penumbra del entorno. Véase *Figura 21*.

Figura 21.

Plano perfil como segundo nivel discursivo.



⁴³ En el “plano figura” la figura cobra más protagonismo. Este tipo de encuadre, también llamado plano entero, se limita en la parte superior por la cabeza del sujeto, y en la parte inferior, por sus pies, ofreciendo más información y detalles de la figura y su vestuario.

Más que ilustrar una tesis previa sobre las pantallas, estas decisiones visuales remiten a elecciones narrativas tomadas por los propios niños durante el proceso de guion: en los storyboards iniciales, por ejemplo, el grupo definió que “*Daiana descubre el problema cuando ve noticias en el celular*”, y en las discusiones de clase se insistió en que “*las luces de la ciudad tapan las estrellas*”. Tales enunciados, registrados en las bitácoras, muestran que la mediación tecnológica fue concebida por ellos como parte del conflicto y no solo como un elemento escenográfico.

Asimismo, el contraste entre el cuarto oscuro y las imágenes documentales de smog y basura, insertadas por decisión del grupo en la fase de edición, sugiere una lectura en la que la pantalla funciona simultáneamente como ventana de conocimiento y como símbolo de distancia con la naturaleza. Esta ambivalencia aparece también en los diálogos del cortometraje, cuando uno de los personajes compañeros de Daiana pregunta: “*¿qué les parece si vemos la noche más limpia*” (Ver Anexo 7. Cortometraje Creemos Nuestro Mundo, minuto 9:04), frase que vincula la experiencia propia con un problema colectivo. De este modo, más que aplicar de manera externa la idea de mediación propuesta por Martín-Barbero (2003), el análisis reconoce en estas elecciones indicios formales de una interpretación infantil sobre cómo las tecnologías participan en la percepción del mundo.

A medida que avanza la narrativa, la película incorpora un tercer registro: el de la parodia mediática. En la secuencia del noticiero ficticio “*TV2 Noticias*” de 31 Minutos, los títeres asumen el rol de presentadores que informan sobre catástrofes ambientales replicando los códigos de la televisión tradicional. Esta intención se hace visible en elementos concretos: el uso de un plano medio frontal, el logo del programa en la parte superior derecha (Ver Figura 22), la música de apertura estridente y titulares grandes y protagónicos como “*El Calentamiento Global*” (Ver Figura 23). La yuxtaposición entre el tono solemne del presentador y las imágenes documentales de contaminación introduce una incongruencia deliberada que produce un efecto irónico.

Figura 22.

Noticiero TV2 Noticias.



Figura 23.

Titular del noticiero.



Además, las bitácoras registran que el grupo propuso “*hacer un noticiero como los de verdad, pero diciendo lo contrario de lo que dicen los adultos*”, lo que evidencia una apropiación crítica del formato. Siguiendo a Eco (1975), el texto audiovisual opera aquí como una máquina semiótica abierta que permite jugar con los códigos dominantes, resignificarlos y producir nuevos sentidos mediante recursos como el humor, la exageración y la inversión de expectativas. Sin embargo, esta decisión creativa no puede interpretarse únicamente como el resultado de la apropiación de recursos narrativos y audiovisuales trabajados durante el proceso pedagógico.

La propuesta también puede entenderse como una manifestación de las capacidades imaginativas y simbólicas propias de la infancia. Al plantear un noticiero que contradice deliberadamente los discursos adultos, los estudiantes construyen un universo narrativo alternativo desde el cual exploran otras formas de interpretar la realidad y de representar problemáticas que consideran relevantes. En este sentido, la escena pone de manifiesto cómo la creación audiovisual se convierte en un espacio donde convergen el aprendizaje de un lenguaje artístico, el desarrollo de competencias creativas y la posibilidad de ensayar perspectivas distintas sobre el mundo. Más que reproducir un formato conocido, los niños lo transforman para expresar sus propias inquietudes, sentidos y formas de comprender la problemática ecológica abordada en el cortometraje.

El análisis de contenido identifica aquí una clara intención meta-comunicativa: los niños no se limitan a representar un problema, sino que cuestionan las formas en que ese problema es narrado por los adultos y los medios. El montaje alternado entre los planos del noticiero y los paisajes contaminados manifiesta un inicio de construcción de una lectura crítica, al mismo tiempo que introduce un ritmo visual que mantiene la atención del espectador. Este tipo de operaciones estéticas evidencia una comprensión intuitiva del cine como recurso argumentativo, donde la composición y el ritmo son elementos de pensamiento.

El discurso visual del corto también se articula en torno a un tono afectivo. En el minuto 8:26 del cortometraje, cuando se muestra un sol brillante (Ver Figura 24), constituye un gesto poético de resistencia. La imagen no resuelve el conflicto ambiental, pero instala simbólicamente una esperanza: la posibilidad de reconstruir el vínculo entre la infancia y el mundo. Desde el análisis cualitativo, esta secuencia puede leerse como una condensación de

sentido, donde el signo visual (el sol) se convierte en metáfora de la imaginación como forma de resistencia y esperanza.

Figura 24.

Secuencia del mundo ideal.



En suma, el discurso visual cinematográfico generado por los niños es el resultado de una alfabetización estética que trasciende lo técnico-instrumental. El corto no sólo comunica un mensaje ecológico, sino que propone una mirada crítica sobre la relación entre tecnología, naturaleza y subjetividad. A través del análisis de contenido, se evidencia cómo las decisiones visuales y narrativas expresan una comprensión del audiovisual como mediación ética y cognitiva, capaz de ampliar las formas de pensar y de sentir el mundo.

Desde el análisis de contenido, son especialmente reveladores los trazos que muestran cómo las decisiones formales emergieron de ciclos sucesivos de producción-reflexión. Las bitácoras y las capturas de proceso registran momentos de prueba (montajes sonoros alternativos, ensayos con iluminación de telas azules que simulaban el cielo, confección colectiva de estrellas de papel) y momentos de discusión colectiva donde los niños negociaron sentido: ¿qué significa perder las estrellas? ¿Quién tiene la culpa? ¿Qué puede hacerse? Estas interacciones demuestran que la investigación-creación aquí fue un andar-haciendo que generó conocimiento práctico sobre cómo narrar una problemática socioambiental desde sus posiciones de infancia.

Este carácter formativo se articula con la noción de *apropiación técnica* y *apropiación discursiva*. Los niños no sólo aprendieron a manejar cámaras o a colocar

micrófonos, sino que adquirieron herramientas para pensar la mediación. Por ejemplo, el recurso del noticiero ficticio (TV2 Noticias) no sólo implica una apropiación de la gramática televisiva (cortes, planos de estudio, voz en off) sino la adquisición de una capacidad crítica para deconstruir cómo los medios construyen las versiones de la realidad. En términos de Bardin (1986), esto afecta la “intencionalidad” de los enunciados: los niños dejan de reproducir pasivamente relatos mediáticos para producir contra enunciados que cuestionan la forma y el fondo de la información.

No obstante, resulta importante matizar la noción de apropiación tecnológica presente en este análisis. Los estudiantes participantes pertenecen a una generación que ha crecido rodeada de pantallas, contenidos audiovisuales y dispositivos digitales, por lo que el uso cotidiano de estas tecnologías forma parte de sus experiencias habituales. En este sentido, no puede afirmarse que el proyecto les haya permitido apropiarse por primera vez de herramientas tecnológicas o de lenguajes audiovisuales que ya hacían parte de su entorno. Más bien, el valor pedagógico de la experiencia radica en haber propiciado una relación diferente con esos medios, desplazándolos del lugar de consumo hacia espacios de análisis, creación y producción de sentido.

Esta reflexión resulta especialmente relevante a la luz de los planteamientos de Sartori (1998), quien advierte que el *video-niño* crece inmerso en una cultura dominada por las imágenes y que, al llegar a la adultez, responde principalmente a estímulos audiovisuales, convirtiéndose en un sujeto potencialmente empobrecido en su capacidad crítica y reflexiva (p. 38). El problema contemporáneo no radica en la falta de acceso a las tecnologías, sino en las condiciones de los procesos educativos que permitan comprender críticamente los discursos que estas producen y circulan.

En este contexto, la creación del noticiero ficticio TV2 Noticias adquiere una relevancia particular. Los estudiantes no solo reprodujeron un formato mediático ampliamente conocido, sino que identificaron algunas de sus convenciones narrativas y las utilizaron para construir versiones alternativas de la realidad mediante el humor, la exageración y la ironía. Más que una apropiación tecnológica en sentido estricto, lo que se observa es el desarrollo de una relación más consciente con el lenguaje audiovisual, en la que los niños comienzan a reconocer que los medios no son simples ventanas transparentes hacia

la realidad, sino construcciones discursivas que pueden ser analizadas, cuestionadas y transformadas.

Además, el proceso puso en evidencia una forma de pensamiento abductivo⁴⁴ (propio de la investigación basada en artes) donde las hipótesis sobre el mundo se prueban mediante experimentos estéticos. La escena final no es simplemente un cierre emotivo, sino el resultado de múltiples experimentos: qué imagen representa mejor la esperanza, qué materia resulta más adecuada para constituirse en signo de una función simbólica, qué ritmo de montaje suscita emociones (empatía, sorpresa, enojo). Cada una de estas decisiones es evidencia de un conocimiento emergente: saber qué imagen produce tal efecto en el público, cómo una textura visual puede convertirse en metáfora social, o cómo la economía de recursos (materiales reciclados) se integra en una ética creativa.

Desde el punto de vista formativo, la investigación-creación operó como un laboratorio de ciudadanía estética: los niños ejercitaron la deliberación colectiva, la argumentación sobre sentidos y la responsabilidad en la representación, aspectos que, como plantea Freire (2012), son constitutivos de la praxis crítica. Así, la pieza final no es la conclusión del aprendizaje, sino uno de sus modos de visibilización; el verdadero aprendizaje aparece en la capacidad de los participantes para traducir inquietudes en formas simbólicas que puedan dialogar con públicos más amplios.

3.4.3 El nivel estésico: la agencia infantil y la resignificación del contexto social mediada por las pantallas

Esta categoría se orienta a analizar en qué medida los niños y niñas se configuran como sujetos de enunciación dentro del proceso de creación cinematográfica, es decir, si lograron ejercer una agencia efectiva en la selección de temas, en las decisiones narrativas y en las formas de representación de su entorno. El interés no se centra únicamente en los aprendizajes técnicos, sino en la capacidad de los estudiantes para utilizar el cine como medio de interpretación y resignificación de su contexto social.

⁴⁴ Peirce (1934) entiende la abducción como instintiva, en tanto conjetura, concluye o formula hipótesis a partir de datos limitados, con cierta propensión a dar con la explicación acertada.

Se parte de comprender que las pantallas y los medios audiovisuales no son solo instrumentos técnicos, sino espacios de mediación cultural (Barbero, 2003) a través de los cuales las infancias elaboran sentidos sobre la guerra, el medio ambiente, la enfermedad, la familia o la vida escolar. El análisis examina si la relación con la tecnología se desplazó de un uso principalmente consumidor hacia un uso productor y reflexivo, capaz de tensionar las lógicas adultocéntricas que suelen definir qué pueden o no decir los niños.

El proyecto no puede leerse sin situarlo en su tejido sociocultural: la urbe contaminada, la presencia omnipresente de pantallas, y la precariedad ambiental son referencias que organizan las preguntas de los niños. Barbero (2003) y Kellner (2011) han mostrado cómo los medios y la cultura constituyen mediaciones que configuran subjetividades; en el corto, esa mediación aparece con fuerza: la ciudad es un cuerpo densamente mediatizado y tecnificado, y la experiencia infantil se presenta fracturada entre la experiencia directa y la experiencia mediatizada.

En el plano simbólico, la desaparición de estrellas funciona como metáfora múltiple. Alude a un problema real y reconocido (contaminación lumínica, smog), pero connota además la pérdida de referentes poéticos y de la capacidad de asombro. Esta doble operación es coherente con la noción de discurso visual planteada en el marco teórico: el cine no refleja la realidad, sino que la reconfigura a través de sus elecciones simbólicas (Casetti, 1991). La elección de las estrellas como motivo central demuestra una lectura sofisticada del problema: en lugar de presentar solo la evidencia científica, los niños resignifican la pérdida en términos existenciales, afectivos y contextuales.

El empleo de recursos materiales (telas, papel reciclado, títeres) tiene además una dimensión socio-ecológica: la reutilización aparece como adhesión a la respuesta práctica y simbólica de una parte de la sociedad frente al consumismo y la degradación. Este gesto conecta con una ética ecológica situada, que inscribe la creatividad en prácticas cotidianas de cuidado; no es un ecologismo abstracto, sino una micropolítica de la reparación, donde las soluciones surgen de la propia comunidad y de sus herramientas creativas.

Finalmente, el uso del noticiero ironizado y la incorporación de testimonios documentales apuntan a una conciencia sobre los circuitos de información: los niños

identifican que la realidad no solo es lo que ocurre, sino cómo se narra. Esta intuición se articula con el objetivo de la tesis (problematizar la subutilización del cine en educación), en tanto muestra que el cine infantil, lejos de ser un recurso simplemente lúdico, puede funcionar como instrumento crítico para desentrañar las mediaciones culturales que configuran la comprensión de lo social.

4. Conclusiones

El presente apartado expone las conclusiones de la investigación, construidas a partir del análisis del proceso de implementación del dispositivo pedagógico, de la interpretación del cortometraje y de las demás producciones simbólicas realizadas por los niños y niñas. Estas conclusiones se organizan según cuatro criterios: (1) el cumplimiento del objetivo de la investigación, (2) el abordaje del problema planteado, (3) el aporte a los campos de Arte, Educación y Cultura, y (4) los hallazgos, alcances y proyecciones del proceso investigativo.

4.1 El objetivo de la investigación

Con respecto al objetivo de la investigación se concluye que:

- El dispositivo pedagógico implementado logró propiciar procesos de investigación–creación, en los que la práctica cinematográfica funcionó como medio de indagación y no únicamente como producción expresiva. Los niños no “aplicaron” contenidos sobre cine, sino que pensaron con el cine, transformando preguntas sobre su entorno en decisiones narrativas asociadas a las decisiones estéticas. Esta propuesta se constituye como un modelo pedagógico interestructurante (Vásquez y León, 2013), que reconoce en la enseñanza y el aprendizaje un proceso dialógico y de participación entre maestros y estudiantes.
- Las producciones realizadas (storyboards, dibujos, ejercicios de stop motion y el cortometraje final) pueden considerarse herramientas de construcción de discursos visuales cinematográficos en sentido pleno, pues articulan recursos de imagen, sonido y montaje para construir sentidos propios sobre la realidad, trascendiendo el nivel de la tarea escolar o del ejercicio técnico. Estas producciones cumplen funciones diferenciadas a lo largo del proceso creativo. Mientras los dibujos y storyboards operan como dispositivos de exploración y organización narrativa que permiten a los estudiantes visualizar ideas, estructurar secuencias y anticipar relaciones entre imágenes, los ejercicios de stop motion funcionan como espacios de experimentación técnica y expresiva con movimiento y el montaje. En este recorrido progresivo, el cortometraje final condensa y articula los aprendizajes desarrollados en las etapas anteriores, configurándose como un discurso visual cinematográfico en el que los

estudiantes movilizan estos recursos de imagen, sonido y montaje para construir sentidos propios sobre su realidad.

- El proceso permitió que los estudiantes analizaran su propia postura y lugar frente a su contexto social, desde problemáticas habitualmente consideradas únicamente desde la perspectiva del mundo adulto como la contaminación ambiental, la guerra, el papel de los medios y el lugar de la infancia en la ciudad. Estas temáticas son propuestas desde el mundo de los adultos a través de lo que se ve y escucha en el entorno de los infantes, pero la diferencia es que se permitió a los niños encontrar un lugar de enunciación para abordarlas y, situarse también como participantes en los debates de sociedad, lo que confirma la pertinencia del enfoque.

4.2 El abordaje del problema

El problema de investigación se estructuró en tres aristas: el adultocentrismo en los procesos educativos, el uso instrumental del cine en la escuela y la relación predominantemente consumidora de los niños con las pantallas. Frente a estos aspectos, la investigación permite concluir que:

- El proyecto evidenció que es posible construir escenarios donde la infancia actúe como sujeto de enunciación. Las decisiones sobre temas, técnicas y formas de representación fueron tomadas de manera deliberativa por los niños, lo que desplazó al docente del lugar de autoridad única y lo situó como mediador/facilitador del proceso.
- En relación con el lugar del cine en la educación artística, se comprobó que el audiovisual puede ir más allá de un recurso motivacional o ilustrativo. El cine operó como espacio de pensamiento, permitiendo a los estudiantes formular hipótesis, organizar narrativas, evaluar efectos expresivos y construir argumentos mediante imágenes y sonidos. De este modo, el proyecto propone una alternativa concreta a la subutilización del cine en la escuela, demostrando que la práctica audiovisual, en sus tres dimensiones (Nattiez, 1990), puede convertirse en un espacio de formación crítica y cultural para la segunda infancia.

- Frente a la relación niño–pantalla, el proceso favoreció la ampliación de los usos que los estudiantes otorgaban a los dispositivos tecnológicos. La tablet y el celular, habitualmente asociados a prácticas de entretenimiento y consumo de contenidos, fueron incorporados también como herramientas de creación, exploración artística y producción audiovisual.

4.3 Aportes a los campos de arte, educación y cultura

En relación con los tres campos que estructuran la maestría, se concluye lo siguiente para cada arista.

En el campo del arte, el proyecto reconoce el cine como práctica artística generadora de conocimiento, y no solo como técnica de comunicación. Además, las producciones de los niños amplían la comprensión del discurso cinematográfico al incorporar lugares de enunciación propias de la niñez sobre problemas contemporáneos. De esta manera, se valida la creación audiovisual escolar como forma legítima de producción simbólica, con valor estético, político y formativo.

En el campo de la educación, el estudio aporta un modelo de dispositivo pedagógico que integra apreciación, exploración y creación desde una perspectiva dialógica. Se demuestra que los niños pueden asumir roles de autores, directores y montajistas, participando activamente en la construcción del currículo. Se fortalece una pedagogía crítica que entiende el aprendizaje como producción social de sentido.

En el campo de la cultura, las obras producidas funcionan como testimonios culturales de la infancia contemporánea, atravesada por crisis ambientales y mediáticas. El proyecto contribuye a visibilizar a los niños como actores culturales capaces de interpretar y narrar su mundo. Se promueve una relación ética con las pantallas, entendidas como territorios de creación y no solo de consumo.

Este análisis permite develar hallazgos relevantes en relación con los objetivos de la investigación y con la perspectiva problémica que la orienta.

En primer lugar, con respecto al objetivo de diseñar un dispositivo pedagógico (objetivo 1), la evidencia muestra que el dispositivo implementado operó como un marco pertinente para la exploración crítica y creativa. Las bitácoras, los storyboards y los registros de sesión evidencian un proceso en el que la mediación docente favoreció la participación activa, la co-autoría y la apropiación progresiva del lenguaje cinematográfico. Estos elementos confirman que un dispositivo flexible y no prescriptivo puede habilitar dinámicas de investigación-creación en contextos escolares, al articular momentos de apreciación, experimentación técnica, deliberación colectiva y producción simbólica (Ver Figura 5).

En segundo lugar, en relación con la construcción de discursos visuales cinematográficos (objetivo 2), el cortometraje y las producciones previas muestran una alfabetización estética emergente. Se identifican recursos formales y simbólicos como la alternancia entre registros ficcionales y documentales, la parodia del formato noticioso, el tratamiento lumínico que contrapone interioridad y exterioridad, y la metáfora de la estrella como núcleo poético del relato. Estos elementos permiten afirmar que los niños no se limitaron a reproducir modelos audiovisuales, sino que construyeron un discurso propio capaz de problematizar su contexto desde dimensiones ecológicas, mediáticas y afectivas.

Para esta categoría se trabajó con tres unidades de registro: a) evidencias de agencia infantil frente al adultocentrismo; b) formas de resignificación del contexto social y cultural; c) relación crítica y creativa con las pantallas y tecnologías

4.4 Evidencias de agencia infantil frente al adultocentrismo

Un hito fundamental sobre la agencia infantil, fue la negativa inicial a aparecer en cámara, decisión que condujo a la utilización de marionetas como estrategia de representación. Este gesto no solo definió la estética del cortometraje, sino que evidenció una toma de posición sobre el derecho a decidir cómo ser visibles.

La elección de temáticas (guerra, contaminación, enfermedad, desigualdad) también emergió de diálogos colectivos. Durante las primeras sesiones, los estudiantes priorizaron asuntos que reconocían en su vida cotidiana y en los medios, lo que confirma que la agenda narrativa no fue prescrita desde una lógica curricular definida a priori por la profesora. De

igual modo, en la fase de montaje, varios niños propusieron cambios de orden y selección de escenas mostrando comprensión de la relación entre estructura y sentido.

La agencia se expresó además en la circulación de roles: camarógrafos, sonidistas, directores y editores rotaron según intereses y habilidades. Esta movilidad desestabilizó jerarquías habituales del aula y configuró un espacio donde los niños actuaron como coautores reales del discurso audiovisual.

4.5 Formas de resignificación del contexto social y cultural

Los relatos producidos revelan cómo los niños reinterpretan problemáticas de su entorno a través de códigos cinematográficos propios. En los storyboards y dibujos previos aparecen lecturas sobre la contaminación del agua, la tala de árboles y la guerra, elaboradas desde un punto de vista infantil que combina información mediática con sus experiencias cotidianas y sus formas de enunciación. La resignificación no se limitó al plano temático. En la secuencia del noticiero ficticio del cortometraje, los niños recrearon el lenguaje televisivo para cuestionar la forma en que los medios narran las catástrofes. Este uso paródico indica que los estudiantes no reprodujeron pasivamente discursos dominantes, sino que los reescribieron desde su propia perspectiva.

4.6 Relación crítica y creativa con las pantallas y tecnologías

A lo largo del proceso se observa un desplazamiento claro en la relación niño–pantalla. Las tablets y celulares dejaron de ser dispositivos de entretenimiento para convertirse en herramientas de creación, experimentación y pensamiento. Durante los ejercicios de foley y stop motion, los estudiantes comprendieron que la imagen y el sonido son construcciones que requieren decisiones y trabajo colectivo. El proceso permitió que los estudiantes exploraran usos artísticos y pedagógicos de dispositivos tecnológicos que habitualmente emplean en actividades de entretenimiento y consumo de contenidos. A través de la creación audiovisual, la tablet y el celular se convirtieron también en herramientas para la observación, la expresión y la construcción de relatos sobre su realidad. Esta experiencia favoreció una aproximación inicial a la comprensión crítica de los medios audiovisuales, al permitir que los estudiantes reconocieran que las imágenes y los formatos mediáticos

responden a decisiones narrativas y discursivas que pueden ser interpretadas, cuestionadas y utilizadas creativamente en sus propias producciones.

La experiencia cinematográfica habilitó formas concretas de agencia infantil. Los niños no solo ejecutaron tareas, sino que intervinieron en la definición de temas, en la construcción de personajes y en la organización del relato. A través del cine resignificaron su contexto social y transformaron su vínculo con las pantallas, pasando de usuarios a productores de discurso. La experiencia cinematográfica se constituyó en un espacio de validación y fortalecimiento de la agencia infantil. Los estudiantes participaron activamente en la definición de temas, la construcción de personajes y la organización del relato, haciendo visibles sus propias formas de comprender e interpretar el mundo. Más que producir agencia, el proceso permitió reconocer y legitimar capacidades que ya estaban presentes en los niños, pero que con frecuencia son minimizadas o subordinadas por perspectivas adultocéntricas dentro del contexto escolar. En este sentido, el cine operó como un lenguaje artístico y pedagógico que abrió oportunidades para que los estudiantes construyeran y comunicaran sus propias visiones sobre la realidad, fortaleciendo su participación en procesos de creación y producción de sentido dentro de la escuela.

De este modo, el proyecto no se limitó a enseñar técnicas audiovisuales, sino que abrió un espacio donde la infancia pudo nombrar el mundo con sus propias imágenes, tensionando miradas adultocéntricas y configurando el cortometraje como un acto de enunciación cultural.

Esta investigación muestra que la práctica cinematográfica con infancias, cuando se articula con un dispositivo pedagógico reflexivo y una lógica de investigación-creación, produce no sólo objetos estéticos sino saberes situados capaces de problematizar el mundo y movilizar la acción. El cortometraje de Daiana y su comunidad pone en evidencia que el cine infantil puede ser una plataforma de alfabetización crítica, una forma de intervención cultural y un modo legítimo de investigación. Los hallazgos confluyen con el planteamiento del problema: la subutilización del cine en la educación puede superarse mediante dispositivos que reconozcan a la infancia como sujeto productor de conocimiento, y no sólo como receptor pasivo.

La investigación permitió comprender cómo el dispositivo pedagógico, las producciones audiovisuales y las apropiaciones de los niños se articularon en un proceso de investigación–creación mediada por el cine. Se evidenció que la práctica cinematográfica no operó únicamente como ejercicio técnico, sino como espacio de enunciación infantil, de resignificación del contexto social y de transformación del vínculo con las pantallas.

4.7 Hallazgos y resultados del proceso investigativo

Los hallazgos de esta investigación permiten afirmar que la creación cinematográfica con infancias, cuando se inscribe en un dispositivo pedagógico de investigación–creación, no constituye únicamente una estrategia didáctica innovadora, sino un campo de producción de conocimiento con implicaciones epistemológicas para la educación artística contemporánea. El proceso desarrollado con los niños y niñas del Liceo Experimental Galileo demostró que el cine puede operar como una práctica de pensamiento capaz de articular experiencia sensible, interpretación crítica del contexto y construcción colectiva de sentidos, desplazando la comprensión tradicional que lo ha reducido a recurso motivacional o herramienta de ilustración de contenidos.

El primer gran aporte del estudio radica en la redefinición del lugar de la infancia dentro de los procesos de producción de cultura escolar. Las decisiones narrativas, técnicas y estéticas tomadas por los niños evidencian que la niñez no es únicamente destinataria de discursos audiovisuales, sino sujeto capaz de producirlos con densidad simbólica. Este hallazgo interpela directamente los marcos adultocéntricos que aún orientan buena parte de los lineamientos curriculares de la educación artística en Colombia, donde el estudiante suele ser concebido como aprendiz de lenguajes ya consolidados y no como creador de nuevos modos de enunciación. La investigación muestra que, cuando se habilitan espacios reales de agencia, los niños elaboran lecturas propias sobre problemas complejos (contaminación, guerra, medios, tecnología) y las traducen en formas audiovisuales coherentes, lo que obliga a reconsiderar las expectativas institucionales sobre lo que la infancia “puede decir” en la escuela.

Un segundo aporte fundamental es la validación del cine como práctica epistemológica. El proceso evidenció que las operaciones de encuadrar, montar, sonorizar y

ficcionalizar no son meros procedimientos técnicos, sino actos de pensamiento. En el tránsito del storyboard al cortometraje, los estudiantes formularon hipótesis narrativas, evaluaron efectos de sentido, negociaron versiones de la realidad y construyeron argumentos mediante imágenes. Este modo de conocer, situado en el hacer y no en la explicación verbal, amplía las fronteras de la investigación educativa y dialoga con las perspectivas contemporáneas que reconocen el valor cognitivo de las artes. La tesis demuestra que el conocimiento no solo se produce sobre el cine, sino desde el cine, y que dicha producción es especialmente potente en la segunda infancia, etapa en la que la experiencia estética precede y orienta a la conceptualización.

Un tercer hallazgo se relaciona con la transformación del vínculo niño–pantalla. Frente a los discursos que oscilan entre la demonización y la idealización de las tecnologías digitales, el proyecto ofrece una tercera vía: la pantalla como territorio de creación y deliberación ética. Al pasar de usuarios consumidores a autores de imágenes, los niños comprendieron que toda representación es una construcción situada y que los medios no describen el mundo, sino que lo narran desde intereses específicos. Este desplazamiento tiene implicaciones profundas para las políticas de alfabetización mediática, pues sugiere que la formación crítica no se logra únicamente analizando productos audiovisuales ajenos, sino produciendo relatos propios que tensionan los imaginarios dominantes.

Desde el punto de vista curricular, la investigación propone un giro estructural en la educación artística escolar. El dispositivo diseñado articula apreciación, exploración técnica y creación como momentos inseparables de un mismo proceso investigativo, lo que contrasta con los modelos fragmentados que aún prevalecen en muchos programas oficiales. Los resultados invitan a repensar los lineamientos nacionales para incorporar el cine no como asignatura optativa o actividad complementaria, sino como eje transversal para la formación estética, ética y ciudadana. Los currículos deberían reconocer explícitamente la investigación–creación audiovisual como forma legítima de producción de saber escolar, con tiempos, recursos y criterios de evaluación acordes a su naturaleza.

Asimismo, el estudio aporta a la discusión latinoamericana sobre cultura visual infantil al demostrar que los niños elaboran metáforas complejas y lecturas críticas del presente cuando se les ofrece un marco de confianza y mediación pedagógica adecuada. La

figura de Daiana y la desaparición de las estrellas no son simples invenciones poéticas: constituyen una teoría infantil sobre la crisis ambiental, mediática y afectiva del mundo contemporáneo. Reconocer el estatuto epistemológico de estas narrativas implica ampliar el concepto de evidencia en investigación educativa e incorporar las producciones artísticas de la niñez como fuentes válidas para comprender la sociedad.

Si bien el trabajo se desarrolló con un grupo reducido, su valor no reside en la generalización estadística sino en la transposición conceptual del dispositivo. Los principios de co-creación, reflexividad y acción transformadora pueden ser replicados y ajustados en múltiples contextos formales y no formales, abriendo un campo fértil para futuras políticas públicas de educación artística y cultural. El proyecto muestra que, incluso en escalas pequeñas, es posible gestar experiencias que reconfiguran la relación entre escuela, arte y ciudadanía.

Esta investigación, por tanto, no se limita a describir un caso aislado y situado, sino que propone un marco epistemológico alternativo para comprender el lugar del cine en la educación: el audiovisual como laboratorio de pensamiento, la infancia como sujeto cultural y la pantalla como espacio de mediación crítica. Tales aportes dialogan con los desafíos contemporáneos de la escuela latinoamericana y ofrecen argumentos sólidos para reorientar la formación docente, los currículos y las prácticas de aula hacia modelos más participativos y sensibles.

En términos epistemológicos, el proyecto confirma la potencia de la investigación-creación para producir conocimientos situados desde enfoques estéticos. Al tratar a la obra como evidencia y a la creación como método, se logró construir un corpus donde el pensamiento emerge en la práctica. No obstante, hay limitaciones relevantes que conviene mencionar con honestidad crítica. La tensión entre la dimensión simbólica de la obra y la necesidad de bases científicas concretas sobre contaminación plantea un desafío: cómo articular con rigor la poética del arte y la precisión científica necesaria en mensajes de acción pública. Estas limitaciones no invalidan los aportes del proyecto, pero orientan futuros desarrollos hacia escalas mayores, inclusión de aliados científicos y estrategias de incidencia institucional.

Queda abierta la tarea de profundizar este camino mediante investigaciones de mayor alcance territorial, articulaciones con saberes científicos y redes de circulación del cine hecho por niños. Sin embargo, el estudio deja una certeza fundamental: cuando la educación confía en la potencia creadora de la infancia, el arte deja de ser adorno para lo pedagógico y se convierte en forma de conocimiento y de transformación de contextos. Ese es, quizá, el mayor legado de este proyecto y la razón por la cual sus hallazgos aspiran a trascender el ámbito local para dialogar con las políticas educativas del país.

Bibliografía

Álvarez, A. (Ed.). (2006). *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2023). *Dialéctica de la Ilustración*. (1st ed.). Edicionesakal México.

Ariès, P., & García Guadilla, N. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen / Philippe Ariès ; versión castellana de Naty García Guadilla*. Ediciones Taurus,.

Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores México.

Bardin., & Suarez, C. (1986). *Análisis de contenido / Laurence Bardin ; traducción Cesar Suárez*. Ediciones Akal,.

Beltrán-Luengas, E. M., & Villaneda Vásquez, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *Índex, revista de arte contemporáneo*, (10), 247-267.

Bordwell, D., & Thompson, K. (1995). *El arte cinematográfico: una introducción* (Vol. 68). Grupo Planeta (GBS).

Bourriaud, N., Delgado, S., & Beceyro, C. (2006). *Estética relacional / Nicolas Bourriaud ; traducción de Cecilia Beceyro y Sergio Delgado*. (Editor Fabián Lebenglik.). Adriana Hidalgo Editora,.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos:: por un interaccionismo socio-discursivo*. Fund. Infancia y Aprendizaje.

Cáceres, Pablo. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas (Valparaíso)*, 2, 53-82.

Calquín, C. C., & Magaña, I. V. (2018). Infancia en el cine: notas para una relación entre máquinas visuales e identidad. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (138), 271-289.

Candela y Matute. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5(Especial). <https://doi.org/10.5209/soci.67810>

Casetti, F., Di Chio, F., & Losilla, C. (1991). *Cómo analizar un film / Francesco Casetti, Federico Di Chio ; traducción de Carlos Losilla*. Ediciones paidós,.

Centeno, M. D. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: la sociedad. *Pulso: revista de educación*, (25), 45-60.

Chica, M. F., & Prado, A. L. R. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario educativo*, 26(60), 75-96.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Delgado, C. S., & Escobar, J. S. O. (2024). De la investigación formativa a la creación crítica y reflexiva.: Aportes para una reconfiguración de la investigación creación en programas de posgrado en música. *El oído pensante*, 12(2), 4.

Donoso Pinto, C. (2021). No somos niños: Representaciones problemáticas de la infancia. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. <https://www-digitaliapublishingcom.banrep.basesdedatosezproxy.com/a/104011>.

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

Eco, U. (1975). Tratado de. *Semiótica General*.

Escribano Gutiérrez, J. (Ed.). (2016). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza virtualizada : estudio y análisis de algunas obras filmicas*. (Juan Escribano Gutiérrez editor.). Editorial Universidad de Almería,.

Eisner, E. W., & Sánchez Barberán, G. (2020). El arte y la creación de la mente : el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia / Elliot W. Eisner ; traducido por Genís Sánchez Barberán. Paidós,.

Filinich, M. I., & Ventura Ramos, L. (Eds.). (2025). Presentación. Tópicos del Seminario, (53), 1–12.

Foucault, M. (2013). *La arqueología del saber Michel Foucault*. <http://link.overdrive.com/?websiteID=320062&titleID=3804681>

Freire, P., & Mellado, J. (2012). *Pedagogía del oprimido / por Paulo Freire ; traducción de Jorge Mellado*. XXI Editores,.

Granja y Chicaiza (2025). Implicaciones jurídicas y socioculturales del adultocentrismo en la garantía de derechos de niños y adolescentes en el Ecuador. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 8(4). <https://doi.org/10.62452/h6pd9r81>

GÉLIS, J. (2001) “La individualización del niño”, en ARIÈS, P.; DUBY, G. (dir.) Historia de la vida privada. Tomo III: Del Renacimiento a la Ilustración. Taurus. Madrid.

Giroux, H. A., Freire, P., & Aronowitz, S. (2001). *Theory and resistance in education : towards a pedagogy for the opposition*. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A., & Pons, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza : teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica / Henry A. Giroux ; traducción Horacio Pons*. Amorrortu Editores,.

Gramsci, A., Gerratana, V., & Palos, A. M. (1981). *Cuadernos de la cárcel / Antonio Gramsci ; traducción de Ana María Palos* (Edición crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana.). Ediciones Era.

Guzmán-Brand, V. A., & Gelvez-García, L. E. (2023). La nomofobia en los adolescentes y el impacto en su salud mental: una revisión sistemática. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(3), 12-23.

Hall, S. (1997). *Representation : cultural representations and signifying practices*. (Edited by Stuart Hall.). SAGE Publications, The Open University,.

Hanke, E. (s.f.) Max Weber y la investigación histórico - empírica. Cuadernos de teoría social.

Hernández, Fernando. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI : Revista de La Facultad de Educación*, 26.

Hernández Pedrero, V., Araujo, M., & Marías Aguilera, J. (1999). *La ética a Nicómaco de Aristóteles / Vicente Hernández Pedrero ; versión de María Araujo y Julián Marías*. Alianza,.

James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. (Edited by Allison James and Alan Prout.). The Falmer Press,.

Kellner, D., & Bozal Amaya. (2011). *Cultura mediática : estudios culturales, identidad y política entre lo moderno y lo posmoderno / Douglas Kellner ; traducción Amaya Bozal*. Akal,.

Luqueta, D., Beltrán, C., Romero, M. & Navarro, L., (2019). Dispositivos culturales. Mecanismos de sociabilidad en contextos de conflicto armado. Universidad Autónoma del Caribe.

Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía* / Jesús Martín-Barbero. (5a ed.). Convenio Andrés Bello,.

McLaren, P. (2005). *Capitalistas y conquistadores: Una pedagogía crítica contra el imperio* . Bloomsbury Publishing PLC.

McLaren, P., & Guardado del Castro, S. (2005). *La vida en las escuelas : una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación / por Peter McLaren ; cotejo y traducción Susana Guardado del Castro*. (4a. ed. revisada y aumentada.). Siglo Veintiuno Editores,.

Metz, C. (2001). *El significante imaginario: Psicoanálisis y cine* (trad. JL Pardo). Paidós.

Metz, C., & Urrutia, J. (1973). *Lenguaje y cine / Christian Metz ; introducción y traducción del francés por Jorge Urrutia*. Editorial Planeta,.

Miglorin, C., Pipano, I., Garcia, L., Guerreiro, A., Nanchery, C., & Benevides, F. (2014). *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Editora da Universidade Federal Fluminense.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

Montes, G. (2001). *El corral de la infancia* / Graciela Montes. (2a. ed. / Nueva edición, revisada y aumentada.). Fondo de Cultura Económica.

Morales, S., & Martínez Muñoz, M. (2024). *Adultocentrismo: ¿qué piensan chicas y chicos?* / Santi Morales, Marta Martínez Muñoz. Ediciones Octaedro.

Morín, E., & Gil Novales, R. (2001). *El cine o, El hombre imaginario* / Edgar Morin ; traducción de Ramón Gil Novales. Ediciones Paidós,.

Nattiez, JJ y Dunsby, JM (1977). Fundamentos de una semiología de la música. *Perspectivas de la nueva música* , 226-233.

Nattiez, JJ (1990). *Música y discurso: Hacia una semiología de la música* . Princeton University Press.

Nogales-Bocio, A., Huaiquian-Billeke, C., & Véliz-Burgos, A. (2020). Protección de la infancia, construcción de la identidad y medios de comunicación. La regulación de los contenidos audiovisuales para menores en España. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e494. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.494>

Peralta, L (2014). Reportaje “El Meu Primer Festival”. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jktrXkyiNWg#t=262>

Peirce, C. S. (1934). *Collected papers of charles sanders peirce* (Vol. 5). Harvard University Press.

Sartori, G., & Díaz Soler, A. (1998). *Homo videns: la sociedad teledirigida* / Giovanni Sartori ; traducción Ana Díaz Soler. Taurus.

Sullivan, G. (2006). Research acts in art practice. *Studies in art Education*, 48(1), 19-35.

SZIR, S. (2007) *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Unicef. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital*.

Urrutia Neno, C., Ide, C., & Lagomarsino, F. (2023). Batallas perdidas. Realismo, capitalismo e infancia en el cine latinoamericano contemporáneo. *Revista de Humanidades*, (48), 73-104. <https://doi.org/10.53382/issn.2452-445X.741>

Van Dijk, T. A. (2005). *Discurso y poder*. Gedisa Editorial.

Vásquez H., E. L., & León B., R. M. (2013). Educación y modelos pedagógicos. Secretaría de Educación de Boyacá.

Vygotsky, L. S., Tosaus Abadía, P., & Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje / Lev Vygotsky; traducción de Pedro Tosaus Abadía*. (Nueva edición a cargo de Alex Kozulin.). Editorial Paidós,.

Weber, M. (2020). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica de España.

Wilson, S. (2012). *Art + science now : with over 270 colour illustrations : paperback*. Thames & Hudson.

Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico.

Pedagogía y Saberes, 50, 75–84

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica.

Anexo 2. Bitácoras.

Anexo 3. Ejercicios prácticos.

Anexo 4. Dispositivo pedagógico.

Anexo 5. Storyboard.

Anexo 6. Guion técnico.

Anexo 7. Cortometraje Creemos Nuestro Mundo.