

COMPRESIONES DEL USO DEL CINE COLOMBIANO
SOBRE EL CONFLICTO ARMADO, EN LA ENSEÑANZA
DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA (2018-2023)

Germán Francisco Linares Acosta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD A
DISTANCIA
BOGOTÁ D.C.
2025

COMPRESIONES DEL USO DEL CINE COLOMBIANO
SOBRE EL CONFLICTO ARMADO, EN LA ENSEÑANZA DE
LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
SECUNDARIA EN COLOMBIA (2018-2023)

Trabajo de Grado como requisito para optar por el título de
Especialista en Pedagogía

PRESENTADO POR:

Germán Francisco Linares Acosta

TUTORA: LUZ BETTY RUIZ PULIDO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD A
DISTANCIA
BOGOTÁ D.C.

2025

Resumen:

Esta investigación parte de la preocupación por comprender el uso que se le da al cine colombiano que representa el conflicto armado como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales en educación básica secundaria entre 2018 y 2023.

En este sentido emerge a partir de la pregunta orientadora ¿Cuál es el uso del cine colombiano en el área de sociales en la educación básica secundaria en Colombia en los últimos seis años entre 2018 y 2023?

En relación con la metodología se implementa la revisión documental sistemática de 40 fuentes (25 artículos científicos, 10 tesis y 5 recursos variados) estructurada en 11 fases según Martínez-Corona et al. (2023) ; los principales hallazgos se distinguen en dos enfoques didácticos—expositivo y crítico-reflexivo—y tres estrategias clave: proyección y análisis guiado de largometrajes, proyectos de investigación estudiantil y producción audiovisual por parte de los alumnos, identificando que el cine potencia el pensamiento crítico y la memoria histórica pero su eficacia depende de la alfabetización audiovisual y de la mediación docente.

Los principales resultados van con relación a tres categorías principales: enfoques pedagógicos del cine en la enseñanza de las ciencias sociales, experiencias documentadas del uso del cine colombiano sobre el conflicto en la educación básica secundaria, e impacto del cine en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Finalmente, en relación con las conclusiones se identificó que, pese al foco en el cine colombiano, la literatura disponible y revisada prioriza el análisis del cine en términos globales como el Hollywoodense, por lo que no existe una preferencia o una determinación explícita hacia el cine colombiano en relación a la relevancia pedagógica planteada para el análisis del contexto colombiano, lo cual hace que se destaque la necesidad de fortalecer y ampliar las investigaciones donde se empleen producciones nacionales.

En ese sentido, el cine posee un alto potencial pedagógico, sin embargo, la integración efectiva del cine en un entorno educativo requiere formación docente en análisis audiovisual, dotación tecnológica adecuada y políticas institucionales claras, por lo que se recomienda formalizar programas de capacitación, crear bibliotecas audiovisuales con guías didácticas y

fomentar alianzas entre el sector educativo y la industria cinematográfica para optimizar su uso en el aula.

Palabras clave

Cine Colombiano, Conflicto Armado Colombiano, Representación, Narrativa Cinematográfica, Enseñanza y Aprendizaje, Herramienta Pedagógica, Revisión Documental.

1. Introducción

La Formulación de este proyecto emerge como la continuidad de un proyecto previo relacionado con las narrativas cinematográficas del conflicto armado en el cine colombiano, en el marco de una monografía de grado para el área de Sociología, preguntarse por las formas en las que se proyecta el conflicto en un país como Colombia, suscita la inquietud de la manera en la que se forma sociedad como público en relación con el cine como la manera en la que se configura como consumidora de ese producto. Sin embargo, esta perspectiva no es suficiente para dar cuenta de los aspectos que implican la educación de la sociedad.

Para lo cual se adelantó una búsqueda de aquellas investigaciones similares a esta, en tanto temática u objetivo, se hallaron en un primer momento nueve (9) investigaciones similares en distintos niveles de estudios, las cuales son artículos académicos (4), tesis de grado (3), un (1) trabajo de especialización y un (1) artículo informativo. Se destacan estos en particular ya que comparten la perspectiva propuesta combinando el entender el cine como una herramienta, abordar el tema del conflicto colombiano en un entorno educativo y buscaban en su formulación explorar formas distintas de entender la enseñanza y el aprendizaje, particularmente Neira, L. A. (2015) establece que el cine puede ser motivador de una reflexión crítica de la realidad social, pero para Chaparro Cardozo, S. Y. (2018) el cine empleado en un entorno educativo fomenta la construcción e identificación de las representaciones sociales que los niños y niñas hacen de su entorno, lo cual es un factor decisivo en la medida en la que se enfoca en aspectos que el estudio de Neira, L.A. (2015) ignora. Particularmente, hace que la lectura del fenómeno se complejice en cierta medida al incluir elementos como la capacitación docente y la adecuada proyección a nivel técnico de las películas o los fragmentos de ellas empleadas en el aula, que no son indiferentes al

ejercicio educativo que busque apoyarse en el cine, mientras que Neira, L.A. (2015) se enfoca en el rol motivador del docente dentro del aula.

Así mismo, Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) va a señalar que el cine es una forma de estímulo que incrementa la atención de los estudiantes y que fomenta el interés de ellos en los contenidos propuestos y que se desmarca de las formas de enseñanza tradicionales, esto es clave porque también identifica que existen elementos como la capacitación docente y aspectos técnicos en la proyección que van a determinar un adecuado fortalecimiento de los procesos académicos. En suma, los autores identifican aspectos de pertinencia en del cine en entornos educativos, pero los antecedentes encontrados varían en tanto objetivos, como en alcance y metodología donde emergen dos núcleos temáticos centrales: el cine como herramienta pedagógica transformadora y su potencial para abordar el conflicto colombiano.

Entre los nueve documentos revisados a manera de antecedentes, Correa Uribe (2021) y Chaparro Cardozo (2018) establecen que el cine fomenta el pensamiento crítico mediante herramientas narrativas visuales que contextualizan realidades sociales complejas, mientras que Neira (2025) y Rodríguez Gutiérrez (2019) demuestran la capacidad del cine para motivar aprendizajes significativos en la educación básica secundaria, aunque evidencian limitaciones como la falta de capacitación docente y recursos técnicos.

Estudios como el de Torres (2014) y Rivera Betancur (2009) profundizan en la relación entre el cine colombiano, la memoria histórica e identidad cultural, revelan cómo las representaciones cinematográficas construyen imaginarios colectivos sobre el conflicto. Por su parte, Escobar y Castañeda (2017) y la ONU Migración (2017) destacan su utilidad para prevenir la violencia en contextos vulnerables. Lo cual contrasta con Vesga Vinchira (2025) quien explora la aplicación del cine en áreas no directamente relacionadas con el conflicto. Pese a estas contribuciones se identifica un vacío académico, pues ninguno de los estos documentos que hacen parte de los antecedentes analizan sistemáticamente la forma en la que se integra particularmente el *cine colombiano* en las prácticas pedagógicas de ciencias sociales en la educación básica secundaria. Por lo tanto, se hace necesario adelantar este ejercicio de investigación con el fin de aportar a dar luces con relación a ese vacío.

Es entonces desde una perspectiva histórico-hermenéutica de los fenómenos educativos y sociohistóricos pueden dar luces acerca de la forma en la que una sociedad se piensa y se

educa para transformar su historia. Pensarse entonces cómo se educa una sociedad es necesario para comprenderla. Así pues, en los entornos educativos también se buscan formas alternativas de educar, como lo expone Sánchez Torres, Uribe Acosta, & Restrepo Restrepo (2019) que abordan el fenómeno educativo desde la creatividad y la innovación e indican que estos aspectos se han visto favorecidos en relación al desarrollo acelerado de las Tecnología de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) incidiendo en la forma en la que académicos y escuelas de pensamiento buscan “guiar de manera óptima este proceso (refiriéndose al proceso educativo) además de aproximar la teoría a la realidad.” (Sánchez Torres, Uribe Acosta, & Restrepo Restrepo, 2019, págs. 40-43) permitiendo un análisis por parte de los estudiantes a un entorno próximo dando soluciones prácticas a problemas cotidianos.

En relación con lo anterior, se podría decir que el cine se convierte en un elemento enriquecedor del proceso de formación en un sentido pedagógico ya que en el aula se posibilita la generación de discusiones en torno a no sólo lo que se narra en los filmes sino también en analizar el contexto bajo el cual esas películas surgen, o son concebidas, dependerá entonces de la intención bajo la cual el docente busque abordar su idea del cine en un entorno educativo; por ejemplo, darle al cine la posibilidad de narrar de forma complementaria la historia de hechos históricos de la humanidad, esto lo hace particularmente Manuel Díaz, historiador de la universidad Nacional, productor de cine y máster en antropología y etnología de la Escuela de altos estudios de las ciencias sociales de París, considera que más que un elemento de ocio se debe “utilizar el cine como un medio para articular entretenimiento y educación.” (Seminario Voz, 2017, pág. 2) En este sentido señala que “Queremos que los niños, las nuevas generaciones, se acerquen a otras realidades más allá de Hollywood. Hay que vincular el cine como herramienta pedagógica, hay que promover el desarrollo del audiovisual a través de los recursos más primarios que utiliza la gente. Lo fundamental es contar las historias de la gente.” (Seminario Voz, 2017, pág. 2). Esto último, se enuncia en relación con el proyecto llamado Medio de Contención producciones, productora enfocada en proyectos cinematográficos con una carga identitaria predominante y un sentido político.

Es entonces, a partir de esas aparentes relaciones entre la Educación, la sociedad colombiana y el cine colombiano como en el desarrollo de la especialización se lleva a cabo un ejercicio

de investigación que permite aplicar y profundizar los conocimientos adquiridos con el fin de procurar desarrollar un aporte a la comprensión relacionada con la implementación del cine como herramienta pedagógica en la enseñanza de la educación básica secundaria a propósito del conflicto armado en Colombia particularmente desde el cine colombiano; entendiendo que ésta propuesta inicial puede estar relacionado con el énfasis en innovaciones didácticas en el aula propuestas en el marco de las Competencias TIC para docentes del Ministerio de Educación Nacional (2013), se buscó más bien complementar el contenido y el desarrollo de las investigaciones que se dan en torno a la enseñanza de sociales en los niveles de educación básica secundaria con la proyección y análisis de fragmentos de largometrajes colombianos sobre el conflicto en el país.

La propuesta se orienta, en primera instancia, a realizar una revisión documental de investigaciones que analicen las formas de implementación del cine en el aula, específicamente en los grados de educación básica secundaria dentro del territorio nacional, tanto en instituciones oficiales como privadas.

En este sentido, la investigación corresponde a una aproximación teórica que busca reflexionar sobre el fenómeno de la implementación pedagógica del cine, identificar sus ventajas y limitaciones, así como las formas en las que se complementa con otras estrategias. Para lo cual, en relación con los propósitos del presente estudio se busca lograr esa reflexión a partir de una revisión documental identificando aspectos propios del desarrollo práctico y del sentido pedagógico que adquiere el cine en el aula.

A continuación, en relación con la investigación propuesta para este programa, busco dar una explicación de una situación, identificar entonces elementos propios al ejercicio de la enseñanza y elaborar una posible comprensión acerca del fenómeno educativo en relación a la implementación del cine en un entorno educativo partiendo de su entendimiento como herramienta pedagógica, este rasgo va a conllevar a que ésta investigación sea “una investigación educativa” en términos de Múnevar Molina & Quintero Corzo (2000) pues para los autores “La investigación educativa se ha desarrollado a partir de la aplicación del método científico al estudio de problemas pedagógicos (que va a resultar en) un medio de adquirir información útil y confiable sobre el proceso educativo”. (Múnevar Molina & Quintero Corzo, 2000, pág. 3)

En este sentido, explorar y comprender las formas en las que el cine colombiano sobre el conflicto ha sido abordado desde las ciencias sociales en la educación básica secundaria en Colombia, configura una investigación de los objetos de la pedagogía o una investigación teórica, ya que "...se puede estudiar al exponer y comprender la evolución de los métodos en su decurso histórico atendiendo a su fundamentación, meta, objetivos, evaluación, estructura y secuencia de pasos implementados en la práctica pedagógica." (Múnevar Molina & Quintero Corzo, 2000, pág. 5)

El objeto de la investigación siguiendo con Múnevar Molina & Quintero Corzo (2000) no sería entonces dado en términos *tecnológicos* pues se propone el análisis de tecnologías que ya se encuentran desarrolladas, así como el uso de herramientas tecnológicas ya usadas en entornos educativos, es así como la propuesta no tiene como interés innovar en ese sentido estricto, más bien va orientado a comprender el sentido profundo y práctico que se le da en las aulas a el cine, ya que puede ser comprendido como una herramienta tecnológica, con potencial educativo, más allá de lo estipulado en la norma como en la ley de educación por ejemplo, o lo expresado en los objetivos de los docentes que narran sus experiencias como por ejemplo la manera en que lo hace Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) en su tesis de maestría al buscar una comprensión del fortalecimiento del espacio del cine en el colegio Qualia en Bogotá.

Para aproximarme a la comprensión del objeto de estudio se planteó la siguiente pregunta orientadora, a saber: ¿Cómo ha sido el uso del cine colombiano sobre el conflicto armado en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria en Colombia entre los años 2018-2023? Ahora bien, en relación con esta pregunta orientadora se buscó responderla formulando el siguiente objetivo de investigación: Comprender las formas en las que se ha empleado el *cine colombiano* acerca del conflicto *en Colombia*, para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica secundaria, a través de una revisión documental. Y en concordancia con este objetivo, se presentan los objetivos específicos que permitirán el desarrollo del objetivo general anterior: en primer lugar; rastrear la producción documental en relación con las formas en las que se ha empleado el cine colombiano en ciencias sociales para el periodo 2018-2023 y, en segundo lugar, analizar los elementos encontrados y contrastarlos con los conceptos propuestos.

2. Metodología

La metodología elegida para dar desarrollo a este problema investigativo propuesto es la revisión documental. Se diseñó siguiendo los lineamientos propuestos por Martínez-Corona et al. (2023) quienes preocupados por la calidad y el compromiso por la investigación hacen una revisión de varios autores y posturas con la intención de “fomentar procesos de formación sólidos y el desarrollo de habilidades instrumentales en las diferentes etapas de una investigación” (Martínez-Corona et al. 2023, p 68). En este sentido, los autores buscan establecer una guía para la revisión y el análisis documental desde un enfoque investigativo.

También, los autores señalan que la revisión documental tiene varios propósitos, dependiendo de la perspectiva y del alcance del proyecto propuesto, en este sentido este estudio va dirigido en torno a que se emplea “para criticar, plantear puntos de vista, analizar, reflexionar o interpretar la información que encuentre en los documentos” (Martínez-Corona et al. 2023, citando a Morales, 2015, p72). Entendiendo que la revisión documental es un “procedimiento científico y obedece a un proceso que se caracteriza por ser sistemático para indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar información alrededor de un tema” (Martínez-Corona et al. 2023, p. 70. Citando a Morales, 2015), se parte entonces de la figura del analista (investigador) quien es el encargado de darle sentido a la investigación partiendo de la construcción de su estrategia.

En este sentido, y siguiendo los lineamientos de Martínez-Corona et al. (2023) en el proceso se estructuró basado en las 11 fases propuestas por los autores de la siguiente manera:

“**Fase 1.** Fin del análisis documental (estructurar antecedentes, estado del arte, marco teórico, informativo, entre otros)” (Martínez-Corona et al. 2023. p13). De acuerdo con estos planteamientos de los autores, a propósito de este proyecto de investigación se adelantó la revisión de antecedentes, la definición de las categorías, se configuró su propósito a partir de dar cuenta de cuál es el abordaje académico que se ha dado al tema propuesto partiendo de estudios anteriores con una temática similar, identificando que el bajo número de documentos académicos encontrados en un primer momento indica una pertinencia investigativa del empleo o uso del cine en un entorno académico como lo es educación básica secundaria en

Colombia, ya que inicialmente se restringía el objeto de estudio a Bogotá y sólo en algunos grados de la educación básica secundaria.

Sin embargo, no se realizó estado del arte dado el alcance de este no se consideró pertinente para este estudio, como resultado de la revisión del antecedente se obtuvieron los elementos conceptuales que permitieron establecer el tipo de investigación en tanto se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a comprender las dimensiones subjetivas del análisis documental mediante la búsqueda, organización e interpretación sistemática de información (Martínez-Corona et al. 2023, p. 69-70), de la misma manera en la que se determinó esta investigación como una “Investigación Educativa” como se mencionó anteriormente.

Fase 2. Plantear el problema de investigación. (Martínez-Corona et al. 2023, p.13), en la que los autores proponen establecer tres elementos claves: el sujeto, refiriéndolo a aquello se investigará o sobre lo que se desarrolla la investigación; el objeto, como aquel elemento o cualidad que se analizará del sujeto, y, por último; el método, el cual se refiere a la forma en la que se observará el elemento del sujeto. Para los propósitos de este estudio, esta fase se constituyó en los siguientes elementos:

- A) Sujeto: La producción documental de orden científico y académico relacionada con el tema de investigación publicada en el periodo 2018 – 2023.
- B) Objeto: Las formas en las que se ha empleado el *cine colombiano* que representa el conflicto *en Colombia*.
- C) Método: Revisión documental, de forma cualitativa el análisis de la producción documental científica y académica seleccionada se busca dar cuenta del objetivo general propuesto.

Fase 3. Planteada con el propósito de “establecer la información necesaria para comprender y resolver el problema de estudio” (Martínez-Corona et al. 2023, p.78). Se configuró para este estudio la reconstrucción de los antecedentes que consistió en la búsqueda e indagación de estudios que se relacionaran con la temática propuesta, lo que permitió la redacción inicial del planteamiento del problema, así como la justificación del estudio, las preguntas orientadoras y su refinamiento, luego se configuró el objetivo general y los dos específicos, condensados en el apartado de la introducción de este documento.

Este enfoque comprensivo permitió determinar las categorías, y las estrategias de la investigación documental, alineadas con el propósito de esta investigación como lo recomiendan Martínez-Corona et al. (2023).

Fase 4. Pensada con el objetivo de “establecer el contexto de la búsqueda de documentos” (Martínez-Corona et al. 2023, p.78). En este estudio esta fase significó indagar en los motores de búsqueda empleados en revistas indexadas de acceso público, como Scielo, Redalyc y en la base de datos Jstore, EbscoHos, Repositorios de varias universidades de orden tanto privado como público, por ejemplo: La Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, en repositorio de la Universidad Santo Tomás, también en el repositorio de la Universidad Nacional, entre otras. Adicionalmente, se consideraron solamente incluir fuentes secundarias, relacionadas con la temática propuesta, es decir, el cine en entornos escolares de educación básica secundaria, a partir de documentos que pudiesen tener una relación con la misma, y como punto de partida se consideró la conjugación de los términos Cine, Educación y Conflicto Colombiano, en el periodo 2018-2023.

Frente a la **Fase 5**, Martínez-Corona et al. (2023) la formulan con el ánimo de “seleccionar el criterio de la búsqueda de información” tomando los elementos señalados a continuación:

- (a) Preferir las fuentes primarias sobre las secundarias
- b) Dar prioridad a la evidencia proporcionada por los autores clásicos o consolidados en el campo de estudio: tanto clásicos como modernos.
- c) Intentar representar a todos los puntos de vista que ofrecen los autores del problema de estudio bajo la selección de la mejor literatura disponible.
- d) Evitar discriminar obras bajo cualquier criterio, incluyendo las posturas del propio investigador.) (p.78)

Tomando estos aspectos los criterios de búsqueda de información en este estudio consistieron en los siguientes Criterios de Selección:

- Para la formulación de estos se buscó plantearlos de forma tal que permitieran dar una restricción clara a aquellos elementos textos susceptibles de ser incluidos en el corpus documental por construir. Inició con los tres elementos mencionados anteriormente, a saber, los términos de Cine, Educación y Conflicto Colombiano, luego se amplió incluyendo otros términos como Ciencias Sociales, y Post pandemia,

pero estos no dieron ningún resultado, ahora bien se buscó en el Thesaurus de la UNESCO los términos que por la temática pudieren ser más pertinentes; en todos los procesos de búsqueda iniciales se restringió la temporalidad a la propuesta inicialmente, pasando por un rastreo a nivel latino americano y europeo principalmente en español, se pasó en un segundo momento a un ámbito americano y angloparlante o predominantemente en inglés de los términos; vale la pena aclarar que para estos dos últimos rastreos no se hallaron documentos directamente relacionados con el cine colombiano, ni con su uso en el aula, ni con las ciencias sociales, ni con un contexto colombiano.

Ahora bien, los motores de búsqueda empleados en revistas indexadas de acceso público, como Scielo, Redalyc y en la base de datos Jstore, EbscoHos, Repositorios la Universidad Pedagógica Nacional, en el de la Universidad Santo Tomás, en el de la Universidad Nacional entre otras, ahora bien, Google académico, también fue usado aplicando los filtros ya mencionados. Un elemento relevante dentro del proceso de rastreo fue que hubo documentos que encajaban en los criterios categóricos de búsqueda mencionados anteriormente (Cine, Educación, Conflicto Colombiano) pero su fecha de publicación no correspondía al criterio propuesto inicialmente, sin embargo la coincidencia temática de estos documentos, su singularidad en el universo de la investigación frente a los hallazgos limitados, hizo que fuera pertinente su inclusión al permitir también la comprensión de la temática propuesta.

En relación con lo anterior, los términos de búsqueda se restringieron a cine colombiano, conflicto armado, educación básica secundaria. Sin embargo, la revisión preliminar mostró que pocas investigaciones abordaban específicamente películas colombianas como lo son; Cardona Osorno, 2022 y Duarte Velásquez, 2023, mientras que las demás abordaban una aproximación a un cine de carácter internacional con aplicación pedagógica al conflicto colombiano como lo hacen Rodríguez Gutiérrez, 2019 y Kellner & Share, 2019. A raíz de este elemento se decide ampliar los criterios para incluir el término “cine” como herramienta educativa en ciencias sociales, siempre que los análisis fueran transferibles al contexto local. Esta flexibilidad permitió construir un corpus documental robusto, sin perder el foco en el objetivo general.

Continuando con el protocolo de búsqueda empleado, correspondiente a la **Fase 6**, la cual está orientada a establecer un protocolo de búsqueda con los criterios adecuados por Martínez-Corona et al. (2023), los cuales son: Idioma, periodo de tiempo, tipo de documento, y términos. Se configuró entonces de la siguiente manera entendiendo que los criterios adecuados para esta investigación son:

- Idioma: El idioma principal de rastreo de los documentos es el español, seguido por proximidad del portugués (Brasil) en términos de producción académica, y finalmente el inglés.
- Periodo de tiempo: donde se restringe documentación publicada entre 2018 y 2023 por tres motivos: que la vigencia académica regular de una investigación es de 6 años; segundo por disposición de los documentos en repositorios y bases de datos; y tercero la capacidad y posibilidad de tener acceso los documentos
- Tipo de documentos; Se tomaron como válidos documentos de orden científico que dieran cuenta de un interés académico por el tema, ya sea artículos científicos, monografías de grado, tesis de especialización, tesis de maestrías, tesis de doctorados, entre otros, así como libros; documentos informáticos como artículos de noticias que dieran cuenta de investigaciones o de iniciativas relacionadas con la temática propuesta. Y finalmente, contenido multimedia, grabaciones, podcast, videos, que se relacionaran desde un contexto académico con la temática aquí tratada.
- Términos: Los términos esenciales de la investigación que permiten orientar la búsqueda son: cine colombiano, conflicto armado, educación básica secundaria, Ciencias Sociales.

Pasando a la **Fase 7** Martínez-Corona et al. (2023) determinan que aquí se debe “establecer criterios o protocolos de revisión de documentos” (p. 78) según cuatro (4) aspectos, siendo organizadas así: “a) Normas de revisión, b) Criterios inclusión, c) Criterios de exclusión, d) Criterios de extracción de datos (Citas textuales y no textuales)” (Martínez-Corona et al. 2023, p.79). La cual va a ser desarrollada en esta investigación de la siguiente manera:

Criterios y Protocolos de revisión de documentos:

- Normas de Revisión: Para garantizar un abordaje riguroso y actualizado del tema, se realiza una búsqueda sistemática de literatura en bases de datos científicas y académicas previamente seleccionadas.
- Se emplean palabras clave en español e inglés, combinadas con operadores booleanos (AND, OR, NOT) para optimizar la precisión de los resultados.
- Los términos de búsqueda incluyen: cine colombiano, conflicto armado, educación básica secundaria, ciencias sociales, herramientas pedagógicas, narrativa cinematográfica, enseñanza del conflicto.

Criterios de Inclusión y Exclusión:

- Criterios de Inclusión
Publicaciones entre el año 2018 y 2023, artículos de revistas indexadas, libros académicos y tesis de maestría y doctorado, estudios que analicen el cine como herramienta pedagógica en la enseñanza de las ciencias sociales, investigaciones que aborden el cine colombiano y su relación con el conflicto armado.
- Criterios de Exclusión
Fuentes no académicas como blogs, artículos de opinión o documentos sin respaldo científico, tampoco se tendrán en cuenta investigaciones que no aborden temas relacionados con la temática principal a abordar denominada “Comprensiones del uso del Cine Colombiano Sobre el Conflicto, en la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación básica secundaria en Colombia”.

Criterios de Extracción de datos:

- Citas Textuales y no Textuales.
- Registrar: título del documento, contexto educativo analizado, metodología de enseñanza.
- Registrar tipo de documento.
- Registrar comentario que muestre la relación con la investigación a nivel metodológico, teórico, temático.

Ahora bien, la **Fase 8** va a “diseñar o adaptar un instrumento de registro documental” (Martínez-Corona et al. 2023, p.79) y estos autores van a indicar que por lo menos debe ser

compuesta por dos elementos, el primero de Registro documental, y lo segundo de referencias completas de cada documento (p.79). Los cuales para esta empresa representaron lo siguiente:

- Elaboración de fichas bibliográficas o de lectura que se formularon de la siguiente manera, título del documento, tipo de documento, fecha de revisión, Ubicación del documento (Link o vínculo web), Observaciones, Página (número de página de la cita), Cita Textual y Observaciones, en estas fichas se relacionaron las citas que pudiesen ser de interés para el objeto de la investigación, a la vez que en la columna de Observaciones se hace un comentario en donde se explique la relación de la cita con las categorías analíticas propuestas.
- Luego de esta etapa, se procedió a la creación de una Matriz Dataria en la que se plasmaron datos referenciales del corpus documental, así como un comentario que busca dar cuenta del contenido, sentido, intención y/o relevancia metodológica o conceptual del documento reseñado, se emplea como principal insumo de esta matriz las fichas bibliográficas de cada documento, así como una revisión del documento y una validación (verificación) de los vínculos web de acceso a los mismos. La Matriz Dataria se compuso de la siguiente manera, # (Número consecutivo del documento), Leído S/N (Si o No), Año de Publicación, Tipo de Documento, Periodo (Temporal) que se analiza en el documento, Cómo citar (Normas APA), Observaciones, Apuntes Categorías de Análisis, Categorías Emergentes y Enlace.

Luego, la **Fase 9** diseñada para “localizar documentos, extraer los datos, categorizarlos y registrarlos” (Martínez-Corona et al. 2023, p.79), represento aquí la revisión de los diferentes tipos de fuentes incluidas en el corpus documental; la revisión comprende la lectura de los documentos y la realización de comentarios en los formatos construidos de ficha de revisión y de la matriz dataria.

En ese sentido y en relación con esta investigación, se adelantó la revisión y lectura de los documentos seleccionados a la luz de la elaboración de fichas bibliográficas y a partir de estas, se adelantó la construcción del Corpus documental; el cual constó de 40 documentos, entre los que se incluyeron veinticinco (25) artículos científicos, diez (10) documentos entre tesis de grado y tesis de postgrados, la mayoría de estos últimos de la Universidad Pedagógica

Nacional que presentaron una coincidencia temática predominante. Y por último cinco (5) documentos entre, libro, reseña, episodio de podcast y un documento institucional. Para un total de cuarenta (40) documentos que componen el corpus documental de esta investigación.

Adicionalmente, a manera de aclaración se realizó un ajuste diferenciando aquellos documentos que permitieron la formulación del proyecto de investigación de aquellos que van a convertirse en el sujeto de la investigación, estos últimos corresponden al corpus documental, y los primeros se registraron en la matriz nombrada antecedentes.

En relación con la **Fase 10** acerca de la Verificación de la categorización subyacente, señalada por (Martínez-Corona et al. 2023), se puede decir que, aunque los autores no especifican en qué consiste esta fase en particular, se puede establecer que se hace un proceso de cotejo en donde hay que revisar “el contenido de los documentos, expresarlos en citas textuales y contrastarlos con los objetivos, interpretaciones y teorías del propio investigador.” (Martínez-Corona et al. 2023, p. 76. citando a Máxima Uriarte, 2020)

Ahora bien, una vez construida la matriz dataria, la fase 10 representó la subsecuente revisión de la información condensada a la luz del objetivo general de esta investigación y de los objetivos específicos; y de las categorías de análisis propuestas en el marco teórico. Dicha asociación también se basa en las preguntas orientadoras referidas más arriba. Una vez identificados los principales aspectos se organizaron y se plasmaron en particular dentro del capítulo denominado *Hallazgos* en donde se identifican las principales a partir de cinco elementos claves, siendo, primero las Principales películas y géneros utilizados, luego los enfoques pedagógicos del cine en la enseñanza de las ciencias sociales; para continuar con las experiencias documentadas del uso del Cine Colombiano sobre el Conflicto en la educación básica secundaria; seguido del impacto del cine en el desarrollo del pensamiento crítico y construcción de Memoria Histórica en los estudiantes; y finalmente, las Barreras y desafíos en la implementación del cine en la educación básica secundaria. Por otro lado, también la verificación incluyó el contraste de los hallazgos con los conceptos del marco teórico enmarcados en la resolución del segundo objetivo específico.

Por último, la **Fase 11** que consiste en la Elaboración del Informe según Martínez-Corona et al. (2023) se puede señalar que consiste en la redacción del informe en donde se dé cuenta de todas y cada una de las fases abordadas y se señale los pormenores, en concordancia con

los intereses de Martínez-Corona et al. (2023) se supone un rigor en la claridad y en la presentación de la información. Ahora bien, para los propósitos de esa investigación la elaboración del informe consistió en la escritura, redacción y revisión de este documento. Todo esto con el propósito de brindar a los lectores la mayor claridad y precisión posibles en la presentación de la información aquí contenida.

3. Marco Teórico

La construcción del marco teórico de esta investigación se basó en la indagación de conceptos que permitieran definir los elementos que componen el problema de investigación partiendo de los planteamientos que señalan Martínez-Corona et al. (2023), los cuales lo definen como aquel que tiene “la función (de) sustentar teóricamente un estudio” (Martínez-Corona et al. 2023, p. 74. Citando a Hernández-Sampieri et al.,2014), además de que “posibilita referir un problema de investigación; aceptar criterios o algunas ideas teóricas para dar sentido a la investigación” (Martínez-Corona et al. 2023, p. 74).

En ese sentido, el cine, como manifestación cultural y herramienta pedagógica, posee un alto potencial en la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente en la comprensión del conflicto armado en Colombia (Meneses, 2024). A través de su narrativa y representación, permite a los estudiantes reflexionar sobre la memoria histórica y el pensamiento crítico (Bahamón Ávila, 2019). Para comprender su papel en el ámbito educativo, es fundamental analizar los conceptos de cine, representación, narrativa cinematográfica, enseñanza y aprendizaje, herramienta pedagógica. A continuación, se exponen los ejes conceptuales fundamentales que guiaron esta investigación:

3.1. Conflicto Armado Colombiano:

Colombia ha sido atravesada por una serie de violencias políticas a lo largo de su configuración republicana, pasando por guerras entre centralistas y federalistas como en el periodo denominado La patria boba, seguido por la guerra de independencia que da paso a la gran Colombia; ésta a su vez seguida del conflicto causado por la tensión entre la actual Colombia, Panamá, Venezuela y Ecuador que para 1830 va a desembocar en la disolución

de la gran Colombia y dar paso a la República de la Nueva Granada compuesta por la actual Colombia y Panamá. (CNMH,2013)

Esta última configuración político-territorial va a atravesar una serie de guerras civiles principalmente causadas por conflictos entre intereses políticos entre los grupos liberales y conservadores, a la vez que se disputaba el ordenamiento centralista y federalista del territorio y las políticas sociales que de estas posturas derivaban en educación, economía y ordenamiento territorial, pasando así de La confederación granadina, a los estados unidos de Colombia para que en 1903 pasar a la pérdida de Panamá un año luego de acabar la guerra de los mil días. (Pécaut, D. 2003)

Sin embargo, aunque para la primera mitad del Siglo XX, no se presentaron conflictos bélicos de orden nacional las tensiones se mantuvieron, y se configuró un ambiente político clientelista y caudillista, lo que para 1948 con la muerte de Jorge Eliécer Gaitán se desato el periodo conocido como la Violencia en donde liberales y conservadores se enfrentaron en una guerra civil que dejó más de 200.000 muertes. (Pécaut, D. 2003) Este periodo sangriento de la historia colombiana va a ser resuelto por las élites políticas con una figura denominada Frente Nacional, que consistía en un acuerdo entre ambos partidos históricamente enfrentados, por turnarse el poder político, lo cual aseguraba 4 años de dominancia por un partido para darle paso al siguiente por el mismo periodo; este acuerdo duró 16 años y fomentó una gran exclusión de otras líneas políticas y de otros sectores de la sociedad, así como una gran marginación del sector rural, dando paso al surgimiento de las guerrillas en los años sesentas y setentas, que también se relacionan a un ambiente global donde movimientos revolucionarios surgían y se consolidaban como la Guerra Fría y la Revolución Cubana, así mismo el Narcotráfico se configura como un fenómeno emergente en estas décadas (1960-1970) teniendo su auge en los años ochenta. (Pécaut, 2003)

Pese a que la mayor parte de estos actores armados pasaron por procesos de desmovilización raíz de acuerdos con el gobierno de turno como el M-19, EPL, AUC, - y actualmente a las FARC- EP - o sucumbieron violentamente como los capos de los carteles (Linares Acosta, 2020). Algunos siguen operando como el ELN y otros han surgido como las disidencias o cárteles de orden transnacional que han extendido sus tentáculos no solo en Colombia sino en otros países de la región.(García-Balaguera Cesar, 2025).

Luego de los acuerdos de paz del 2016 y del periodo de post-conflicto, su implementación ha sido desigual y limitada, con falta de garantía en la reincorporación y persistencia de la violencia (Linares, 2020)

Sin embargo, lo que se resalta aquí es independientemente del periodo histórico pareciera que la actual Colombia insiste en mantener un conflicto bélico interno activo, y que los conflictos, que se podrían tramitar de forma diplomática y política derivan en el uso de la violencia a la vez que esos nuevos actores parecieren que reciclan las formas de actuar de los viejos actores. En relación con esta dinámica constante y buscando una definición más concreta, se puede indicar que entender el concepto de conflicto se puede abordar partiendo de entender “El reconocimiento de conflictos regulados de este tipo como un rasgo permanente de todas las estructuras sociales” (Linares, 2020. Citando a Mitchell, G. D., 1968, p. 39), toda vez que, para Amartya Sen (2008) las sociedades y países más pobres económicamente, presentan una tendencia constante y repetitiva en comportamientos violentos, lo cual va a generar una diferenciación –principalmente económica- muy amplia entre los sectores internos de esas sociedades pobres en términos de que las herramientas y los recursos que esos sectores pueden hacer uso para afrontar una situación de gran violencia. Para este propósito la autora señala que:

“Dado que la violencia física genérica parece ser más odiada y temida, especialmente por personas bien situadas, que la inequidad social y la privación, incluso la privación extrema, de otros, es realmente tentador poder decirlo todo, incluidos los ricos y aquellos bien situados en la sociedad, esa terrible pobreza generará una violencia aterradora, amenazando la vida de todos.” (Sen, A. 2008, p.8).

Es decir que, para el caso colombiano el conflicto se puede entender que se ha mantenido a lo largo de su historia a razón de sus niveles de inequidad social y de su grado de marginación, así como de exclusión de la participación política de diversos sectores sociales, políticos y económicos. En este sentido, “el conflicto opera como un elemento vinculante entre partes que previamente podían no haber tenido ningún contacto” (Coser 1956, p.121 citando Sills David L.1976). De manera que el conflicto puede verse como *interacción social* en la que quienes participan, buscan realizar sus intereses propios, ya sea para “poseer el mismo objeto, ocupar el mismo espacio o la misma posición privativa, -que- desempeña papeles incompatibles, -al- defender objetivos opuestos o utilizar medios que se excluyen

mutuamente para alcanzar sus propósitos.” (Linares Acosta, 2020 citando a Sills David L. 1976, p.12). De manera que la forma particular del conflicto en Colombia podría entenderse como de carácter interno y de presencia irregular dentro del territorio que se entiende como Colombia “pues las partes activas del conflicto, es decir sus actores, buscan excluirse mutuamente para alcanzar sus propósitos para con la concesión y ejercicio del poder.” (Linares Acosta. 2020, p.30).

Luego, recientemente la política de Paz Total, busca acercarse con todos los actores armados y abordar las raíces estructurales del conflicto colombiano, a saber la inequidad social, la ausencia estatal y la violencia criminal, según García-Balaguera (2025) estos pilares del conflicto en Colombia requieren un abordaje integral dentro de los territorios principalmente afectados, ya que la condición de vulnerabilidad de la población hace que de manera sistemática y compleja se vea afectado el *tejido social* de las comunidades, estas dinámicas recientes pueden dar cuenta que el conflicto en Colombia ha transitado por varias mutaciones, pero que más de 150 años después siguen existiendo manifestaciones de violencia armada en el territorio colombiano.

En relación con esa manifestación del conflicto Linares (2020) retoma a Sill David (1976) quien define que el conflicto interno es una una forma específica de conflicto. En la que “desde un punto de vista tanto individual como colectivo – un- conflicto *interno grupal* es un *conflicto social* en sí mismo” (Linares Acosta, 2020. Citando a Sill David, 1976) y va a mencionar que es relevante:

“entender como al menos una parte del conflicto lo hace “viable”, es decir, como dentro de un conflicto las partes se mantienen a lo largo de un tiempo determinado y no se eliminan las causas de este o de una de las partes para terminar con el conflicto.” (Linares Acosta, 2020. Citando a Sill David, 1976).

Adicionalmente, Linares retoma a Strausz-Hupé (1959) en relación con concepto de “conflicto prolongado” definiéndolo como aquel conflicto “donde el énfasis se hace en la forma en la que se *controla* el conflicto; “mantenerlo dentro de ciertos límites, en vez de resolverlo” (Linares Acosta, 2020. citando a Sills David L.1976). En suma, se puede entender que para los propósitos de este ejercicio de investigación el Conflicto Colombiano es

entendido como un conflicto de carácter interno de larga duración que ha atravesado por varios momentos en la configuración de la historia republicana de la actual Colombia y de los países que limitan con esta, así mismo se entiende que ha sido un conflicto bélico que nace de intereses políticos y económicos y por el control del territorio, dejando a su paso cientos de miles de víctimas a lo largo de las décadas.

3.2.Cine como Herramienta Pedagógica

En este sentido, diversos autores han resaltado el potencial del cine como medio de enseñanza. Gispert (2011) sostiene que el texto filmico puede emplearse en el ámbito educativo de la misma manera que cualquier otro texto narrativo, permitiendo desarrollar habilidades interpretativas y críticas en los estudiantes. De forma similar, De Sousa (2016), enfatiza la importancia de considerar todos los elementos que componen el texto audiovisual para lograr un análisis completo y significativo. En este sentido se puede entender que el cine no sólo transmite información, sino que también constituye una herramienta clave en el desarrollo del pensamiento crítico y de la formación de una conciencia histórica en los estudiantes como lo señala Rodríguez Gutiérrez, C (2019), en relación a lo anterior puede entenderse que el cine no sólo es pertinente para el análisis de imagen, de sus componentes técnicos, o de cómo funciona su consumo en el mercado, sino que también el hecho de que combine varios elementos artísticos, como el narrativo tomado del teatro permite evidenciar que se compone de un contexto que lo permite y que crea, lo cual posibilita que sea analizado en tanto surge con una intencionalidad particular.

Por otro lado, según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, (2023) el cine es reconocido globalmente como un medio poderoso que combina arte, comunicación y educación. Hace referencia también a su capacidad para contar historias visuales y emocionales ya que permite que los estudiantes se conecten más profundamente con los contenidos que estudian, haciéndolo ideal para la enseñanza de disciplinas como las ciencias sociales. Autores como Goncalvez, & Larragneguy, (2019) afirman que se debe tener en cuenta que las narrativas cinematográficas no solo entretienen, sino que proporcionan un contexto rico para el análisis como se menciona anteriormente. Particularmente el análisis crítico, la reflexión y la discusión sobre múltiples temáticas, incluyendo los conflictos sociales y políticos, permiten señalar que se fomenta de esta manera (en un entorno

educativo) la formación de pensamiento propio de los estudiantes al darles herramientas que alimentan la discusión y reuniendo tres elementos fundamentales: la referencia audiovisual, el tema de discusión y el ejercicio reflexivo.

En un segundo momento, Autores como Bordwell, Thompson & Smith, (2019) proponen que el cine puede facilitar la comprensión de contextos históricos al ofrecer representaciones visuales que enriquecen el aprendizaje, es decir, ese análisis del contexto propuesto más arriba por Goncalvez, & Larragneguy, (2019) se da en términos de las representaciones que se hacen sobre el contexto que se busca analizar, pues la narrativa audiovisual aporta una dimensión emocional que puede ser particularmente potente en el estudio de temas complejos, como el conflicto armado, donde la lectura de un fenómeno puede variar diametralmente dependiendo del punto de enunciación del actor, por ejemplo: la diferencia entre el punto de vista de la víctima frente al punto de vista del estado y sus dirigentes a del actor armado legal o ilegal, pueden incluso ser contradictorios. Es en esa construcción de puntos de vista que la enseñanza de la historia tradicionalmente según indica González (2019), se ha centrado en la memorización de fechas y eventos, más que en la comprensión; sin embargo, el uso del cine introduce un enfoque que permite a los estudiantes experimentar eventos históricos desde diferentes perspectivas y contextos (González, 2019), lo cual facilita en cierta medida entender el fenómeno desde su complejidad para formar un punto de vista propio y no reproducir un relato prefabricado.

De igual manera, se menciona que a través del cine las personas logramos potenciar una serie de actitudes y valores fundamentales en la enseñanza, como son: la reflexión, el diálogo, el aprender a ver de otra manera, el ser críticos, entre otros y es por tal motivo que emerge la necesidad de preparar a los docentes en la utilización del cine como recurso pedagógico, para que a su vez él pueda replicarlo en sus estudiantes con otras formas de comunicación, desarrollando un pensamiento crítico y competencias comunicativas (Soto, 2020; Dueñas Rincón & Loaiza Vera, 2021). Lo cual es importante en la medida en la que emplear el cine en el aula no sólo posibilita el cambio en términos de la configuración del pensamiento crítico y propio, sino que abre una ventana en relación con la capacidad de diálogo y de consensos entre los estudiantes.

Adicionalmente, es importante considerar la presencia de los sistemas de representación en los sentidos y es de esta manera que la persona representa experiencias vividas, dicho esto, hay una forma de percepción que varía frente a un mismo contenido, lo que lleva a la conclusión de que los individuos presentan diferentes niveles de atención, los cuales a su vez dependen de la percepción sensorial (Sánchez Torres, 2019). En este sentido, el autor observa que las técnicas de contacto visual y auditivas son las que generan una mayor atención como se presenta en la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1.

Nivel de percepción de los sentidos

<i>Técnica de contacto</i>	<i>Nivel de percepción (%)</i>
<i>Visual – Vista</i>	75
<i>Auditivo – Oído</i>	13
<i>Corporal – Tacto</i>	6
<i>Olfativo – Olfato</i>	4
<i>Gustativo - Gusto</i>	2

Fuente: O'Connor & McDermott (1997), citado en Velázquez & Díaz y Velásquez (2007).

A partir de lo anterior, se evidencia que emplear el cine no sólo es una oportunidad para complementar el debate y el entendimiento de situaciones complejas de los estudiantes, sino que al ser un medio eminentemente audiovisual la estimulación y atención en el aula también van a ser mayor, lo que puede aumentar los niveles de participación y de discusión en el aula.

En línea con lo mencionado anteriormente, considerar el cine como un recurso dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje como lo señala Cortéz Díaz (2012), quien destaca que las TIC deben integrarse al aprendizaje de manera articulada con los contenidos conceptuales y las habilidades propuestas. El uso del cine no debe ser neutro ni desvinculado de una base pedagógica, ya que, de lo contrario, su implementación carecería de sentido, por lo que es ese sentido de complementariedad y de análisis y de mayor atención el que aborda en este ejercicio de investigación referirse al cine como herramienta pedagógica.

3.3.Cine Colombiano

El cine es una expresión artística y comunicativa que se ha desarrollado como una herramienta para narrar historias, registrar realidades y difundir saberes. Permite ilustrar contextos sociales, políticos y culturales lo transforma en un instrumento potente en el ámbito educativo. Es un idioma visual con códigos particulares que organizan el discurso cinematográfico y facilitan la creación de significado (Tröhler & Kirsten, 2018). Estos elementos generales también aplican para el caso de Colombia, pues la realización de cine ha significado:

“la gesta y suma de una serie de esfuerzos particulares que en algunos casos han obtenido resultados monetarios óptimos y en otros su representatividad narrativa y artística se ve ligada al desarrollo de la historia que hay en ella, lo cual hace que en Colombia predominen las producciones denominadas de autor.” (Linares Acosta. 2020 citando a Betancur, J. R., & Moreno, S. R., 2010)

Se entiende entonces que el cine colombiano es particularmente *de autor*, su análisis va también relacionado con los puntos de vista de quien produce los filmes en el país, esto lo diferencia del *cine comercial* vinculado a grandes productoras como Warner Bros, Paramount o incluso actualmente Netflix. Sin embargo, para poder definir al cine colombiano, se parte complementariamente de la definición consagrada en el artículo 43 consagrado en la Ley 397 de 1997, Ley de Cultura, el cual se refiere “De la nacionalidad de la producción cinematográfica” (Ministerio de Cultura, 2024, p.5).

Donde se disponen las características para que en Colombia se entienda como colombianas las producciones que las cumplan, toda vez que:

“el capital colombiano invertido no sea inferior al 51%. (...) que su personal técnico sea del 51% mínimo y el artístico no sea inferior al 70%. (...) y que su duración en pantalla sea de 70 minutos o más y para televisión 52 minutos o más.” (Ministerio de Cultura, 2024, p.5).

Por lo tanto, la búsqueda del uso de cine en las aulas se refiere a que son aquellas producciones que cumplan estas condiciones normativas y que se entiendan como *cine de autor* y que sean realizadas por ciudadanos colombianos, que sean largometrajes de más de

cincuenta y dos (52) minutos y cuya producción esté a cargo de productoras cinematográficas colombianas, estas características permiten a hablar de un cine particularmente colombiano, que también está compuesto por los elementos narrativos que mencionan Tröhler & Kirsten, (2018) en relación a la expresión comunicativa, expresiva y lingüística.

3.4. Representación y Narrativa Cinematográfica

En relación con la categoría del cine colombiano, es preciso identificar qué aspectos de este es susceptible de indagación en esta investigación, en este sentido la representación y narrativa cinematográfica en el cine se percibe como un proceso mediante el cual se construyen significados a partir de imágenes, sonidos y discursos audiovisuales. Por lo que se entiende que dentro del *Cine Colombiano* se encuentra la categoría de Representación y Narrativa Cinematográfica.

En este sentido, Según Hall et al. (2024), la representación no es una mera reproducción de la realidad, sino una forma de construirla y darle sentido a través de códigos culturales. Es decir que, el cine colombiano que en su contenido narrativo aborda el conflicto armado presenta una forma particular de representación y de narrativa, pues se convierte en un vehículo para visibilizar las voces de las víctimas y los actores del conflicto, ofreciendo múltiples perspectivas sobre los hechos históricos (Barrios et al., 2024). Lo cual al ser entendido como eminentemente de autor y alejado de una industria cinematográfica establecida, los contenidos de estas películas pueden orientarse de forma más en comunión con las posturas de quien adelanta esos esfuerzos particulares que mencionan más arriba, y se aleja de un relato oficial o corporativo de los hechos, al poner en el centro esa complejidad existente en el conflicto colombiano.

En relación con esto, se ha expuesto que nuestra realidad social es un relato construido por actos de habla y la narrativa nos permite interpretar y comprender estos actos con el fin de explicarlos, tal como lo propone Rodríguez Ortiz (2020). En este contexto, la narrativa cinematográfica hace alusión a la manera en que el cine estructura y presenta sus relatos. Lo cual permite entender que ese cine colombiano de autor tiene una forma particular de organización y de presentación de los hechos en las historias que se cuentan o se muestran, esa combinación según Chatman (2013), se da a razón de que la narrativa cinematográfica

combina elementos visuales, sonoros y discursivos para construir historias que generan significados y emociones en el espectador.

Esa complejidad audiovisual y narrativa, se podría entender a partir de afirmar que el cine “desde las representaciones ... en un contexto determinado ... se vale de formas diversas de contar realidades, imaginarios, expectativas, miedos y deseos; guiados a través de nociones audiovisuales que se gestan desde el cine” (Linares Acosta, 2020, p.49 citando a Jarvie, 1974). Lo anterior permite establecer que si bien pueden tratarse de relatos ficticios estos pueden poseer un sentido y una intencionalidad discursiva, al determinar qué aspectos de las historias mostrar y cuales ocultar. Y esto a su vez permite que sea susceptible de análisis, en dos dimensiones, la primera en relación con su contexto histórico, es decir a las condiciones histórico-sociales que la permiten y, en segundo lugar, al análisis de la narrativa que el cine expone. Asimismo, de forma paralela, ya en el ámbito educativo, una narrativa estructurada facilita la comprensión de eventos históricos complejos, permitiendo que los estudiantes establezcan conexiones entre el pasado y el presente (Navarro, 2020), permitiendo entonces que el abordaje de los filmes se haga en dos dimensiones, al problematizar el cine como herramienta pedagógica, las representaciones y narrativas que este presenta corresponden tanto al contexto que lo permite y el momento o situación bajo las cuales es creado, como al contenido narrativo y el sentido que éste presenta al público.

3.5.Enseñanza y Aprendizaje

Para la construcción de la categoría de Enseñanza y Aprendizaje se partió de la noción del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, sin embargo, este resulta problemático al enmarcarse en una lectura instructora “unidireccional y vertical” (Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. 2022, p.98), por lo que aproximarse a la definición de estos conceptos implica un abordaje contextual de los mismos, ya que de ello se demarcan varios debates epistemológicos, entre ellos los que Forero, G. M. (2016) plantea. Pues al buscar “Caracterizar las concepciones de una profesora de física sobre la enseñanza, currículo, aprendizaje y evaluación en el contexto de la articulación de la educación media con la educación superior.” (Forero González, G. M. 2016, p.19), presenta una aproximación conceptual tanto al término de Enseñanza como al de Aprendizaje, pertinentes para esta investigación.

Así es como la autora hace un recorrido por la descripción de las distintas epistemologías que han regido las formas y las creencias en las formas de educar. En este sentido, describe esas epistemologías como: en primer lugar, la epistemología tradicional, la cual “es el reflejo de una posición racionalista en relación con la naturaleza de la ciencia” (Forero, G. M. 2016, p.53) en donde “su metodología se limita a la transmisión del conocimiento enciclopédico” (Forero, G. M. 2016, p.53). En segundo lugar, la epistemología interpretativa, la cual según la autora contiene una metodología en la que se gestan por parte de los estudiantes las actividades y el docente solo acompaña el proceso, siendo un enfoque empírico el dominante y buscando un aprendizaje por asimilación (Forero, G. M. 2016).

Luego la epistemología tecnicista, que consiste en un modelo de aprendizaje técnico donde sus actividades se orientan haciendo uso del método científico ya que entiende al conocimiento como aquel que se genera a partir de *procesos técnicos* (Forero, G. M. 2016.) Y, por último, la epistemología evolutiva en la cual la autora explica que los *procesos complejos*, tanto de *integración* como de *reelaboración* van a generar el conocimiento, el cual viene de otros *tipos de conocimiento* por procesos de *orientación*. (Forero, G. M. 2016) También, en esta epistemología se afirma la existencia de una tensión entre lo *racional*, lo *espontáneo*, lo *absoluto* y lo *relativo* que de forma *interactiva* confluyen para la construcción del conocimiento.

En relación con lo anterior, la autora identifica que por enseñanza se entiende “como el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades, basado en diversos métodos, con el apoyo de una serie de materiales” (Forero, G. M. 2016, citando a Zambrano, 2015), en el que se involucran cuatro (4) elementos, a saber: el docente, el estudiante, el objeto del conocimiento y el contexto educativo (Forero, G. M. 2016).

De manera que este entramado devela la dificultad conceptual de definir el concepto, pues es necesario entender su relación e interacción con el marco en el que opera, haciendo entonces que se encuentre en una tensión constante y cambiante, lo cual también incide al concepto de Aprendizaje, pues, la autora señala que “Al hablar de aprendizaje se relaciona directamente con el proceso en el que se adquieren conocimientos, habilidades, valores y actitudes” (Forero, G. M. 2016, p.59), de manera que se enmarca en un contexto donde está presente una dinámica incidida por “el estudio, la enseñanza y la experiencia (Forero, G. M. 2016,

citando a Schunk, 1991). Más adelante, la autora afirma que el “aprendizaje (debe ser entendido) como un proceso constructivo, de búsqueda de significados e interpretación, en lugar de reducir el aprendizaje a un proceso repetitivo o reproductivo de conocimientos precocinados, listos para el consumo (Forero, G. M. 2016, citando a Angulo, 2004).

Lo anterior deja ver entonces la relación entre esta concepción descrita por Forero, G. M. (2016) y la proximidad a la *epistemología evolutiva* antes referenciada, en la medida en que la autora ubica los conceptos en un marco complejo de infracciones y de constante cambio, a la vez que reconoce el conocimiento como un proceso complejo. Los cuales son apropiados para la postura conceptual en esta investigación, y son pertinentes con el objetivo propuesto en la medida en la que una noción compleja del fenómeno estudiado también robustece su comprensión.

Asimismo, Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. (2022), presentan de forma sintética en el marco de un glosario pedagógico especializado, el concepto de Enseñanza entendido como el “Conjunto de acciones que realizan practicantes con más experiencia (docentes, profesores o facilitadores) para apoyar o facilitar el aprendizaje de otros participantes menos experimentados (estudiantes) en una situación socialmente valorada.” Aunque pareciera que esta definición es suficiente, los autores continúan explicando que interactúan tanto los docentes como los estudiantes, identifican el contexto educativo y el contenido que se busca enseñar, así como los “métodos, técnicas, estrategias, procedimientos y recursos” (Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. 2022, p.96) que se emplean para tal fin. Así mismo señalan que una forma particular de enseñar va relacionada o *vinculada* con “un propósito educativo particular” (Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. 2022, p.96). esto devela un aspecto particularmente interesante, donde se pone en evidencia que el contexto de la enseñanza, así como el de aprendizaje son construidos y orientados por intereses o fines que no son obvios, sino que pueden ser develados en la medida en la que se

analizan de forma compleja las estrategias y recursos empleados en ese contexto y la complejidad que ello acarrea.¹

Por otro lado, el concepto de Aprendizaje va a ser abordado por los autores como un “Proceso de desarrollo o adquisición de un conocimiento o habilidad que involucra procesos cognitivos individuales, así como procesos sociales.” Aunque presenta una definición compacta (en ambos casos) indican más adelante la aclaración del concepto frente a su tensión con *muchos enfoques* que lo refinan a partir en la manera en la que éste “se desarrolla, adquiere o construye” Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. 2022, p.34).

De manera que la complejidad e interdependencia de los conceptos de Enseñanza y Aprendizaje van estrechamente relacionados con las intenciones, propósitos e intereses de los actores que inciden en la dinámica de los entornos educativos.

En este contexto, el proceso de enseñanza y de aprendizaje implican la construcción activa del conocimiento a través de estrategias que favorezcan la comprensión y el pensamiento crítico (Bryce & Blown, 2024). Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje no se limita a la transmisión de información, sino que se construye a partir de la interacción con diversas fuentes de conocimiento, incluyendo el cine como lo indica Gutiérrez-González, (2023). Es por esto por lo que el cine puede ser visto como una herramienta pedagógica que permite abordar los temas complejos a través de una metodología experiencial y significativa como lo hace Acuña, (2023), el cual afirma que el cine es un recurso que favorece el aprendizaje activo, pues involucra a los estudiantes en la interpretación y análisis de narrativas audiovisuales.

En relación con la enseñanza de las ciencias sociales, el cine posibilita entonces la reconstrucción de eventos históricos y fomenta la empatía al exponer diversas perspectivas sobre un mismo acontecimiento como lo menciona Melero Lerma, (2019) al hablar de la relación de la historia y del cine menciona cuatro aspectos parafraseando a Cuesta Bustillo (2004) señala que:

¹ Esta afirmación deja en evidencia un elemento susceptible de investigación y del cual ya se ha investigado y que escapa a los propósitos de esta investigación, toda vez que estos temas son abordados entre otros por las investigaciones relacionadas con el Conocimiento Profesional del Profesor, por ejemplo.

“...El primero de ellos es la asignación que se le ha dado al cine como fuente historiográfica. En segundo lugar y teniendo en cuenta que el cine no es un reflejo puro de la realidad, sino que es un reflejo de la misma interpretada por los diferentes autores, directores, actores... es una representación y esto permite conocer la importancia que posee una determinada película. El cine brinda una gran cercanía sociohistórica. El cine puede aportar un sinfín de ventajas a la historia antropológica, simbólica y cultural. En el tercer puesto destacamos el protagonismo que tiene el cine en la memoria y la historia. Lo que ha ocurrido y lo que se recoge, que es el recuerdo que queda. En el cuarto y último lugar encontramos que el cine es una escritura de la historia. Este hecho del cine como un escrito de la historia, supone un reto para el historiador tradicional.” (Melero Lerma, 2019, p.35).

A manera de síntesis, se puede llegar a la conclusión en donde el proceso de enseñanza y el de aprendizaje están presentes inherentemente en un entorno educativo y que, aunque uno no opere como condición sine qua non del otro y viceversa. Por lo tanto, aunque haya una acción orientada por la intención de enseñar, y que esta sea dada en un aula o en entorno dispuesto para ello, no implica que se genere un aprendizaje ni que la misma enseñanza se de en su plenitud, aunque se cuenten con los contenidos, recursos, medios o instrumentos planeados para el desarrollo de la sesión, estos elementos pueden o no funcionar de la forma esperada puesto que el aula puede ser una suerte de laboratorio con variables impredecibles que inciden en los resultados esperados por parte del mediador.

Por otra parte, el pensamiento crítico aparece en relación con el cine y la educación en ciencias sociales como una competencia fundamental, ya que permite analizar, cuestionar y reflexionar sobre la información disponible para formar juicios fundamentados (Oviedo & Páez, 2020). Es por tal razón que, en el contexto educativo, el cine es empleado como un recurso, el cual, puede potenciar el pensamiento crítico al presentar narrativas que desafían visiones unidimensionales de la historia y promueven el análisis de distintas perspectivas (Oviedo & Páez, 2020).

A partir de lo anterior, es pertinente realizar una distinción conceptual más precisa entre los términos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de este ejercicio de investigación. Por enseñanza entonces se entiende que es un proceso intencional, sistemático y situado mediante el cual el docente organiza media y propone experiencias que orientan la apropiación de saberes. Este proceso se materializa a través de decisiones curriculares, recursos didácticos

– como el cine -, metodologías activas y acciones evaluativas, y responde a una concepción del sujeto que aprende en interacción con otros y con su contexto.

Por su parte, el aprendizaje se entiende aquí como un proceso constructivo, activo y situado, en el cual el estudiante reelabora conocimientos, resignifica experiencias y transforma representaciones a partir del diálogo con los saberes propuestos con sus propios marcos de referencia. En este sentido, el aprendizaje no es una simple recepción de conocimientos pasiva, sino que se expresa en habilidades cognitivas, críticas y comunicativas y éticas.

Esta distinción resulta fundamental para el presente trabajo en tanto se puede comprender mejor que el uso del cine colombiano en el aula no garantiza por sí mismo un proceso de aprendizaje significativo, sino que depende de la manera en que el docente planifica, media y resignifica ese recurso dentro de un horizonte pedagógico, reflexivo, situado y orientado al pensamiento crítico.

4. Hallazgos

La revisión bibliográfica sistemática permitió identificar diversas perspectivas sobre el uso del cine colombiano en la enseñanza del conflicto armado en la educación básica secundaria en Colombia. Los hallazgos obtenidos se estructuran en cuatro categorías principales: Principales películas y géneros utilizados, enfoques pedagógicos del cine en la enseñanza de las ciencias sociales, experiencias documentadas del uso del cine colombiano sobre el conflicto en la educación básica secundaria, el impacto del cine en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y aquellas barreras y desafíos en la implementación del cine en la educación básica secundaria para finalizar con un contraste de los hallazgos frente al marco teórico propuesto .

Los Hallazgos aquí presentados derivan de la revisión documental sistemática de 40 fuentes (25 artículos, 10 tesis, y 5 documentos varios), se estructuró en once (11) fases según Martínez-Corona et al. (2013). Esta investigación adopta una perspectiva histórico-hermenéutica, enfocada en comprender dimensiones subjetivas del fenómeno educativo mediante la interpretación crítica de documentos como lo plantea Múnevar Molina & Quintero Corzo (2000).

4.1.Principales películas y géneros utilizados:

El estudio de la Matriz Dataria permite identificar que los maestros como Pinzón Maya (2021), Cardona Osorno (2022), Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021) y Murillo Ramírez (2019) han empleado principalmente documentales y películas de ficción histórica para complementar la formación acerca del conflicto bélico. Estos recursos se escogen por su habilidad para ilustrar visualmente los sucesos del conflicto, favoreciendo la comprensión de los alumnos. Torres (2014) enfatiza que el cine funciona como un medio cultural entre la memoria y la comprensión social, subrayando cómo la representación cinematográfica del conflicto facilita la reflexión acerca de la violencia y sus consecuencias. Igualmente, Escobar y Castañeda (2017) y Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021) quien aborda el documental "Mampuján: Crónica de un desplazamiento" determina que su uso permite analizar espacio-temporalidades de la violencia política mediante recursos visuales (p. 275). En contraste, la preferencia por documentales y ficción histórica se alinea con la teoría de representación cinematográfica mencionada por Hall et al. (2024), donde el cine construye significados sobre el conflicto desde códigos culturales que facilitan la reflexión ética que menciona Olaya Gualteros y Urrego Salas (2021). Para los autores, es decir, para Escobar y Castañeda (2017) y Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021) el relato cinematográfico es esencial para fomentar el debate en el aula y examinar las razones y efectos del conflicto.

4.2.Enfoques pedagógicos del cine en la enseñanza de las ciencias sociales:

Los estudios revisados de Pinzón Maya (2021), Cardona Osorno (2022), Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021) y Murillo Ramírez (2019) también coinciden en que el cine ha sido incorporado como una herramienta pedagógica complementaria en la enseñanza de las ciencias sociales, aunque su integración en el currículo sigue siendo limitada y, en algunos casos, poco estructurada (Bahamón Ávila & Castro González, 2019; Moreta Velayos et al., 2019).

Se evidenció que la enseñanza del conflicto armado a través del cine se enmarca en dos enfoques principales, a saber, un enfoque Expositivo o Tradicional en donde Gómez & Gaviria (2024) y Bahamón Ávila & Castro González (2019) señalan que el

cine se usa como ilustración complementaria sin análisis profundo, limitando su potencial crítico (p. 22).

Por ejemplo, las proyecciones de películas sin el soporte o apoyo de guías didácticas en colegios de Chocó (Velásquez et al., 2022). En este enfoque el cine es utilizado como un recurso ilustrativo para complementar las clases magistrales, sin necesariamente promover un análisis crítico del material visual. Luego un enfoque crítico o Reflexivo donde Rodríguez Gutiérrez (2019), Murillo Ramírez (2019) y Pinzón Maya (2021) documentan proyectos como por ejemplo este último autor trabaja los "Cortos por la Memoria" en Cali, donde estudiantes crean audiovisuales sobre desplazamiento, fomentando de esa forma la reflexión ética y la memoria colectiva, empleando un análisis semiótico del cine, y también como un detonante para la discusión y el análisis de problemáticas sociales, fomentando la reflexión sobre la memoria histórica y la construcción de paz (Rodríguez Gutiérrez, C. 2019).

En este sentido, con la intención de analizar de mejor forma las maneras en las que el contexto puede ser solapado con el contenido filmico, Murillo Ramírez (2019), identifica en su investigación adelantada en Soacha, que la falta de capacitación en análisis filmico generaba interpretaciones superficiales de películas como *Alias María*. Propuso entonces a través de talleres de alfabetización audiovisual, que los estudiantes desarrollaron lectura crítica del contexto social.

La dicotomía entre enfoque expositivo y crítico-reflexivo refleja o deja entre ver las epistemologías del aprendizaje que menciona Forero (2016) pues el primero se vincula a metodologías tradicionales de transmisión de conocimiento, mientras que el segundo se relaciona más con procesos constructivistas de *integración y reelaboración* que fomentan el pensamiento crítico (Gutiérrez-González, 2023).

Murillo Ramírez (2019) determina que la efectividad del cine como herramienta educativa depende en gran medida de la formación y preparación de los docentes para guiar el análisis de las películas en el aula pues señala que "La formación docente en semiótica cinematográfica es indispensable para transformar la recepción pasiva en análisis político" (Murillo Ramírez, 2019, p. 22), lo cual se complementa con el estudio adelantado por Gómez & Gaviria, (2024) advierten que, sin una mediación

adecuada, el cine puede ser percibido únicamente como entretenimiento, perdiendo su potencial didáctico en el marco de un programa pedagógico.

4.3. Experiencias documentadas del uso del Cine Colombiano sobre el Conflicto en la educación básica secundaria:

En términos de experiencias concretas, los estudios revisados como Rodríguez Gutiérrez (2019); Pinzón Maya (2021) y otros que representan el 70% de la muestra han empleado cine-foros y proyectos estudiantiles en donde el cine colombiano ha sido utilizado dentro de diferentes instituciones educativas como un medio para acercar a los estudiantes a las realidades del conflicto armado como lo trabaja Pinzón Maya (2021). De estos proyectos, "*Cortos por la Memoria*" en Cali, se destaca en la medida en la que estudiantes filmaron relatos de desplazamiento, fortalecieron la memoria colectiva y la reflexión ética. Y, por otro lado, el 30% de la muestra incluye producciones colombianas específicas, lo que se relaciona con el vacío identificado en las conclusiones. En relación con este tipo de ejercicios, se identificaron los siguientes tipos de estrategias utilizadas en el aula:

4.3.1. Proyección y análisis de películas sobre el Conflicto Armado:

Las investigaciones examinadas muestran que el cine se ha integrado en la instrucción del conflicto bélico colombiano mediante varias tácticas pedagógicas. Específicamente, se detectó la utilización de cine-foros, el estudio de contenido audiovisual, debates dirigidos y la elaboración de textos reflexivos como las técnicas más utilizadas por los maestros. Neira (2015) resalta que el cine en la educación secundaria fomenta el análisis crítico de la realidad social, lo que lo transforma en un instrumento esencial para el aprendizaje en ciencias sociales.

Adicionalmente, Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) indica que el cine no solo atrae la atención de los alumnos, sino que también provoca un mayor interés en los contenidos, diferenciándose de los métodos de enseñanza convencionales. No obstante, la investigación de Chaparro Cardozo (2018) indica que, pese a su potencial, el cine no ha sido completamente incorporado en los programas escolares, a causa de la carencia de capacitación de los profesores y restricciones en la infraestructura tecnológica.

Como se pudo observar anteriormente, hay películas como “Los colores de la montaña” (2010), “La sierra” (2005) y “Pequeñas voces” (2011), que abordan la guerra desde la perspectiva de las víctimas y la vida cotidiana en medio de la violencia. Estas películas han sido utilizadas para generar discusiones sobre la memoria histórica y los derechos humanos (Restrepo Gutiérrez, 2024).

4.3.2. **Uso del cine en proyectos de investigación estudiantil:**

Los profesores Rodríguez Gutiérrez (2019) junto con Escobar & Castañeda (2017) sostienen que el cine es una herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje de los alumnos en la medida en la que ambos autores enfatizan que el cine facilita los aprendizajes interdisciplinarios. De forma similar, Escobar y Castañeda (2017), señalan que las películas posibilitan la vinculación del conflicto con otros procesos sociohistóricos, promoviendo la discusión en el salón de clases. Igualmente, Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) resalta que el cine potencia la motivación y la implicación activa de los alumnos en contraposición a técnicas convencionales. Pese a estos beneficios, las investigaciones analizadas también muestran algunas restricciones. Dentro de los obstáculos reportados por los maestros se incluyen la falta de capacitación en análisis audiovisual, la escasez de herramientas tecnológicas y la falta de directrices metodológicas específicas para la utilización del cine en el salón de clases. Rivera Betancur (2009) subraya que, para utilizar el cine como medio educativo, es imprescindible crear estrategias de alfabetización audiovisual en los maestros.

Los estudiantes ven el cine como un valioso recurso educativo, dado que ofrece una interpretación más nítida y emocional del conflicto bélico. ONU Migración (2017) indica que se ha empleado el cine para evitar la violencia y el reclutamiento forzado en grupos vulnerables, lo que evidencia el efecto del cine más allá del entorno educativo.

Además, Neira (2015) enfatiza que el cine fomenta el desarrollo del pensamiento crítico, dado que posibilita el análisis de diferentes puntos de vista del problema. No obstante, ciertos alumnos piensan que el cine podría perder su importancia educativa si no se complementa con actividades de análisis estructurado.

Se encuentra evidencia de que los estudiantes analizan y comparan representaciones del conflicto en diferentes medios audiovisuales, promoviendo la alfabetización audiovisual y la investigación crítica como lo expone Melero Lerma (2019).

4.3.3. Producción de material audiovisual por parte de los estudiantes:

Se logra evidenciar en Kuëllar (2017), Oviedo Páez (2020) y Cristancho Altuzarra (2018) esta estrategia de emplear documentales como La sierra (2005) y Chocó (2012), como apoyo para que los jóvenes creen cortometrajes o documentales sobre su interpretación del conflicto armado, facilitando de esta manera, la apropiación del conocimiento histórico y el desarrollo de habilidades comunicativas (Galán, 2019). Adicionalmente, Kellner & Share (2019) señalan que, sin alfabetización audiovisual, los estudiantes reproducen estereotipos vistos en las películas dentro de sus contextos (p. 66)² lo cual pone en evidencia que se pueden reproducir una serie de comportamientos de forma naturalizada y que estas estrategias permiten problematizar tanto el comportamiento social como el individual.

Cabe resaltar que, a pesar de estas iniciativas, los hallazgos revelan que la implementación del cine en la educación básica secundaria no está institucionalizada y depende en gran medida de la iniciativa individual de los docentes y de la disponibilidad de recursos en cada institución (Gómez & Gaviria, 2024).

4.4. Impacto del cine en el desarrollo del pensamiento crítico y construcción de Memoria Histórica en los estudiantes:

Uno de los hallazgos más significativos de la revisión bibliográfica es la relación entre el uso del cine en la enseñanza del conflicto armado y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes como lo presentan Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021); Cristancho Altuzarra (2018); Pinzón Maya (2021) y Cardona Osorno

² “This assignment requires students to critically analyze media representations and push back at negative messages that saturate their world. In doing so, students have critiqued the portrayal of body image, immigration, domestic violence, alcoholism, religion, stereotypes, and the intersections of racism, sexism, classism, and homophobia. These critiques help students explore the influence of visual images and the deep connection that media can have with power and identity, especially when representations are negative” (Kellner & Share, 2019, p. 66)

(2022) evidencian que el cine fomenta habilidades como el análisis y evaluación de discursos históricos y políticos, al exponer a los estudiantes a diversas representaciones del conflicto y sus actores. En la medida en la que, además, la reflexión sobre la memoria histórica y la reconciliación, permitiendo a los estudiantes comprender las múltiples narrativas que existen sobre el conflicto (Arboleda et al., 2021). Finalmente, se identificó la habilidad de argumentación y debate, al incentivar la formulación de preguntas y la discusión en torno a los mensajes audiovisuales (Oviedo & Páez, 2020).

El cine es un instrumento potente para conservar y difundir la memoria histórica del conflicto bélico en Colombia, siguiendo a Cristancho Altuzarra (2014), quien enfatiza que el cine posibilita la revalorización de historias de colectivos históricamente excluidos, otorgándole voz a puntos de vista que no siempre se encuentran en los libros de texto. Además, Vargas-Montañez et al. (2022) enfatizan que el cine puede ser empleado para promover la conversación entre generaciones, asistiendo a los alumnos a entender las repercusiones del conflicto en sus comunidades propias.

Puede decirse entonces que el cine no solo facilita la comprensión del conflicto, sino que también sirve como herramienta para fomentar el razonamiento crítico en los estudiantes, pues Kuëllar (2017) resalta que el estudio de películas permite a los estudiantes reconocer discursos ideológicos y cuestionar las interpretaciones oficiales de la historia, por ejemplo Pinzón Maya (2021) documenta en Cali que proyectos como "Cortos por la Memoria" "vinculan emociones con memoria colectiva" al filmar testimonios de desplazados, generando empatía crítica (p. 98).

Asimismo, Vesga Vinchira (2015) destaca que el cine fomenta la habilidad de los estudiantes para contrastar diversas fuentes de información y valorar la intención de los medios audiovisuales. El cine ha probado ser un recurso útil para la instrucción del conflicto bélico, aunque su incorporación en la educación secundaria se topa con retos considerables. Se aconseja potenciar la capacitación de los profesores, optimizar la infraestructura tecnológica y definir políticas que fomenten la utilización del cine como herramienta pedagógica en las ciencias sociales.

Sin embargo, los estudios revisados también alertan sobre la necesidad de capacitar a los estudiantes en alfabetización audiovisual, ya que muchos carecen de herramientas para interpretar críticamente las narrativas cinematográficas y pueden reproducir estereotipos o interpretaciones sesgadas del conflicto (Kellner, D., & Share, J. (2019).

4.5. Barreras y desafíos en la implementación del cine en la educación básica secundaria:

A continuación, se presentan las principales dificultades limitaciones y resistencias en relación con el uso del cine en un contexto educativo, a la luz de lo hallado en el corpus documental revisado, donde se identificó que el 60% (24) de los documentos revisados señalan limitaciones tecnológicas y falta de formación docente, lo que obstaculiza la mediación crítica requerida para evitar interpretaciones superficiales como lo recomienda Keller & Share (2019):

4.5.1. Limitaciones tecnológicas y de acceso:

Uno de los desafíos más significativos detectados en las investigaciones analizadas es la ausencia de infraestructura tecnológica en los centros educativos. Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) señala que no todas las instituciones educativas disponen de proyectores o de acceso a plataformas digitales, lo que restringe la oportunidad de emplear películas en el salón de clases. Además, diversas investigaciones como Velásquez et al. (2022) reportan que, en colegios de Chocó, la falta de conectividad impedía usar plataformas de cine educativo. Soluciones como las alianzas con festivales locales permitieron proyecciones presenciales con licencias abiertas. Señalan que las licencias de derechos de autor y la accesibilidad de contenidos en formato accesible constituyen un desafío para los educadores. Velásquez et al. (2022). En este contexto, es aconsejable promover alianzas entre entidades educativas y productoras de cine para simplificar el acceso a contenidos audiovisuales de alta calidad.

4.5.2. Falta de formación docente en pedagogía audiovisual:

La mayor parte de los profesores que emplean cine en sus lecciones no han sido formados en análisis de cine o en narrativas audiovisuales. Rivera Betancur

(2009) enfatiza que el cine debe entenderse como un lenguaje simbólico, lo que demanda una educación específica en semiótica cinematográfica y alfabetización en audiovisuales.

Para superar este obstáculo, diversas investigaciones sugieren que las instituciones educativas incorporen módulos de educación en análisis cinematográfico en su formación para profesores. Además, se recomienda la elaboración de manuales metodológicos que promuevan la incorporación del cine en el plan de estudios escolar.

4.5.3. Resistencia institucional o curricular:

Otra dificultad detectada es la ausencia de inclusión del cine en los programas oficiales de enseñanza. A pesar de que algunos profesores han integrado el cine de forma independiente en sus lecciones, no hay una guía precisa que apoye su empleo sistemático en la educación sobre el conflicto bélico.

Vargas-Montañez, Fuentes-Mejía y Peña Murcia (2022) subrayan que el cine puede convertirse en un instrumento eficaz para edificar una cultura de paz, siempre y cuando se incorpore a estrategias pedagógicas claramente establecidas. No obstante, su inclusión en el plan de estudios depende del deseo de las instituciones educativas y de las políticas del gobierno en relación con la educación.

4.6. Contraste de los Hallazgos frente al marco teórico propuesto:

En relación con la resolución del segundo objetivo específico que se relación con analizar los elementos encontrados y contrastarlos con los conceptos propuestos, en esta sección se busca mostrar las convergencias, divergencias y vacíos entre la evidencia y los postulados conceptuales propuestos en este ejercicio de investigación. En este sentido, en relación con el cine como herramienta pedagógica en el sentido comprensivo y transformador más arriba expuesto se evidencia que la producción audiovisual estudiantil tiene el potencial para generar aprendizajes activos y también de construcción de significado como lo hace Pinzón Maya (2021) con su investigación al fomentar por parte de los estudiantes la creación de documentales en la ciudad de Cali lo cual se relaciona con la idea de que el cine ofrece un espacio para

desarrollar habilidades interpretativas y de pensamiento crítico como lo menciona Cristancho (2019).

En segundo lugar, se evidencia que las representaciones filmicas amplían el concepto de narrativa cinematográfica, en la medida en la que se incluyen voces locales ausentes en los relatos oficiales, es decir que Hall et al. (2024) y Olaya Gualteros & Urrego Salas (2021) comparten la idea de que las narrativas filmicas que responden a contextos concretos permiten resignificar el pasado y profundizar en las interpretaciones comunitarias del conflicto.

Otro elemento que destaca es que la falta de capacitación docente en el análisis filmico pues para Rivera Betancur (2009) este es un elemento fundamental en el abordaje del cine en el aula, de la misma manera en la que (Kellner & Share, 2019) señalan que la alfabetización audiovisual debe ser un requisito para la mediación crítica, es decir para poder elaborar un análisis crítico de las proyecciones empleadas en los espacios escolares.

Y en un cuarto lugar se puede señalar que la enseñanza y el aprendizaje siguiendo a Forero (2016) dependen de los contextos institucionales, se entiende que el acceso a las TIC's puede representar una barrera tecnológica ya que Rodríguez Gutiérrez, C. (2019) y Velásquez et al. (2022) indican que en la realidad pueden surgir limitaciones estructurales no previstas, como la falta de equipos o la falta de conectividad.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación surgen directamente de la revisión sistemática de la literatura enmarcada en el corpus documental, lo que confirma la solidez del enfoque metodológico empleado. Sin este análisis detallado, habría sido difícil identificar con precisión las estrategias utilizadas, los desafíos que enfrenta la implementación del cine en la educación básica secundaria y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

De forma similar, la relevancia de estos hallazgos radica en la necesidad de consolidar el cine como una herramienta pedagógica clave en la enseñanza de las ciencias sociales. Para ello, se identifican varias acciones fundamentales. Primero, es imprescindible fortalecer la formación docente en el análisis cinematográfico y en metodologías de enseñanza activas, de

modo que los educadores no se limiten a proyectar películas, sino que las utilicen como detonantes para la reflexión y el debate crítico. Segundo, es necesario diseñar estrategias didácticas institucionalizadas que integren el cine en el currículo escolar de manera estructurada y con objetivos de aprendizaje claros.

Además, se destaca la importancia de fomentar programas de alfabetización audiovisual en los estudiantes, permitiéndoles desarrollar habilidades para analizar críticamente las narrativas cinematográficas y evitar interpretaciones superficiales o sesgadas. Finalmente, se subraya la necesidad de ampliar el acceso a producciones cinematográficas que presenten diversas perspectivas del conflicto armado colombiano, favoreciendo una comprensión más integral y contextualizada de este fenómeno histórico, otro elemento que emerge es que el análisis de situaciones de conflicto y de desarrollo de pensamiento reflexivo de situaciones concretas no ha sido exclusivamente un tema que se aborde empleando cine colombiano sobre el conflicto, sino que se han empleado otros géneros y tipo de contenido, ampliando así la noción previa planteada al inicio de la formulación de la presente investigación.

Por último, se considera que el cine no solo enriquece la enseñanza de las ciencias sociales, sino que también ofrece una vía efectiva para que los estudiantes se acerquen de manera crítica y reflexiva a los relatos históricos, fortaleciendo su pensamiento analítico y su capacidad de interpretación de la realidad.

En respuesta a la pregunta orientadora ¿Cuál ha sido el uso del cine colombiano en el área de sociales en la educación básica secundaria en Colombia entre los años 2018-2023?, se identificó que su implementación prioriza enfoques crítico-reflexivos, pero con escasa preferencia de las producciones nacionales ya que sólo ocho (8) de cuarenta (40) las analizan directamente. Esto responde al objetivo general en tanto se evidencia que, a pesar del potencial pedagógico del cine colombiano, su uso efectivo depende de la mediación docente con las políticas institucionales al responder a esfuerzos de los docentes y no del reconocimiento de una relevancia por parte del contexto o de la institución. En segunda estancia, se logra rastrear las cuarenta (40) fuentes y contrastar sus hallazgos con el marco teórico, destacando la necesidad de adelantar un mayor número de investigaciones que empleen el cine nacional.

5. Conclusiones

El análisis efectuado en este estudio evidencia que el cine colombiano se ha utilizado en la educación secundaria como un recurso didáctico con gran potencial para promover el aprendizaje relevante, la memoria histórica y el crecimiento del pensamiento crítico. No obstante, su incorporación en los planes de estudios educativos en la medida en la que Cardona Osorno (2022) propone la inclusión de "unidades didácticas con filmografía nacional" (p. 120) y por su parte el Ministerio de Educación Nacional (2013) en relación con las Competencias TIC avala el uso de audiovisuales para innovación pedagógica. Sin embargo, esta implementación todavía se topa con varios obstáculos, principalmente vinculados a la insuficiente capacitación de los profesores, la carencia de recursos tecnológicos y la falta de una guía precisa que fomente su uso sistemático.

Las investigaciones examinadas en el corpus documental demuestran que el cine posibilita la estimulación sensorial del espectador quien puede desarrollar la habilidad de crear un vínculo emocional entre los alumnos y los sucesos históricos plasmados como lo señalan Velázquez & Díaz y Velásquez (2007) y también Sánchez Torres (2019), lo que simplifica la interpretación de temas complicados como el conflicto bélico. A lo que particularmente, Larrosa (2017) demuestra que filmes como *Chocó* (2012), al mostrar violencias de género, activan la *razón sensible* (el autor la entiende como integración de emoción y cognición), pero sin guía docente pueden reforzar narrativas que se pueden considerar victimizantes. Por lo tanto, se pueden crear, mediante relatos cinematográficos, relaciones entre los estudiantes para que puedan examinar diversas visiones del conflicto, meditar sobre sus orígenes y efectos, y adquirir una percepción más crítica de la historia de Colombia.

Si bien este ejercicio de investigación buscaba comprender el uso del cine colombiano, la escasez de estudios especializados condujo a incorporar experiencias que empleaban películas extranjeras o internacionales. Esto revela que existe un vacío académico en este aspecto de la implementación en las aulas de cine nacional, lo cual conlleva a afirmar que la producción de investigaciones acerca de películas hechas en Colombia para enseñar el conflicto armado debe adelantarse para robustecer el entendimiento en este tema. En este sentido, se pasa de referirse exclusivamente al cine colombiano, a cine en términos generales.

Uno de los descubrimientos más significativos de este estudio es que el cine no solo actúa como un medio de diversión, sino que también juega un rol fundamental en la formación de la memoria histórica. El uso de películas documentales y de ficción histórica en el aula ha permitido que los estudiantes entiendan la magnitud de los sucesos y su efecto en la sociedad colombiana.

Además, el cine ha sido valorado como un instrumento para la reconstrucción del entramado social y el fomento de la cultura de paz, dado que facilita la representación de vivencias experimentadas por distintos participantes del conflicto, desde las víctimas hasta los excombatientes. Incorporar estas historias en el entorno educativo ayuda a crear conciencia social y a promover el respeto por los derechos humanos.

Otro elemento crucial detectado en esta investigación es que el cine fomenta el crecimiento del pensamiento crítico en los alumnos. Lo cual se puede afirmar al examinar y discutir las películas que tratan el conflicto bélico, los estudiantes pueden reconocer discursos ideológicos, prejuicios narrativos y representaciones simbólicas, lo cual les facilita la interpretación de los mensajes audiovisuales con una mayor habilidad para analizar.

En este contexto, resalta la relevancia de la competencia audiovisual como un elemento crucial en la educación básica secundaria. Es imprescindible que los profesores reciban capacitación en análisis de cine para poder orientar a los alumnos en la interpretación de los componentes narrativos, visuales y sonoros que inciden en la formación de significados en las películas. No obstante, la escasez de formación docente en este campo continúa siendo un obstáculo importante para la aplicación eficaz del cine en la educación.

Pese a las ventajas del cine en la educación, la investigación muestra que su puesta en marcha se topa con varios obstáculos. Dentro de los desafíos más significativos se incluyen la carencia de capacitación pedagógica, las restricciones tecnológicas, la resistencia al currículo y la disponibilidad de contenido. Numerosos educadores no poseen formación en análisis cinematográfico ni en técnicas para integrar el cine en el entorno educativo. Además, la falta de proyectores, el acceso a plataformas de vídeo y otras herramientas tecnológicas obstaculiza la exhibición y el estudio de películas en numerosas instituciones educativas.

A pesar de que algunos profesores han incorporado el cine de forma autónoma en sus lecciones, no hay una política educativa definida que promueva su empleo como herramienta pedagógica. Igualmente, la disponibilidad de películas de alta calidad, la presencia de derechos de autor y la escasez de recursos educativos adicionales restringen la elección de obras apropiadas para el entorno educativo. Para afrontar estos retos, es aconsejable que las instituciones educativas y las entidades gubernamentales elaboren tácticas que fomenten la capacitación de profesores en conocimientos audiovisuales, promuevan el acceso a herramientas tecnológicas y definan pautas claras para la incorporación del cine en los programas de ciencias sociales.

Basándose en los resultados obtenidos, se sugieren varias tácticas para potenciar la utilización del cine como medio educativo en la Enseñanza del conflicto bélico en Colombia. Primero, se aconseja elaborar programas de capacitación para profesores en pedagogía audiovisual, de manera que los docentes puedan obtener conocimientos sobre análisis de cine y tácticas metodológicas para incorporar el cine en sus lecciones. En segundo lugar, resultaría provechoso llegar a establecer una biblioteca audiovisual educativa que contenga una variedad de películas documentales y de ficción histórica, complementadas con guías pedagógicas para su utilización en el salón de clases. En tercer lugar, es fundamental que el Ministerio de Educación y otras entidades a niveles regionales y locales incorporen el cine como una herramienta pedagógica en los programas oficiales de educación, promoviendo su uso de manera estructurada y con metodologías claras.

Igualmente, promover alianzas con la industria del cine facilitaría la creación de iniciativas con directores, productores y festivales cinematográficos para simplificar el acceso a contenidos de cine y crear espacios de conversación entre alumnos y realizadores. En última instancia, se recomienda fomentar la creación de cortos y documentales educativos acerca de asuntos históricos y sociales, potenciando el aprendizaje basado en experiencias y la interpretación crítica del cine como medio de expresión.

El cine colombiano como es definido en este ejercicio investigativo es un recurso potente para la comprensión del conflicto bélico en la educación secundaria, pues no solo facilita la narración de sucesos históricos, sino que también propicia una experiencia educativa más activa, reflexiva y relevante para los estudiantes. No obstante, para maximizar su capacidad

pedagógica, se deben vencer los obstáculos presentes ya mencionados a través de la capacitación de los profesores, el acceso a tecnologías apropiadas y la formulación de políticas educativas que fomenten su incorporación en el plan de estudios.

Este ejercicio de investigación ayuda entonces a poder entender también al cine como un instrumento para la formación de memoria histórica y pensamiento crítico, subrayando la relevancia de continuar explorando y creando estrategias que faciliten su aplicación eficaz en la educación secundaria en Colombia.

En relación con el segundo objetivo específico planteado, se evidenció que el cine colombiano, en tanto herramienta pedagógica, trasciende su rol ilustrativo para convertirse en un agente de transformación social, no obstante, su efectividad depende de tres elementos importantes, a saber: la integración en secuencias didácticas contextualizadas, la formación docente sólida en análisis del lenguaje audiovisual, y la disponibilidad de los recursos tecnológicos. En este sentido se puede afirmar que incorporar el cine en un ámbito académico también crea un espacio de disputa simbólica en relación con los discursos hegemónicos impuestos sometiéndolos a una construcción colectiva de sentido.

El análisis realizado evidencia que el cine es una herramienta con gran potencial para la enseñanza del conflicto armado en la educación básica secundaria, permitiendo de esta manera, una aproximación más crítica y reflexiva a los hechos históricos. Sin embargo, su integración en el aula sigue siendo desigual y depende de factores como la formación docente, el acceso a recursos y la disposición institucional para potenciar su valor pedagógico.

6. Referencias:

- Acuña, B. P. (2023). El aula del futuro. Recuperado de: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/05/9788419506641.pdf>
- Arboleda, L. H., Echavarría, J. D. Á., Torres, C. A. B., Alarcón, D. C. C., López, Ó. A. C., Contreras, L. Y. C., ... & Carmona, R. D. A. (2021). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano*.

Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de:
<https://centrodememoriahistorica.gov.co/reflexiones-y-experiencias-en-torno-a-la-pedagogia-del-conflicto-armado/>

Bahamón Ávila, E. M., & Castro González, C. A. (2019). El cine, herramienta didáctica para la enseñanza de la historia.

Bordwell, D., Thompson, K., & Smith, J. (2019). *Film art: An introduction* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.

Botello Carvajal, S. M. (2013). Un estado del arte sobre investigación en enseñanza de la literatura en relación con el cine. *La Palabra*, (21), 95–106. Recuperado de:
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/la_palabra/article/view/967

Botero-Gómez, P. (2022). Genealogías de historia viva, prácticas de descolonización de las ciencias desde la teoría de los pasos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), e6615536. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615536>

Bryce, T. G. K., & Blown, E. J. (2024). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current Psychology*, 43(5), 4579-4598.

Cárdenas Obregón, K. A. (2020). Prácticas Emergentes de los Sujetos Contemporáneos en Relación con la Tecnología. *Educación y Ciencia*, (24), e11626.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11626>

Cardona Osorno, C. F. (2022). CINESCUELA: Propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado interno en Colombia a través del cine [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Instituto de Investigaciones Históricas]. Recuperado de:
http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/xmlui/handle/DGB_UMICH/6674

Castiblanco Ávila, V. (2009). Ciencias sociales para la vida, un proyecto de identidad cultural. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, Medellín, Colombia. Recuperado de:
https://www.academia.edu/11305259/Memorias_de_II_Congreso_de_investigaci%

[C3%B3n en Pedagog%C3%ADa y Formaci%C3%B3n de Docentes 2009 Ponencia en la p%C3%A1gina 461 Investigaci%C3%B3n en Educaci%C3%B3n Art%C3%ADstica y Formaci%C3%B3n de Docentes en Artes Pl%C3%A1sticas Hallazgos y propuestas](#)

- Castillo, M., Montoya, J. C., & Castillo, L. C. (2018). La educación, una mirada desde el conflicto social en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 216-232. <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2868>
- Cea D'Ancona, M. Á. (1998). La organización de la investigación. En M. Á. Cea D'Ancona, *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social* (pp. 81-122). Editorial Síntesis.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Chaparro Cardozo, S. Y. (2018). Representaciones sociales del cine en la escuela. *El Ágora USB*, 18(1), 164–172. Recuperado de: <https://doi.org/10.21500/16578031.3448>
- Chatman, S. B. (2013). *Historia y discurso: la estructura narrativa en la novela y en el cine*. RBA. Recuperado de: <https://archive.org/details/chatman-seymour-benjamin-historia-y-discurso.-la-estructura-narrativa-en-la-novela-y-en-el-cine/page/8/mode/2up>
- Cortéz Díaz, B. (2012). Diseño de estrategias didácticas con uso de TIC para el desarrollo de aprendizajes. *Revista de Educación y Tecnología*, 30-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4502552.pdf>
- Correa Uribe, B. L. . (2021). El cine como herramienta pedagógica transformadora. *Revista Docencia Universitaria*, 35–36. Recuperado de: <https://doi.org/10.18273/revd.vesp1-2021018>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). SAGE Publications. Recuperado de: <http://www.stibamalang.com/uploadbank/pustaka/RM/QUALITATIVE%20INQUIRY%20ok.pdf>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2014). La oposición política en el cine colombiano del siglo XX: memorias, regímenes audiovisuales y subjetivación política. *Cuadernos de Música*,

- Artes Visuales y Artes Escénicas, 9(2), 45-66. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.opcc>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2014). Memoria, oposición y subjetividad política en el cine argentino. *Imagofagia*, (10), 1-62. Recuperado de: <https://www.asaeca.org/imagofagia/index.php/imagofagia/article/view/623>
- Cristancho, J. G. (2018). *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11997>.
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2013). Reseña de Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano [Reseña] Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3847/384779299015.pdf>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2019). Herederos y herederas del (pos)conflicto armado: subjetivación política y regímenes audiovisuales en tres documentales colombianos. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 14(2), 147-167. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.hyhd>
- Duarte Velásquez, M. C. (2023). Aproximación a las violencias contra la mujer, una mirada desde el cine colombiano [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18769>
- Escobar, J. & Castañeda, R. (2017). El cine como herramienta de motivación en el aprendizaje. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11396/4517>
- Forero, G. M. (2016). *Concepciones de una profesora de física acerca de la enseñanza, aprendizaje, currículo y evaluación en el contexto de la articulación de la educación media con la educación superior*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/864>.
- Galán, A. C. (2019). El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, 1(2), 66-85. Recuperado: <https://doi.org/dc.vi3.48>

- García-Balaguera Cesar. (2025). Conflicto armado en Colombia y los retos de la salud pública dentro del contexto de la “Paz total”. . Revista Facultad Nacional de Salud Pública, vol. 43, p. 1-4. Universidad De Antioquia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/57969>
- Garzón Forero, D., Pimienta, L., Sánchez, V., Pérez, N., & Camelo, N. (2018, 27 de septiembre). 40 programa 6 ciencias sociales a través del cine Parte 1 y dos [Transcripción de programa de radio]. Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/19909>
- Gispert Pellicer, E. (2011). *Cine, ficción y educación* (eBook) Laertes.
- Goldberg, H. E. (2022). Historical and cultural dimensions of ethnic phenomena in Israel. In *Studies Israeli Ethnicity* (pp. 179-200). Routledge.
- Gómez, J. D. V., & Gaviria, C. I. L. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404-431.
- Goncalvez, M. G., & Larragneguy, M. (2019). El Cine Como Recurso Didáctico: Motivos Y Beneficios De Su Implementación En La Materia Comunicación Integral. en *III Jornadas de Investigadores en Educación*
- González, R., Izquierdo Magaldi, M. B., Villalón Molina, R., & Amodia de la Riva, J. (2019). El cine como recurso didáctico para una educación crítica y emancipadora.
- Gutiérrez-González, C., Caicedo, L. M., Maldonado, L. E., & Cubillos, Y. T. (2023). Análisis de la producción científica relacionada con Recursos Educativos Digitales (RED) y Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), entre 2000–2021. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 263-280. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/rie.518741>
- Hall, S., Nixon, S., & Evans, J. (Eds.). (2024). *Representation: cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications Limited.
- Hernández Albarracín, J. D., Ramírez Lindarte, M. D., Álvarez Gonzales, C. F., & Garavito Patiño, J. J. (2019). Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada

existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 53-64. Recuperado de: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3463779>

Jarvie, I. C. (1974). *Sociología del cine ensayo comparativo sobre la estructura y funcionamiento de una de las principales industrias del entretenimiento* Madrid Guadarrama.

Kellner, D., & Share, J. (2019). *The critical media literacy guide: Engaging media and transforming education* (Vol. 2). Brill.

Kuëllar, D. (2017). El cine de Óscar Campo: memoria de la violencia en Colombia desde el documental del disenso. *Catedral Tomada: Revista de Crítica Literaria Latinoamericana / Journal of Latin American Literary Criticism*, 5(9), 1-21.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6(1), 40-41.

Larrosa, J. (2017). Niños atravesando el paisaje. Notas sobre cine e infancia. En J. Larrosa (Ed.), *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación* (pp. 1-21). Ediciones Novedades Educativas. Recuperado de: https://isfd49-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Ninios_atravesando_el_paisaje.

León, J., & Ávila, A. (2016). *Los retos del postconflicto: justicia, seguridad y mercados ilegales*. Bogotá: Ediciones B Colombia.

León Rivera-Betancur, J. (2008). El cine como golosina: Reflexiones sobre el consumo de cine en los jóvenes. *Revista Palabra Clave*, 11(2), 311-325.

Linares Acosta, G. F. (2020). Aproximación Analítica a las representaciones del conflicto social y político desde el cine en Colombia, un análisis de la película *Violencia* del año 2015. Universidad Santo Tomás.

López Serrano, M. J. (2019). La enseñanza de la Didáctica de las Ciencias Sociales a través del cine Latinoamericano. *REIDICS. Revista De Investigación En Didáctica De Las Ciencias Sociales*, 5, 94-110. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.94>

- Loyola Ríos, N. D. (2019). El derecho a la libertad de expresión artística en el Estado constitucional cultural. *Pensamiento Constitucional*, 24, 146-177. Recuperado de: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/pensamientoconstitucional/article/view/21245>
- Martínez-Corona, J. I., Palacios-Almón, G. E., & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la revisión y el análisis documental: Propuesta desde el enfoque investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67–83 Recuperado de: DOI:10.35197/rx.19.01.2023.03.jm
- Martínez, J. A. (2019). Enseñanza de las ciencias sociales mediante el uso del cine y el comic. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/23580>
- Melero Lerma, Á. (2019). El Cine como estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Propuesta didáctica: la Posguerra Española.
- Ministerio de Cultura. (2024). *Cartilla: Normas del cine en Colombia*. Recuperado de: <https://mng.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/Legislacion/Documents/Cartilla%20-%20Normas%20del%20Cine%20en%20Colombia.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). La educación reflejada en el cine. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/biblioteca-central/blog/2023/junio/educacion-cine.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-339097.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Niveles de la educación básica y media*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233834:Niveles-de-la-educacion-basica-y-media>
- Meneses, C. A. (2024). El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de pensamiento crítico en estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña.
- Mora, D. F. (2016). Enseñanza de la Filosofía en contextos de educación media en Bogotá: una propuesta pedagógica a partir del cine. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3282>.

- Moreno Figueredo, L. A. (2016). Cine, literatura y contenidos escolares [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12035>
- Múnevar Molina, R. A., & Quintero Corzo, J. (2000). Investigación Pedagógica y Formación del Profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 1 - 8. Recuperado de:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Murillo Ramírez, O. F. (2019). El cine como estrategia educativa para la lectura crítica del contexto: Un estudio de caso en el municipio de Soacha – Cundinamarca [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Universidad Pedagógica Nacional, Biblioteca Central. Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11375>
- Neira, L. A. (2015). El cine como herramienta de aprendizaje significativo. Recuperado de:
<https://hdl.handle.net/11634/544>
- Neira Uneme, Á. V., Albadán, P., Peralta Guachetá, B. M., Huérfano Méndez, J. A., Panqueba Cifuentes, J. F., Ríos Rincón, S. M., ... & Cortés Salcedo, R. A. (2012). Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) Recuperado de: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/4863>
- Nichols, B. (2024). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.
- Olaya Gualteros, V., & Urrego Salas, A. F. (2021). Espaciotemporalidades sobre la violencia política en la producción audiovisual del Centro Nacional de Memoria Histórica: el caso de "Mampuján: Crónica de un desplazamiento". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, *16*(1), 272-291. Recuperado de:
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/29692>
- Oliver, C., Violant, V., Rajadell Puiggròs, N., Torre, S. d. l., Tejada Fernández, J., & Girona, M. (2003). El cine como estrategia didáctica innovadora. metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. Contextos Educativos: Revista De

Educación, (6-7), 65-86. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049460>

ONU Migración - Agencia para la Reincorporación y la Normalización. (04 de agosto de 2017). El cine como herramienta pedagógica para la prevención con jóvenes de Envigado. Comunicado - Local. Obtenido de <https://colombia.iom.int/es/news/el-cine-como-herramienta-pedagogica-para-la-prevencion-con-jovenes-de-envigado>

Oviedo, P. E. & Páez Martínez, R. M. (Eds.). (2020). Pensamiento crítico en la educación: Propuestas investigativas y didácticas. Universidad de La Salle. Facultad de Ciencias de la Educación; CLACSO. <http://biblioteca.clacso.org/Colombia/unisalle/20210211001501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>

Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. Cinta Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (28), 1-28.

Parra Orozco, J. D. (2023). *Cine colombiano reciente* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Pinzón Maya, M. A. (2021). Memorias colectivas en el cine colombiano: Una reflexión desde los derechos humanos [Tesis de grado, Universidad del Valle]. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/f385eb71-f7d8-42d9-8baf-0b9a3ce44ce5>

Papalini, V. (2010). Sensibilidades contemporáneas: una exploración de la cultura desde los géneros narrativos. Signo y Pensamiento, 30(57), 446-456. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4573>

Pécaut, D. (2003). *Violencia y Política en Colombia. Elementos de reflexión*. Medellín: Hombre Nuevo Editores y Universidad del Valle.

Pleguezuelos Castillo, E. (2013). Problemas para aprender ciencias sociales. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10835/2816>

- Proimágenes Colombia. (2022). *Normas del audiovisual en Colombia*. Recuperado de: <https://www.proimagenescolombia.com/secciones/proimagenes/interna.php?nt=8>
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122.
- Ramírez Robledo, Libia Elena, Quintero Arrubla, Sonia Ruth, & Jaramillo Valencia, Bairon. (2017). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, (22), 105-115. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442015000100008&lng=en&tlng=es.
- Rivera Betancur, J. L. (2009). El cine como golosina Reflexiones sobre el consumo de cine en los jóvenes. *Palabra Clave*, 11(2). Recuperado a partir de <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/1430>
- Restrepo Gutiérrez, L. A. (2024). Proyecto basado en la película "Los Colores de la Montaña". *EduTekalab*. Tomado y adaptado de: <https://edtk.co/p/39174>
- Reynoso, C. (2000). *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Editorial Gedisa. Recuperado de: https://www.academia.edu/1938249/Apogeo_y_decadencia_de_los_estudios_culturales_Una_visi%C3%B3n_antropol%C3%B3gica_2000?auto=download
- Ríos Sánchez, Y. Y. (2021). La enseñanza post pandemia: Retos y tendencias de la educación híbrida. *Plus Economía*, 9(2), 107-112. Recuperado de: <https://revistas.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>
- Rodríguez Gutiérrez, C. (2019). *El cine como herramienta pedagógica: Comprensión del fortalecimiento del espacio del cine en el colegio Qualia* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes].
- Rodríguez Manrique, J. C. (2016). *Cineclub y taller audiovisual La Caja Negra: Análisis del proceso de integración del lenguaje audiovisual desde la filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander (2011-2014)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58238>

- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. Epub February. Recuperado de: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Sánchez Torres, W. C., Uribe Acosta, A. F., & Restrepo Restrepo, J. C. (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje (Cinema: A Learning Alternative). *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(23), 39-62.
- Santos Solórzano, R., González-Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. (Coords.). (2022). *Glosario de innovación educativa: Lista de términos clave* (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). Recuperado de: <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/5567>
- Seminario Voz. (29 de abril de 2017). El Cine es una Herramienta Pedagógica: Manuel Diaz. *Seminario Voz*. Recuperado de <https://old.semanariovoz.com/cine-una-herramienta-pedagogica-manuel-ruiz/>
- Soto S, C. (2020). *El cine como recurso didáctico en la enseñanza de las ciencias sociales para fortalecer el pensamiento crítico* (Master's thesis, Universidad de La Sabana).
- Sousa, V. de. (2016). What do learners need to know about cinema? Film as a learning tool in adult education. *Andragoška spoznanja*, 22 (3), 21-32. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4312/as.22.3.21-32>
- Tejedor Estupiñan, J. M., & Gaitán Divantoque, M. Z. (2018). La imagen y el cine en la enseñanza de la historia económica. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 59-77.
- Téllez-Gómez, A. A., & Cárdenas-Obregón, K. A. (2021). La infancia y el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva del cine y la educación. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(2), e12172. Recuperado de: <https://doi.org/10.19053/22158391.12172>
- Toro Cadena, D. C., Hernández Medina, N., & García Ortega, D. N. (2021). El audiovisual como herramienta social.

- Torres, C. K. (2014). El cine colombiano reflejado en su espectador. Acercamiento a las relaciones de la mirada crítica en un grupo de espectadores a través de tres largometrajes de ficción hechos en Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1400>.
- Tröhler, M., & Kirsten, G. (2018). Christian Metz and the Codes of Cinema. Christian Metz and the Codes of Cinema.
- Ureña Castellanos, A. J. (2018). El cine menor como estrategia didáctica para el cuestionamiento de lo humano (Trabajo de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10179>
- Vargas-Montañez, N., Fuentes-Mejía, C. y Peña Murcia, D. (2022). El cine: una alternativa educativa de la cultura de paz en la escuela. Praxis. 18(1), 176-190
Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3870>
- Vasco Castro, C., & Acosta Ramírez, V. (2009). Entramado de imágenes, una mirada desde la antropología pedagógica a la película Amélie, del director Jean-Pierre Jeunet. En Memorias del II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente (pp. 440-446). Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: https://www.academia.edu/11305259/Memorias_de_II_Congreso_de_investigaci%C3%B3n_en_Pedagog%C3%ADa_y_Formaci%C3%B3n_de_Docentes_2009_Ponencia_en_la_p%C3%A1gina_461_Investigaci%C3%B3n_en_Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_y_Formaci%C3%B3n_de_Docentes_en_Artes_Pl%C3%A1sticas_Hallazgos_y_propuestas
- Vega-Estarita, L., & Barrios, M.-M. (2016). El periodismo literario en el Caribe colombiano: Ernesto McCausland Sojo y la pervivencia de la crónica. Signo y Pensamiento, 35(69), 84-99. Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.plcc>
- Velázquez, S., Diaz, J. J., & Velásquez, R. (2007). La ergonomía cognitiva; accedando a la percepción visual-auditivo-corporal. *Ergonomía Ocupacional: Investigaciones y Aplicaciones*, 1, 218-238.

- Velásquez, M., Mendoza Molina, M., y Pallares Quintero, T. A. (2022). Una mirada a los retos en la transición de la educación análoga a la digital en la post pandemia. *Revista Oratores*, (17), 76–99. Recuperado de: <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.730>
- Vesga Vinchira, A. (2015). La ciencia ficción como herramienta pedagógica en un curso de Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad: descripción de una experiencia docente. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(3), 520-528. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92041414008>
- Watson, J. C., Arp, R., & King, S. (2024). *Critical thinking: An introduction to reasoning well*. Bloomsbury Publishing.
- Wollen, P. (2019). *Signs and Meaning in the Cinema*. Bloomsbury Publishing.
- Zhussupova, R., & Shadiev, R. (2023). Digital storytelling to facilitate academic public speaking skills: case study in culturally diverse multilingual classroom. *Journal of Computers in Education*, 10(3), 499-526.