

Cámara, acción y debate. Los medios audiovisuales como metodologías transformadoras en el aula

Cameras, Action, and Debate: Audiovisual Media as Transformative Methodologies in the Classroom

Carmen Gloria Sánchez Duque

Universidad Finis Terrae (Chile)

csanchezd@uft.edu

<https://orcid.org/0009-0000-9651-2841>

Recibido: 06/08/2025

Revisado: 26/08/2025

Aceptado: 26/08/2025

Publicado: 01/11/2025

Gonzalo Andrés Ruiz Muñoz

Universidad Finis Terrae (Chile)

gandres.ru@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-1518-5468>

Javier Valseca Delgado

Universidad de Granada

jvalseca@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-7867-8968>

Sugerencias para citar este artículo:

Sánchez Duque, Carmen Gloria; Ruiz Muñoz, Gonzalo Andrés y Valseca Delgado, Javier (2025). «Cámara, acción y debate. Los medios audiovisuales como metodologías transformadoras en el aula», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 237-253), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9862>

Resumen

El siguiente proyecto de investigación basada en las artes, mediado por la Compañía de Teatro Perrobufo, utilizó el lenguaje audiovisual y estrategias propias de la pedagogía teatral como medios para generar el debate estudiantil en educación primaria, generando un puente hacia la transformación social. Llevado a cabo en un colegio en España con alta población de migrantes, este estudio a/r/tográfico, inspirado en el programa “personas maravillosas”, impulsó a los estudiantes a simular y grabar situaciones cotidianas de exclusión para luego analizarlas en un debate colectivo. Los resultados revelaron que, los medios audiovisuales y las artes escénicas les sirvieron a los niños y niñas para tomar conciencia de conductas discriminatorias ocurridas en la escuela, desarrollando empatía y autorreflexión, mejorando su capacidad para identificar y confrontar la injusticia.

Concluyendo que, las artes integradas, son una poderosa herramienta para promover la educación en valores y la cultura de paz.

Palabras clave: educación artística; medios audiovisuales; drama en la educación; pensamiento crítico; habilidades socioemocionales.

Abstract

The following arts-based research project, facilitated by the Perrobufo Theater Company, used audiovisual language and strategies from theatrical pedagogy to foster student debate in primary education, creating a bridge towards social transformation. Conducted at a school in Spain with a high immigrant population, this a/r/tographic study, inspired by the “Wonderful People” program, encouraged students to simulate and record everyday situations of exclusion and then analyze them in a collective debate. The results revealed that the audiovisual media and performing arts helped the children become aware of discriminatory behaviors occurring at school, developing empathy and self-reflection, and improving their ability to identify and confront injustice. The conclusion is that integrated arts are a powerful tool to promote values education and a culture of peace.

Keywords: Art Education; Audiovisual Media; Drama Education; Critical Thinking; Socioemotional Skills.



Figura 1. Cita Visual. *Preparando el set para la grabación de la cámara oculta.* Compuesta por 1 fotografía de Gonzalo Ruiz Muñoz.

1. Introducción

La escuela del siglo XXI enfrenta el desafío de formar sujetos críticos y comprometidos que puedan identificar las estructuras de exclusión en su entorno y trabajar por su transformación (Fraser, 2000, 2008, 20012). Un sistema democrático de enseñanza necesita de justicia social, de enseñar haciendo más que diciendo, contando con libertades y dignidades que permitan la redistribución, el reconocimiento y la participación social de manera ecuánime (Belavi y Murillo, 2020), asumiendo compromisos contruidos en las relaciones cotidianas dadas en la escuela, tomados en comunidad, que benefician a todos y todas, respetando la diversidad, dejando a un lado la distribución mecánica o tomas de decisiones reculas.

Existen dos aspectos de la justicia social, que se destacan en este estudio: el currículo crítico y participativo, y la cultura escolar democrática. El primero, señala que, el currículum es exclusivo de la educación, organizando todos los niveles de educación, constituyendo el criterio para juzgar el proceso educativo, involucrando a toda la comunidad escolar, construyendo nuevas formas de pensamientos y valores (Carr, 1998). El segundo, señala que, la cultura en la escuela reúne todo el conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales compartidos por la comunidad educativa, configurando las expectativas y actividades del personal escolar y de los estudiantes (Hinde, 2005).

Considerando estos puntos, el establecimiento donde ocurre el presente estudio ofrece un currículo integrado que se apertura a nuevas formas de pensamiento y de hacer, integrando las creencias y prácticas de los estudiantes migrantes y locales, motivando en esta investigación a los estudiantes de primaria hacia el debate estudiantil, como herramientas para la toma de conciencia, la reflexión ética y la acción transformadora; estableciendo estrategias educativas audiovisuales y teatralizadas, que favorecen la interiorización, asumiendo una posición crítica antes los hechos (Sánchez-Duque, 2025).

1.1. Los medios audiovisuales y la pedagogía teatral como facilitador de la pedagogía crítica en la Educación Primaria

En la búsqueda de una educación que trascienda la mera transmisión de conocimientos, los medios audiovisuales y la pedagogía teatral emergen como herramientas fundamentales para la pedagogía crítica en la educación primaria. Estos enfoques artísticos fomentan la creatividad, y preparan a los estudiantes con las competencias necesarias para analizar y transformar su realidad. La educación, en este marco, abandona la pasividad para convertirse en un motor de cambio activo, formando sujetos críticos y comprometidos con la justicia social (Benavides y Ruíz, 2022).

La relevancia de los medios audiovisuales en este proceso es incuestionable. Proyectos anteriores llevados a cabo por el equipo de Perrobufo como el cortometraje Janis (2022) (Sánchez-Duque et al., 2023), realizado en la Unidad de Cuidado Intensivos en Psiquiatría del Hospital Dr. Exequiel González Cortés en Chile, demuestran que la creación audiovisual colaborativa permite a los estudiantes simular y grabar situaciones de exclusión social que les acontecen. Este proceso los lleva a analizar y debatir de manera

colectiva, generando una toma de conciencia sobre conductas discriminatorias, lo cual es vital para el desarrollo de competencias socioemocionales como la autorregulación y empatía (Jiménez et al., 2022; Varela et al., 2020). El audiovisual, emerge como un recurso didáctico y se convierte en un medio para visibilizar las desigualdades y estimular procesos de aprendizaje emancipadores. La participación activa de los estudiantes en la creación audiovisual fortalece su implicación ética y su compromiso ciudadano, impulsando un aprendizaje que busca comprender el mundo y transformarlo.

De forma paralela, la pedagogía teatral ofrece una vía experiencial para el desarrollo de la conciencia crítica (Boal, 2022, García-Huidobro, 2018, Sánchez-Duque, 2017). El teatro, ha sido utilizado por el equipo investigativo, para debatir sobre problemas sociales en la educación primaria, como la igualdad de género (Sánchez-Duque, 2025; Sánchez-Duque et al, 2025). A través de la creación escénica, los estudiantes han ido adquiriendo nociones sobre el compromiso, la igualdad y la justicia social, desarrollando habilidades de pensamiento crítico y de expresión. La mediación artística, intrínseca a la pedagogía teatral, permite abordar los conflictos desde una perspectiva pacífica y empática, fomentando el diálogo y el respeto a la diversidad. Esta metodología se alinea con la investigación a/r/tográfica, que fusiona la creación artística, la docencia y la indagación para construir conocimiento desde la experiencia y el contexto social (Hernández-Hernández, y Sancho, 2018).

En esencia, la integración de los medios audiovisuales y la pedagogía teatral actúa como un catalizador para la pedagogía crítica, creando un espacio educativo donde el arte se entiende como una forma de expresión y como un lenguaje de transformación individual y colectiva. A través de estas prácticas, la escuela se convierte en un escenario donde lo emocional, lo racional y lo ético se entrelazan para generar un posicionamiento activo ante la realidad, superando la indiferencia y construyendo una cultura de paz.

1.2. El debate estudiantil como herramienta para el pensamiento crítico

El debate estudiantil, lejos de ser una simple confrontación de ideas, se configura como una herramienta esencial para el desarrollo de un pensamiento crítico y una pedagogía transformadora en la educación primaria. En un mundo donde la indiferencia ante la injusticia es una forma de complicidad (Staude, 2014), la escuela debe formar a sus estudiantes para que sean sujetos activos, capaces de identificar y comprometerse con la transformación de su entorno. En este sentido, el debate se erige como un espacio donde lo emocional, lo racional y lo ético se entrelazan para generar un posicionamiento activo ante la realidad.

El valor del debate radica en su capacidad para fomentar la educación en valores y la responsabilidad social. Según Parra Ortiz (2015), educar en valores implica formar a personas con un criterio ético y un sentido de responsabilidad social, lo que requiere de propuestas pedagógicas participativas. El debate, al ser un ejercicio de participación, obliga a los estudiantes a escuchar, argumentar y reflexionar sobre temas complejos. Esta práctica va de la mano con la idea de Dalouh y Ayala (2020) de que la transmisión de valores positivos es una responsabilidad compartida que previene actitudes violentas y

consolida relaciones igualitarias. A través del debate, los estudiantes no solo aprenden sobre la justicia y la solidaridad, sino que las interiorizan en su propia experiencia.

Junto con ello, el debate es un componente clave para la construcción de una cultura de paz. La mediación artística, como la empleada en la pedagogía teatral, permite abordar los conflictos desde una perspectiva pacífica y empática, fomentando el diálogo y el respeto a la diversidad (Lozano, 2024). Rodríguez-Herrera (2025) sostiene que el arte es una herramienta potente para desarrollar competencias socioemocionales y promover una cultura de paz desde edades tempranas. Y siendo el debate, una extensión de esta mediación, ofrece un marco seguro para que los estudiantes expresen sus puntos de vista, comprendan los de los demás y busquen soluciones de manera colaborativa, lo que les permite desarrollar una capacidad crítica de las estructuras sociales que perpetúan la violencia (Loyola Alvarado, 2023).

Metodologías como la a/r/tografía, -utilizada en este estudio- elevan el debate a una dimensión investigativa y social. Marín-Viadel y Roldán (2019) describen la a/r/tografía como un enfoque que unifica la creación artística, la pedagogía y la investigación, construyendo conocimiento desde la experiencia y el diálogo constante con el entorno. Dentro de este marco, el debate estudiantil se convierte en una vía para que los estudiantes, como “artistas-investigadores-docentes” (Irwin, 2013), analicen críticamente su realidad. Al debatir sobre situaciones que han simulado y grabado (como ha sido este proyecto), donde los niños y niñas toman conciencia de conductas discriminatorias, mejoran su capacidad para identificar la injusticia y se comprometen con un cambio real, procesos que refuerzan su compromiso ético y su implicación ciudadana (Roig Telo, 2010).

2. Método

2.1. Objetivo

El presente estudio se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque metodológico a/r/tográfico, concretamente utilizando el lenguaje audiovisual y la pedagogía teatral; como un modelo investigativo que combina la práctica artística, el trabajo pedagógico y la reflexión investigadora. Tal como destacan Irwin y de Cosson (2004), la a/r/tografía “integra el ser artista, docente e investigador en una práctica indisoluble que permite articular experiencia, teoría y acción”. En este marco, el rol del educador se redefine como generador de contextos experienciales de transformación, desde una perspectiva situada y colaborativa.

El diseño metodológico se fundamenta en la creación colaborativa de producciones audiovisuales, el análisis crítico de las mismas y el uso del arte visual y escénico, como vías para la sensibilización y el cambio. La selección de esta metodología responde a la necesidad de superar enfoques meramente transmisivos y acercarse a formas de aprender y conocer que partan del hacer y del sentir, tal como plantea Marín-Viadel (2017), para quien “la a/r/tografía social se fundamenta en el vínculo ético y político con el contexto donde se realiza” (p. 35).

Su objetivo ha sido:

Valorar el potencial educativo del audiovisual, la pedagogía teatral y las metodologías a/r/tográficas en la promoción de la conciencia crítica, la educación en valores y la cultura de paz en contextos de Educación Primaria.

2.2. Contexto

La presente propuesta educativa y artística se materializó a partir de la implementación de un proyecto de creación audiovisual, que tuvo como referente el programa de cámara ocultas “personas maravillosas”, desarrollado en el Colegio Padre Manjón, colegio católico concertado, con gran demanda de estudiantado migrante, ubicado en la ciudad de Granada, España.

2.3. Participantes

En el proyecto participaron un total de 42 estudiantes, pertenecientes a los grupos de clase A y B, cuyas edades estaban comprendidas entre los 11 y los 13 años. En el 6ºero A, se contó con 8 niños y 10 niñas, dando un total 18 estudiantes, conformando 4 grupos de trabajo mixtos; y en el 6ºero B, se contó con 13 niñas y 9 niños, dando un total de 22 estudiantes, los cuales conformaron 4 grupos de trabajo mixtos.

Para la ejecución del proyecto, en ambas aulas se integran tanto los pedagogos/as teatrales y directores/as de la Compañía Perrobufo como los propios maestros de cada grupo. El proyecto se realizó durante 18 sesiones de una hora y treinta minutos cada una destinadas a la materia de Educación Artística, divididas en 3 etapas.

2.4. Instrumentos

Se han utilizado para la recolección de datos, *instrumentos para observar la realidad* como: notas de campo, fotografías y videos; además de *instrumentos para interrogar la realidad* como entrevistas y las cámaras ocultas realizadas por cada grupo.

2.5. Procedimiento

Esta intervención ha sido diseñada por el co-director de Perrobufo Gonzalo Ruiz y la co-directora Carmen Sánchez, quienes han desarrollado su “pedagogía del cariño” (Sánchez-Duque y Barros-Rodríguez, 2025, 2024; Sánchez-Duque et al., 2024; Sánchez-Duque, C. 2022), la cual utiliza la improvisación para guiar el juego espontáneo de dramatizar, donde se crean personajes a través de temas de interés del estudiante, construyendo al desarrollo de su expresión e interacción social (Bercebal et al., 2000; Tejerina, 1994).

A continuación, se detallan las tres etapas que se llevaron a cabo en esta intervención:

1. *Formación y creación*: El alumnado participó en talleres introductorios sobre lenguaje audiovisual, improvisación dramática y diseño de escenas. Se les propuso simular situaciones cotidianas de exclusión, pasividad o conflicto utilizando técnicas de cámara oculta. Esta primera fase permitió vincular las vivencias personales con problemas sociales reales, generando una “narrativa situada” (Marín-Viadel & Roldán, 2022, p. 95).



Figura 2. Par visual. Valseca, J. (2025). *Luces, cámaras, acción*. Compuesto por dos fotografías de Gonzalo Ruiz.

2. *Análisis y debate*: Los vídeos generados fueron visionados colectivamente, fomentando el debate ético en torno a las conductas observadas. Según García et al. (2019), el audiovisual “activa procesos metacognitivos que permiten a los estudiantes pensar sobre lo que hacen y sienten mientras aprenden” (p. 379). En esta etapa se propició la verbalización emocional, la identificación de patrones relacionales y el reconocimiento de las propias actitudes. La dinámica interpeló al grupo, permitiendo la resignificación de ciertas conductas a través del diálogo.

3. *Difusión y reflexión intergeneracional*: Los vídeos fueron editados y presentados ante alumnado de secundaria. Este paso permitió un intercambio de experiencias, donde los mayores reconocieron comportamientos similares vividos en su infancia. Se generó así un espacio de “escucha pedagógica compartida” (Vizcaíno González y Vélez Sánchez, 2025), donde la reflexión intergeneracional permitió articular pasado, presente y compromiso futuro.

El registro del proceso incluyó diarios de campo del profesorado, transcripciones de debates, entrevistas informales y documentación audiovisual. El análisis de los datos se realizó mediante triangulación entre fuentes y codificación abierta. Esta técnica permitió identificar categorías emergentes relacionadas con la conciencia social, el desarrollo emocional y la actitud frente a la indiferencia.

Como señalan Zárate-Moedano et al. (2022), este tipo de enfoques permiten “superar la mirada individualista y fragmentada para construir narrativas compartidas orientadas a la paz y la justicia” (p. 129). En definitiva, la metodología a/r/tográfica ofreció un marco flexible, ético y participativo que articuló expresión, investigación y transformación desde el aula.

3. Resultados

Los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo de la investigación, permiten identificar transformaciones significativas en el alumnado en diversas dimensiones: emocional, cognitiva, ética, expresiva y actitudinal. Uno de los hallazgos más relevantes fue la progresiva toma de conciencia por parte del estudiantado sobre la normalización de conductas discriminatorias y excluyentes dentro y fuera del entorno escolar. Esta toma de conciencia se produjo, en gran medida, a través del visionado colectivo de las grabaciones generadas por ellos mismos, configurando un potente efecto espejo que facilitó el reconocimiento de situaciones de violencia simbólica, pasividad cómplice y exclusión cotidiana.

Durante los debates posteriores al visionado, algunos estudiantes expresaron comentarios como:

“A mí me invitaron a entrevistarme, yo no sabía que era una cámara oculta, y de pronto veía como una compañera acosaba a Layla por no hablar español, y no hice nada, quería llamar a la maestra para que viniera, pero me paralice” (estudiante 1)

“Yo miraba las situaciones, y vi a mi amigo llorar y quería llamar a la maestra Ana porque no me gustaba que a Yusev lo trataran así” (estudiante 2)

“Yo he tratado a algunos compañeros de esta manera sin darme cuenta y ahora entiendo cómo se puede sentir la otra persona” (estudiante 3)

Lo cual evidencia el surgimiento de procesos de empatía, autorreflexión y desnaturalización de patrones comportamentales internalizados. En esta línea, Pavón-Cuéllar (2015) sostiene que reconocer la connivencia y la indiferencia como formas de violencia pasiva constituye un primer paso esencial hacia la transformación ética de las relaciones sociales desde la infancia.



Figura 3. Fotografía Independiente. Ruiz, G. (2025). *¡Así no debemos tratarnos!*. Compuesta por un fotograma del video Cámara oculta: Explorando género, bullying y discriminación con estudiantes de primaria del mismo autor. <https://www.youtube.com/watch?v=LkleWWYFQ1s>

En cuanto al plano técnico y artístico, los medios audiovisuales despertaron gran interés entre los jóvenes y los profesionales del colegio. El alumnado adquirió competencias básicas relacionadas con el lenguaje audiovisual, incluyendo la planificación de escenas, el uso de cámaras, la grabación, la edición básica de vídeo y la puesta en común de materiales en espacios de socialización y crítica constructiva. Estas competencias se desarrollaron en un marco de trabajo cooperativo que favoreció la toma de decisiones conjunta, la escucha activa y el respeto por la diversidad de perspectivas dentro del grupo, ayudando a potenciar el interés, la creatividad, la retención, el aprendizaje autónomo y significativo de los alumnos. Algunos comentarios de los estudiantes fueron:

“Me ha gustado que a pesar de usar las cámaras para decirle tonta a mi compañera y tratarlas mal, es un medio que nos sirve para visibilizar lo que sucede muchas veces en el colegio, y darnos cuenta que esto no debe suceder” (estudiante 4).

“Para nuestra cámara oculta, hicimos un canvas, donde diseñamos una escaleta de acciones y distribuimos los roles, luego ensayamos la entrevista que haríamos a un grupo de la ESO. Teníamos 3 cámaras, 2 ocultas y 1 de frente que grababa un plano medio a los entrevistados, además del equipo de sonido. Nosotros quisimos trabajar sobre la igualdad de género, y fuimos a hacer la broma de cámara oculta a los alumnos de 4to A de la ESO, la cual fue todo un éxito” (estudiante 5).

Tal como indican Vizcaíno González y Vélez Sánchez (2025), “el audiovisual como dispositivo didáctico estimula procesos de reflexión metacognitiva en torno a la representación y la acción” (p. 108), y este proyecto da cuenta de ello al evidenciar cómo la creación artística puede activar procesos de aprendizaje profundo, situado y relacional.



Figura 4. Par Visual. Valseca, J. (2025). *Rodando*. Compuesto por dos fotografías de autor.

Respecto a la sesión de presentación de los vídeos ante el alumnado de educación secundaria, que funcionó como detonante de un espacio de reflexión intergeneracional. Los adolescentes, al verse reflejados en las situaciones representadas, establecieron conexiones significativas con sus propias experiencias pasadas, generando un debate honesto y comprometido en el que surgieron propuestas de mejora, estrategias de afrontamiento y

compromisos individuales y colectivos para actuar frente a la indiferencia. Esta dimensión dialógica amplifica el alcance del proyecto y muestra el valor de articular distintos niveles educativos a través de la práctica artística como lenguaje común. Algunos comentarios de estudiantes y profesores fueron:

“Yo al ver esto me sentía mal, porque decía cómo pueden decirle esto a la chica, me sentía enfadado por no poder ayudarla, es que me da vergüenza, pero ahora sé que debo hacerlo, defender pero con respeto” (estudiante 6).

“Esta actividad no solo ha influido en la formación audiovisual, sino en los valores de los estudiantes. Atendiendo al lenguaje, la teatralización, la escritura de sus propios guiones, releva la espontaneidad, ayuda a la relación con el medio, y destacó que al ser nuestro colegio majoneano, emula a su valores de amistad e inclusión. Esta ha sido una experiencia inolvidable, muy bonita, que nos ha ayudado en las áreas educativas, artísticas y morales” (Profesora Ana Bélen Cara, 6to de primaria A).

“Considero que este tipo de proyectos no puedo guiarlos solo, mi grupo tiene muchas ganas de hacer cosas, pero el despliegue de medios técnicos es necesario y con dos móviles no se puede. Les doy gracias al equipo por haber echado tiempo con nosotros, y disponer de toda su talento y profesionalismo para llevar a cabo este proyecto” (Maestro Pablo Ortega, 6to de primaria B).



Figura 5. Fotografía Independiente. Valseca, J. (2025). *Presentación de los videos de cámaras ocultas al alumnado de secundaria*. Compuesta por 1 fotografía de autor.

4. Discusión

Los resultados del proyecto validan la hipótesis inicial y aportan evidencia empírica y reflexiva sobre el valor transformador del audiovisual y el teatro para dramatizar situaciones de abuso en contextos educativos, siempre que se articulen desde una perspectiva crítica,

ética y colaborativa. En este sentido, la experiencia demuestra que el arte, más allá de la mera adquisición de destrezas técnicas, incide de forma profunda en la configuración de subjetividades éticas, promoviendo la empatía, el juicio moral, el pensamiento crítico y la toma de conciencia frente a sistemas de exclusión naturalizados.

La dramatización de situaciones de acoso o discriminación, demuestra ser un punto fuerte para que los estudiantes desarrollen una visión crítica sobre temas sociales. A través de la creación y puesta en escena de cámaras ocultas, los estudiantes abren un abanico de posibilidades para la resolución de conflictos (Lucas, 2020). Además de la pedagogía teatral junto a la cámara oculta resignificada, fueron herramientas pedagógicas de implicación ética, revelando prácticas invisibilizadas y favoreciendo la problematización de lo cotidiano. Este enfoque movilizó la afectividad, el pensamiento y la acción, logrando desplazar al alumnado del lugar de espectador pasivo a un sujeto consciente y comprometido con su entorno. Tal como advierte Staude (2014), la indiferencia no es una simple omisión, sino una forma activa de perpetuar el poder a través de la inacción.

En un contexto donde la naturalización de la indiferencia impide respuestas institucionales o sociales ante vulneraciones de derechos humanos (Lara-Tello, 2020), la integración de pedagogías críticas y metodologías basadas en las artes, como la a/r/tografía, cobra especial relevancia. Este enfoque metodológico entrelaza la práctica artística, la docencia y la investigación, revelándose como una vía adecuada para capturar la complejidad de las vivencias escolares sin reducirlas a categorías normativas. Permite una lectura más sensible y transformadora de los procesos educativos. En esta línea, Góngora (2022) afirma que abordar la opresión desde una perspectiva estética y pedagógica desplaza el foco de lo individual a lo estructural y colectivo, un cambio crucial para promover una conciencia crítica que conduce a la acción.

La experiencia intergeneracional del proyecto refuerza esta idea, al demostrar que el arte puede funcionar como un lenguaje común capaz de conectar generaciones, compartir memorias y construir horizontes éticos compartidos, reforzando la necesidad de integrar el arte como una mediación epistemológica y política en la educación. Donde esta integración puede interpelar, transformar y generar nuevas formas de habitar la escuela y la sociedad desde la justicia social, la cultura de paz y el compromiso ético.

5. Conclusiones

A la luz de los hallazgos, el proyecto “Sembrando conciencia” ha demostrado de manera fehaciente el potencial de la pedagogía teatral y el lenguaje audiovisual como catalizadores de la conciencia crítica, la educación en valores y la cultura de paz en la educación primaria, validando el objetivo inicial de la investigación. Al articularse desde una perspectiva crítica, ética y colaborativa, estas metodologías activas y reflexivas logran transformar la indiferencia en un compromiso activo, abordando la injusticia de manera estructural.

La pedagogía teatral profundiza en este análisis al ofrecer una vía experiencial para que los estudiantes desarrollen una visión crítica, donde el teatro les permite un distanciamiento que facilita la expresión de ideas sensibles y un análisis orgánico de los conflictos cotidianos. A su vez, el lenguaje audiovisual se posiciona como un recurso clave para visibilizar lo que de otro modo permanece oculto. La cámara oculta, reveló prácticas de exclusión normalizadas en el entorno escolar, permitiendo a los estudiantes pasar de ser “espectadores pasivos” a “sujetos de cambio”.

A lo largo del proceso de creación, visionado y debate, se generaron experiencias educativas significativas que propiciaron el desarrollo de competencias socioemocionales tales como la empatía, la autorreflexión, la responsabilidad compartida y la expresión emocional. También se observaron mejoras sustanciales en la cohesión grupal, el respeto mutuo y la capacidad del alumnado para identificar, analizar y posicionarse frente a situaciones de injusticia, discriminación o indiferencia. Así, el trabajo audiovisual no solo reforzó el aprendizaje curricular, sino que ofreció un espacio de reflexión ética y acción comprometida, mostrando que la educación artística puede ser un catalizador de procesos de transformación.

Uno de los aspectos más relevantes fue la posibilidad de abordar la indiferencia como un problema estructural que se reproduce en el contexto escolar. Esta actitud, ampliamente normalizada en las relaciones sociales, fue cuestionada desde una aproximación que conjugó lo racional, lo emocional y lo estético. Lejos de imponer normas o discursos moralizantes, se generaron espacios de implicación activa que favorecieron el tránsito de la pasividad a una actitud ética y crítica frente a la realidad. La experiencia permitió constatar cómo el trabajo artístico -especialmente cuando se vincula a las competencias socioemocionales- constituye un medio eficaz para promover la toma de conciencia y el compromiso personal y colectivo.

Además, la dimensión intergeneracional de la propuesta, al involucrar a estudiantes de diferentes etapas educativas, evidenció el valor del lenguaje audiovisual como puente comunicativo y ético. Esta articulación contribuyó a reforzar la continuidad del aprendizaje desde una lógica de cuidado mutuo, acompañamiento y construcción de comunidad.

En una perspectiva más amplia, el estudio reafirma la necesidad urgente de incorporar la educación artística crítica como eje transversal en las políticas públicas, no solo por su capacidad de enriquecer los contenidos curriculares, sino también por su utilidad para abordar con sensibilidad, creatividad y profundidad los desafíos sociales, emocionales y éticos de nuestro tiempo. Las metodologías basadas en las artes, como la a/r/tografía, deben ser reconocidas como formas legítimas y valiosas de producción de conocimiento, especialmente en contextos educativos atravesados por la diversidad, la desigualdad y la complejidad cultural.

Finalmente, se propone adaptar y replicar esta experiencia en otros centros educativos, atendiendo a las especificidades de cada comunidad y acompañándola de evaluaciones longitudinales que permitan medir su impacto a medio y largo plazo. Asimismo, se considera pertinente seguir profundizando en líneas de investigación que integren la creación artística con la educación emocional, la justicia social y la cultura de

paz, entendiendo la educación artística no como un añadido, sino como una herramienta estratégica para la transformación educativa y la construcción de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida.

Agradecimientos

Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile, por otorgar la subvención a este trabajo, otorgando la Beca Doctoral en el Extranjero Folio 72220037 a la autora.

Comité de Ética

El Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Granada ha emitido el informe favorable en relación con la investigación realizada por la investigadora, quedando registrada con el número: 3704/CEIH/2023. Contado este estudio con el consentimiento informado de los padres y madres de los niños y niñas involucrados en este estudio para la difusión investigadora de sus imágenes.

Referencias

- Belavi, G. y Murillo, J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Benavides, C. y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79, <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.004>
- Bercebal, F., De Prado, D., Laferrière, G. y Motos, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo*. Ñaque.
- Boal, A. (2022). *El Arcoiris del deseo*. Interzona.
- Carr, W. (1998). The curriculum in and for a democratic society. *Pedagogy, Culture & Society*, 6(3), 323-340. <https://doi.org/10.1080/14681369800200044>
- Dalouh, R., & Ayala, E. S. (2020). La educación en valores como prevención de la violencia en parejas adolescentes en entornos transculturales. *Publicaciones*, 50(1), 61-81. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15345>
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 2(3), 107-120. <https://doi.org/10.64590/pup>

- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de justicia*. Herder Editorial. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k4h0>
- García, R. G., Izquierdo-Magaldi, B., Villalón, R., & de la Riva, J. A. (2020). El cine como recurso didáctico para una educación crítica y emancipadora. In *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa: Activismo y Tecnología: hacia una universidad comprometida con la educación crítica y emancipadora*. Libro de actas, XXVII edición, Santander 26, 27 y 28 de junio de 2019 (pp. 377-382). Universidad de Cantabria. <http://hdl.handle.net/10902/18616>
- García-Huidobro, V.; Cía. La Balanza: Teatro & Educación. (2018). *Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula*. Ediciones Universidad Católica.
- Góngora, S. P. (2022). El problema de la opresión y sus múltiples variantes. *Luxiérnaga-Revista de Estudiantes de Filosofía*, 12(24). Recuperado a partir de <https://revistas.uaa.mx/index.php/luxiernaga/article/view/5387>
- Hernández-Hernández, F, y Sancho, J (2018). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educación*, 54(1),15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Hinde, E. R. (2005). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12, 61-72.
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía, traducido del inglés por Diego García Sierra. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 106-113.
- Irwin, R. y de Cosson, A.(2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* [La a/r/tografía: la autorrepresentación mediante la investigación de vida basada en las artes], Vancouver, BC, Pacific Educational Press.
- Jiménez-Moya, Gloria, Contreras, Camila, del Río, Marais, y Paz, Sarah. (2022). Seguir las reglas de los compañeros o de la escuela: el efecto de las normas sociales en el comportamiento hacia la desigualdad de género. *Calidad en la Educación*, (57), 44-66. Recuperado el 17 de marzo de 2024, <https://tinyurl.com/3bhcps27> <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1223>
- Lara-Tello, G. C. (2020). Los derechos humanos e indiferencia social en el Ecuador. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun*, 4(6), 47-51. <https://doi.org/10.46296/yc.v4i6.0025>
- Loyola Alvarado, O. J. (2023). Educación para la paz: estado del arte de cultura de paz, discusión de las teorías y producción científica. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 5(4), 123-133. <https://doi.org/10.47606/acven/ph0212>

- Lozano, J. M. S. (2024). Hacia una Cultura de Paz a Través de la Mediación entre Pares, una Estrategia para la Solución Pacífica del Conflicto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 10433-10448. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12200.
- Lucas, E. (2020). Propuesta metodológica, principios teóricos y enfoques para el proceso de creación dramaturgica actoral. *Revista do programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFG*, 10 (9) 101-125. <http://tinyurl.com/mf8pn7dy> <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.21542>
- Marín Viadel, R. & Roldán, J. (2022). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín-Viadel, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín y J. Roldán (Eds.). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (pp. 30-45). Editorial Universidad de Granada.
- Parra Ortiz, J. M. (2015). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69–88. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1830>
- Pavón-Cuéllar, D. (2015). Connivencia, indiferencia o resistencia: viejas opciones del trabajo profesional psicológico ante nuevas formas de opresión y explotación. En García Lara, G. A. y Cruz Pérez, O. (coordinadores), *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 15-26). Tuxtla Gutiérrez: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- PerroBufo [@ciaperrobufo] (2022, Enero 27). *Janis un cortometraje de la Cía. PerroBufo*. [Video]. Youtube. <https://bit.ly/3dj5yoI>
- Rodríguez-Herrera, M. C. (2025). Educación en Competencias Socioemocionales, Ciudadanas y una Cultura de Paz a través del Arte. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 82-88. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.548>
- Roig Telo, A. (2010). La participación como bien de consumo: una aproximación conceptual a las formas de implicación de los usuarios en proyectos audiovisuales colaborativos. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (40), 101-114. Recuperado en: <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/243378>
- Sánchez Duque, C. (2025). ANIMA. Las artes escénicas como experiencia y vivencia para debatir sobre problemas sociales en educación primaria, *Tercio Creciente*, 28,243-262. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.28.9512>

- Sánchez Duque, C. (2025). La creación de fábulas teatralizadas, para mejorar habilidades de comunicación en adolescentes. En A. Vico-Bosch y L. Vega Caro (Eds.), *El poder de la enseñanza: herramientas educativas para un mundo diverso* (pp.670-685). Dykinson.
- Sánchez-Duque, C. (2025). Teatro de sombras. Diálogos, escritura y acción, para promover la igualdad de género y vida de ecosistemas en Educación Primaria. En L. Vega Caro y A. Vico-Bosch (Eds.), *Educación en movimiento: avances, innovaciones y evaluación que transforman* (pp. 393-411). Dykinson.
- Sanchez-Duque, C. G., Chacón-Gordillo, P., & Barros Rodriguez, F. (2025). Body disposition in theatre of animated forms to rethink gender equality in primary education. *Youth Theatre Journal*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08929092.2025.2527042>
- Sánchez-Duque, C., & Barros-Rodríguez, F. (2025). Puppetry with objects as an educational strategy on identity and gender equality in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 26(1). <http://doi.org/10.26209/ijea26n1>
- Sánchez-Duque, C., y Barros-Rodríguez, F. (2024). La creación de marionetas con objetos como herramienta para reflexionar sobre perspectiva de género. Un estudio de caso aplicado en Educación Primaria. *Pulso*, 47, 195-212. <https://doi.org/10.58265/pulso.7221>.
- Sánchez-Duque, C., Marfil-Carmona, R. y Morales, X. (2023). El teatro de formas animadas y los medios audiovisuales como terapia complementaria para mejorar la salud mental en adolescentes en Chile. En M. Pérez Valero, M. D. Álvarez Rodríguez y O. Fontal Merillas (Coords.), *Investigación y mediación en patrimonio cultural museos, entornos y paisajes sensoriales* (pp. 589-607). Dykinson
- Sánchez-Duque, C. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19. *Revista Realidad Educativa*, 2, (2), 79-121. <https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232>
- Sánchez-Duque, C. (2017). *Drama para el Aprendizaje Creativo. Pedagogía Teatral en Acción*. Universidad Finis Terrae.
- Staude, S. C. (2014). La indiferencia como instrumento de poder. Desde el jardín de Freud. *Revista de psicoanálisis*, (14), 123-129. <http://dx.doi.org/10.15446/djf.v14n14.46116>
- Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil. Dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo XXI.
- Vizcaíno González, R. E., & Vélez Sánchez, L. N. (2025). El lenguaje audiovisual como dispositivo didáctico en la recolección, análisis y aprendizaje mediáticos en las representaciones de la cultura de paz de los jóvenes de las universidades públicas de Bogotá. *Revista Boletín Redipe*, 14(2), 90-121. <https://doi.org/10.36260/vt109p80>

Zárate-Moedano, R., Cabrera, N. M., & Braojos, R. (2022). Creación audiovisual comunitaria y construcción de paz duradera en México. *Artseduca*, (32), 124-134. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6194>

