El poder de las narrativas audiovisuales para la inclusión educativa en la era post-COVID:

una experiencia educativa en el Colegio San Pedro Nolasco de Quillota

Estudiante: Andrés García Rojas

Profesor: Alberto Moreno Doña

Índice

1. **Introducción**

I. **Motivaciones para la realización del proyecto** -1-

II. **Relevancia del proyecto** -2-

III. **Estructura del proyecto** -3-

2. **Marco conceptual**

I. **Enfoques y antecedentes teóricos en que se basa el proyecto:** -4-
Alfabetización mediática- aprendizaje dialógico-aprendizaje autoorganizativo- aprendizaje experiencial- enfoque desescolarizado- narrativas autobiográficas- pedagogía crítica

II. **Definiciones y conceptos importantes:** -9-
Agencia social- aprendizaje basado en proyectos- didáctica del ojo-diseño problematizador- documental autobiográfico- documental del territorio- documental desde la otredad- educación de la mirada- enfoque documental- era postextual- fondos de conocimiento- identidad digital- narrativa visual

3. **Marco metodológico**

I. **Fundamentación del proyecto**

a. **Contexto mundial** -13-

b. **Contexto nacional** -14-

c. **Contexto local: Colegio San Pedro Nolasco de Quillota** -16-

d. **Contexto específico: Taller de Cine "Séptimo Refugio"** -17-

e. **Herramientas del diagnóstico:** -18-
Medidor emocional RULER- Encuesta estudiantes- registro anecdótico

f. **Criterios de selección de las y los participantes:** -21-
voluntariedad

g. Metodologías por utilizar: trabajo en equipo- enfoque desescolarizado -22-

h. Caracterización de las y los participantes -24-

i. Metodologías preferentemente utilizadas en las sesiones -29-

II. Objetivos

a. Objetivo general -30-

b. Objetivos específicos -30-

III. Plan de acción

a. Etapas del proyecto y actividades propuestas -31-

b. Descripción de las sesiones -31-

c. Plan de evaluación -33-

d. Carta Gantt -35-

4. Implementación del proyecto

I. Planificación de las sesiones y objetivos -36-

II. Estrategias y técnicas de trabajo -47-

III. Recursos utilizados -50-

IV. Registros audiovisuales de los cortometrajes: Documental autobiográfico-documental del territorio- documental otredad -52-

V. Registros audiovisuales de las reflexiones de las y los estudiantes: ¿Qué es para ti el Taller de Cine? - Entrevistas a los realizadores de los cortometrajes- registro muestra pública -64-

5. Evaluación global del proyecto

I. Resultados

a. Resumen -72-

b. Análisis e interpretación de los resultados -73-

II. Evaluación

a. Fortalezas y debilidades generales del proyecto -77-

b. Proyecciones -80-

6. Conclusiones

I. Sobre el proyecto -81-

II. Sobre el logro de los objetivos -82-

III. Hallazgos del proyecto -86-

IV. Proyección -87-

7. Bibliografía -88-

8. Anexos

I. Autorización participación taller de cine -94-

II. Registros anecdóticos -95-

Formato registro anecdótico- registro anecdótico de las sesiones

III. Herramientas del diagnóstico -107-

Evaluación diagnóstica- resultados diagnóstico estudiantes participantes del taller- resultados diagnóstico exestudiantes participantes del taller

IV. Medidor emocional RULER -127-

Formato medidor emocional- registros medidor emocional

V. Informes -133-

Informe de caracterización de las y los participantes del taller de cine- informe del proceso de desarrollo de documentales autobiográficos "¿Quién soy?"- informe del proceso de documentales del territorio y la otredad "Desde mi ventana" y "Vidas portátiles"- informe de la exhibición de los cortometrajes en la muestra pública.

1. INTRODUCCIÓN

I. Motivaciones para la realización del proyecto

Este proyecto nace de una serie de motivaciones profundamente arraigadas en la necesidad de promover la inclusión y el diálogo en el contexto educativo del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota.

En primer lugar, la creciente diversidad en nuestra sociedad (Jimenez, 2021; Belmar y otros, 2017; Salas y otros, 2021), que se refleja directamente en nuestras aulas, demanda un enfoque educativo que no solo tolere, sino que valore y considere dicha diversidad como una fortaleza y no como una amenaza (Skliar, 2007; Baquero, 2001). El proyecto de creación audiovisual ofrece una plataforma para los estudiantes para que expresen sus experiencias y perspectivas únicas, fomentando una cultura de respeto y entendimiento mutuo (Migliorín y otros, 2014; Cid y otros, 2022).

En segundo lugar, el desafío de la educación pos-pandemia exige un replanteamiento de las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Rivera- Vargas y otros, 2021). Al situarse en los años posteriores al desconfinamiento, este proyecto reconoce la necesidad de enfoques pedagógicos que sean resilientes frente a las adversidades y permitan a los estudiantes seguir aprendiendo de manera significativa (UNICEF-UNESCO, 2022).

Además, la implementación de este proyecto busca promover el desarrollo de estudiantes autónomos, concordantes con la idea de que los estos *"precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo"* (Freire, 2012, Pág. 71). A través de la realización de documentales, los estudiantes pueden tomar decisiones activas sobre cómo contar sus historias y cómo interpretar y representar su entorno (Migliorín, 2014). Este enfoque promueve el aprendizaje experiencial y dialógico, enraizado en la pedagogía crítica, que permite a los estudiantes convertirse en agentes de su propio aprendizaje.

Por último, se encuentra la motivación de sistematizar una experiencia educativa que resalte las dinámicas de inclusión que el proyecto puede promover en la comunidad educativa. Al documentar la implementación del proyecto y sus resultados, podremos obtener información sobre esta práctica educativa, y cómo puede ser implementada en otros escenarios educativos, facilitando así la mejora continua y la toma de decisiones informada.

En resumen, este proyecto está motivado por la necesidad de fomentar la inclusión y el diálogo en la educación, la urgencia de adaptarse a la era post-pandemia, el deseo de promover el aprendizaje activo y experiencial, y la intención de sistematizar y aprender de nuestras propias prácticas educativas.

II. Relevancia del proyecto

El proyecto que se presenta posee una relevancia significativa en varios niveles, en respuesta a las condiciones actuales de la comunidad educativa del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, considerando información de los distintos departamentos que la componen.

En primer lugar, la diversidad creciente dentro de la comunidad educativa plantea tanto desafíos como oportunidades. El proyecto, a través de su enfoque en la creación audiovisual y la narrativa personal, proporciona un espacio inclusivo para que los estudiantes de diversas procedencias, intereses e identidades compartan sus perspectivas, promoviendo así la inclusión y el entendimiento mutuo.

En segundo lugar, frente al incremento de la conflictividad en el aula, este proyecto provee un enfoque proactivo y constructivo para la gestión de conflictos. Al proporcionar a los estudiantes un medio de expresión y diálogo, el proyecto busca disminuir la conflictividad a través de la comunicación y la empatía.

La relevancia del proyecto también radica en su capacidad para atender las necesidades de los estudiantes que participan en el taller de cine. El diagnóstico actual revela que estos estudiantes presentan una concentración de problemas socioemocionales que no están siendo atendidos en profundidad por el perfil del colegio. Al proporcionar un espacio seguro y de apoyo para la creatividad y la expresión personal, el proyecto puede contribuir a abordar estas cuestiones y a mejorar el bienestar emocional de los estudiantes.

Además, el hecho de que el taller de cine haya estado en funcionamiento desde 2014 ofrece una plataforma establecida y respetada para la implementación de la investigación acción. Esto no solo facilita la logística del proyecto, sino que también garantiza que la intervención se desarrolle en un entorno familiar y de confianza para los estudiantes.

Por último, la participación de exestudiantes en el proyecto resalta la importancia profunda que ha sido el taller para las personas que pasan por él. Su presencia puede servir como una fuente de inspiración y apoyo para los estudiantes actuales, al mismo tiempo que refuerza la relevancia y el impacto a largo plazo de las habilidades y experiencias adquiridas a través del proyecto.

En definitiva, la relevancia del proyecto se evidencia en su respuesta a las necesidades y desafíos de la comunidad educativa, su compromiso con la inclusión y el bienestar de los estudiantes, y su potencial para promover un cambio positivo en el entorno escolar.

III. Estructura del proyecto

La organización propuesta para este proyecto de intervención educativa tiene como objetivo proporcionar una coherencia y sistematicidad que garanticen un análisis efectivo del trabajo realizado.

Comenzar con el "Marco Conceptual" es fundamental para establecer el terreno teórico y definir los enfoques y conceptos clave que guiarán el desarrollo del proyecto. Este componente proporciona el contexto necesario para entender los fundamentos del proyecto y su relevancia. Al incluir las teorías y definiciones pertinentes, este apartado también facilita la comprensión del lector acerca de la terminología específica y las ideas subyacentes que impulsan el proyecto.

A continuación, el "Marco Metodológico" es crucial para describir y justificar el enfoque que se adoptará para llevar a cabo el proyecto. Esta sección ofrece una visión detallada del objetivo del proyecto, el plan de acción y la fundamentación del proyecto. Esta sección también permite discutir cómo se alinea el proyecto con los enfoques y teorías descritos en el marco conceptual.

La sección de "Implementación del Proyecto" detalla el proceso de realización del proyecto, incluyendo la planificación de las sesiones, las estrategias y técnicas de trabajo, los recursos utilizados y los registros del trabajo de los estudiantes. Esta sección proporciona un registro completo de la ejecución del proyecto y permite a los lectores ver cómo se llevó a cabo el proyecto en la práctica.

La "Evaluación General del Proyecto" permite realizar un análisis crítico de los resultados del proyecto, utilizando tanto criterios cuantitativos como cualitativos. Esta sección proporciona una evaluación de la eficacia del proyecto y de su impacto, lo que es crucial para determinar si se han alcanzado los objetivos del proyecto.

Las "Conclusiones" permiten reflexionar sobre el proyecto en su conjunto, evaluar si se han cumplido los objetivos, identificar los hallazgos y considerar las posibles proyecciones para el futuro. Esta sección permite que se destaque la relevancia y el impacto del proyecto.

Finalmente, la sección de "bibliografía" proporcionan las referencias y los recursos utilizados durante el proyecto. Estas secciones no solo aseguran que se reconozca adecuadamente el trabajo de los demás, sino que también permiten a los lectores acceder a las fuentes originales para obtener más información.

2. MARCO CONCEPTUAL

I. Enfoques y antecedentes teóricos en que se basa el proyecto

El presente proyecto de investigación acción se fundamenta en diversos enfoques y antecedentes teóricos:

a. Alfabetización mediática

Considerada una habilidad esencial en el siglo XXI, implica la capacidad de comprender, analizar y crear medios en un amplio espectro de formas (Potter, en Valdivia y otros, 2018). Es un conjunto de habilidades que permite a las personas comprender y utilizar los medios de comunicación, desde la televisión a los medios digitales, incluyendo las redes sociales. Esto no sólo implica la capacidad para utilizar herramientas y plataformas, sino también la capacidad para comprender el contexto y la influencia de los medios en nuestras vidas y en la sociedad en general.

La alfabetización mediática se refiere a la capacidad de acceder, analizar, evaluar y crear medios en una variedad de formas. Involucra un conocimiento crítico de los medios, un entendimiento de su rol en la sociedad y un conjunto de habilidades que permiten a los individuos participar plenamente en el entorno mediático. Por tanto, la alfabetización mediática debe ir más allá de la simple capacidad de entender y decodificar los mensajes de los medios. También debe implicar un entendimiento de cómo los medios son producidos y financiados, y de cómo representan la realidad; como también implica desarrollar la capacidad de crear medios, dando a las personas una mayor agencia en su relación con los medios.

Según Valdivia y otros (2018), la alfabetización mediática es una forma de ciudadanía activa, que nos permite participar más plenamente en la sociedad, permitiéndonos entender y cuestionar el poder de los medios, y utilizar los medios para expresar nuestras propias ideas y puntos de vista.

Por lo tanto, la alfabetización mediática permite a las y los estudiantes entender y cuestionar los medios que consumen, y utilizar los medios para contar sus propias historias y expresar sus propias ideas.

b. Aprendizaje dialógico

> Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada. (Freire, 1968, Pág. 76)

El aprendizaje dialógico es un enfoque pedagógico que enfatiza el diálogo y la interacción social como fundamentos esenciales para el aprendizaje. Este enfoque considera que el conocimiento es construido a través del diálogo y la interacción con los demás, y que este proceso es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de la identidad personal y social.

Paulo Freire argumenta que la educación debe ser un proceso de diálogo en el que los estudiantes son activamente involucrados en su propio aprendizaje, en lugar de ser meros receptores de información (Freire, 1968). Así, la educación dialógica se convierte en un medio para la emancipación y transformación social.

Más recientemente, el aprendizaje dialógico ha sido estudiado en el contexto de las tecnologías digitales y la educación en línea. De acuerdo con Moreira (2012), las tecnologías digitales pueden facilitar el aprendizaje dialógico al proporcionar plataformas para la comunicación y la colaboración, permitiendo el intercambio de ideas y la construcción conjunta de conocimiento. Sin embargo, también advierte que la calidad del diálogo depende en gran medida del diseño y la facilitación de estas interacciones.

c. Aprendizaje autoorganizativo

> La obsesión de la escuela por controlar el tiempo (caracterizado por su linealidad constante) el espacio, sin duda monoproxémico, y los conocimientos entregados, compartimentados estos en asignaturas, no permiten que el alumno, durante el proceso de aprendizaje fluya, ya que el fluir generaría preguntas novedosas, que obligarían al profesorado a desviarse de esa línea causal que el control existente le obliga a mantener. Preguntas, inquietudes naturales en el niño o niña y que dirigirían el proceso de enseñanza-aprendizaje por senderos diferentes a los tradicionales, gracias a permitir el fluir de todos y todas los implicados en el acto educativo. (Calvo, 2017, Pág. 200)

El proceso autoorganizativo, en relación con la educación, sostiene que los individuos y grupos de organizarse tienen naturalmente la capacidad de regularse a sí mismos en función de sus propias necesidades y objetivos. Se basa en la idea de que las personas son agentes activos en su propio aprendizaje y desarrollo, y que tienen la capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades en su proceso de formación. En este enfoque, se considera fundamental que las y los estudiantes tengan el derecho de aprender a decidir, ya que a través de la toma de decisiones pueden desarrollar habilidades de autonomía, responsabilidad y participación en su aprendizaje.

Al respecto, Moreno (2016), destaca la importancia de fomentar la autonomía y la autorregulación en los procesos educativos. Propone que las y los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, tomando decisiones y participando activamente en la planificación y desarrollo de las actividades.

Como complemento, Calvo (2017) señala la importancia de que las y los estudiantes adquieran habilidades para gestionar su propio aprendizaje, destacando la necesidad de promover entornos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan tomar decisiones, explorar sus intereses y desarrollar su autonomía.

En relación con el proyecto, el enfoque del aprendizaje autoorganizativo se relaciona con el enfoque desescolarizado y el aprendizaje experiencial, ya que busca fomentar la autonomía y participación activa de los estudiantes en la creación audiovisual, permitiéndoles tomar decisiones y organizar su propio proceso de aprendizaje.

d. Aprendizaje experiencial

> El aprendizaje es el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de captar la experiencia y transformarla (Kolb, 1984; en González, 2012, Pág. 3-4)

El aprendizaje experiencial es un enfoque pedagógico que sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando los individuos participan activamente en experiencias que les permiten reflexionar, conceptualizar y aplicar nuevos conocimientos y habilidades.

Según Kolb, el aprendizaje experiencial es un proceso cíclico que consta de cuatro etapas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa (Kolb, 1984; en González, 2012). Kolb sostiene que el aprendizaje ocurre cuando los individuos son capaces de navegar con éxito a través de estas cuatro etapas.

En un contexto más contemporáneo, el aprendizaje experiencial se ha estudiado en relación con la tecnología y el aprendizaje digital. Según Lamoneda y otros (2020), el aprendizaje experiencial en entornos digitales puede facilitar la integración de la teoría y la práctica, y proporcionar a los estudiantes oportunidades para la exploración y la experimentación; como también el aprendizaje experiencial en entornos digitales pueden permitir formas de reflexión y colaboración que enriquecen el proceso global de aprendizaje, siendo particularmente útil en la educación de las artes, las ciencias y las humanidades, donde la experiencia práctica y la reflexión son componentes esenciales del aprendizaje.

e. Enfoque desescolarizado

> Todo este proceso que fluye sólo en términos educativos se aborta en las escuelas si el educando encuentra descrito los procesos, las palabras y la importancia de lo que está aprendiendo, pues se le ha quitado la curiosidad, el entusiasmo y los desafíos, que son los aspectos primordiales para que fluya la propensión a aprender. (Calvo, 2017, Págs. 40-41)

El enfoque desescolarizado se refiere a una perspectiva de la educación que busca superar las limitaciones de las estructuras escolares tradicionales, favoreciendo la autonomía del aprendizaje, el aprendizaje experiencial y la integración de la vida cotidiana y la comunidad en el proceso educativo.

Al respecto, Calvo (2017) sostiene que es imperativo cuestionar y superar el modelo tradicional de educación escolarizada para que las escuelas cumplan verazmente su objetivo de enseñar. Esto se desarrolla fomentando un aprendizaje más libre, autónomo y basado en los intereses y necesidades de cada individuo, donde se promueva la participación activa del estudiante, se impulse la exploración y el descubrimiento, y se fomente la autonomía y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. El romper con la rigidez y la estructura impuesta por el sistema educativo tradicional, promoviendo un ambiente de aprendizaje más flexible, personalizado y significativo.

El enfoque desescolarizado en la creación documental implica dar a las y los estudiantes la libertad de explorar sus propios temas e intereses a través de la creación de documentales, alentando a aprender de su propia experiencia y de su comunidad, y buscar formas de integrar el aprendizaje con la vida cotidiana y la experiencia personal de los estudiantes.

f. Narrativas autobiográficas

> Ninguna autobiografía es completa, sólo se la puede terminar. Ningún autobiógrafo puede sustraerse a la pregunta: ¿de qué Yo trata la autobiografía, desde qué perspectiva está compuesta y para quién? La autobiografía que efectivamente escribimos no es más que una versión, un modo de conseguir la coherencia. La autobiografía también transforma al escritor experimentado en un Doppelganger y a sus lectores en mastines. (Bruner, 2003; Pág. 46.)

Las narrativas autobiográficas son relatos escritos o contados por individuos acerca de sus propias vidas, y a menudo son utilizadas en la educación como una forma de promover el autoconocimiento y la reflexión crítica. Este tipo de narrativas puede incluir recuerdos, experiencias, reflexiones y percepciones

personales y puede ser una herramienta potente para explorar y construir identidades y comprensiones personales.

Según Bruner (2003), las narrativas autobiográficas desempeñan un papel crucial en la construcción de la identidad y el autoconocimiento, ya que permiten a los individuos interpretar y dar sentido a sus propias experiencias y vidas.

Recientemente, Silva- Peña y otros (2019), propone que las narrativas autobiográficas son un enfoque eficaz para promover el aprendizaje reflexivo y crítico en la educación. Argumenta que, al contar y reflexionar sobre nuestras propias historias, podemos desafiar y reevaluar nuestras suposiciones y creencias, fomentando así un pensamiento más crítico y reflexivo.

Por lo tanto, las narrativas autobiográficas no son solo una forma de contar nuestras historias personales, sino también una herramienta poderosa para promover el autoconocimiento, la reflexión crítica y la construcción de la identidad, ofreciendo a las y los estudiantes una herramienta significativa y personal de explorar y comunicar sus experiencias, perspectivas y entendimientos.

g. Pedagogía crítica

> La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. (Freire, 1968, Pág. 113-114)

La pedagogía crítica es una corriente pedagógica que se basa en la capacidad de la educación para transformar las condiciones sociales existentes y fomentar la justicia social y la emancipación. Se enfoca en cuestionar y desafiar las dinámicas de poder y las injusticias dentro del sistema educativo y la sociedad en general. Este enfoque educativo reconoce el papel de la educación en la reproducción y la resistencia a las estructuras de poder y desigualdad. Propone que los estudiantes deben ser vistos como agentes activos y críticos en su propio aprendizaje, capaces de cuestionar, resistir y transformar las injusticias sociales.

Según Paulo Freire (1968) la pedagogía crítica se caracteriza por orientar la educación desde un enfoque dialógico y problematizador, que involucra a las y los estudiantes y su contexto, cuestionando y

desafiando las estructuras de poder y las injusticias sociales. Para Freire, la educación debe ser un proceso liberador, no domesticador.

Mas recientemente, Giroux y otros (2003) declara la vigencia de la pedagogía crítica, considerando que la educación es una forma de política cultural y que los educadores deben trabajar para desafiar las ideologías dominantes y promover la justicia social. En este sentido, Giroux aboga por una pedagogía que no solo cuestione el statu quo, sino que también imagine posibilidades de cambio y resistencia.

II. Definiciones y conceptos importantes

a. Agencia social

La agencia social se refiere a la capacidad de los individuos para actuar individuos y grupos para actuar y ejercer influencia en su entorno social (Bourdieu, 2014). En el contexto de la educación, este concepto se refiere a la capacidad de los estudiantes para participar activamente en su aprendizaje y tener una voz en las decisiones que afectan su experiencia educativa. Esta agencia se encuentra condicionada por las disposiciones sociales y los capitales que poseen los actores, lo que influye en su capacidad para actuar y producir efectos en su realidad social.

b. Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque pedagógico que implica a los estudiantes en la investigación y resolución de problemas auténticos y complejos a través de la realización de proyectos. Este enfoque, que se ha extendido y profundizado los últimos años por varias investigaciones (MINEDUC, 2022), promueve un aprendizaje activo, reflexivo y colaborativo, y permite a los estudiantes aplicar y profundizar su conocimiento de una manera significativa y contextualizada. Además, el ABP fomenta el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación y la creatividad.

c. Didáctica del ojo

La Didáctica del Ojo, según Inés Dussel (2006), es una estrategia pedagógica que utiliza la percepción visual como una forma primordial de interactuar con el mundo. Este enfoque reconoce la importancia del lenguaje visual en nuestra sociedad contemporánea, donde las imágenes juegan un papel cada vez más relevante en la comunicación. A través de la Didáctica del Ojo, se fomenta el desarrollo de habilidades para analizar, interpretar y crear mensajes visuales, promoviendo un aprendizaje más crítico y reflexivo.

d. Diseño problematizador

El Diseño Problematizador, según Magendzo (2007), es un enfoque pedagógico que pone a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje, motivándolos a enfrentar y resolver problemas complejos y relevantes de su entorno. Este enfoque, que tiene sus raíces en la pedagogía crítica y la teoría del aprendizaje experiencial, fomenta la participación activa, la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad. Al trabajar en problemas auténticos y significativos, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los contenidos y habilidades que están aprendiendo, al mismo tiempo que se conectan más profundamente con su comunidad y el mundo real.

e. Documental autobiográfico

El documental autobiográfico es un género de cine documental donde los realizadores narran su propia historia o experiencias personales. Este tipo de documentales se caracterizan por su enfoque introspectivo y reflexivo, y su uso de técnicas de narración personal (De Souza y otros, 2014), que, en el contexto educativo, resultan ser una poderosa herramienta para el aprendizaje experiencial y la autoexploración.

f. Documental del territorio

El documental del territorio es un género de cine documental que se centra en la representación y exploración de un espacio geográfico (también llamado paisaje) y su relación con las personas que lo habitan (Rodríguez, 2017). Este tipo de documentales pueden ser una herramienta eficaz para investigar y reflexionar sobre los aspectos sociales, culturales y ambientales de un lugar.

g. Documental desde la otredad

El documental desde la otredad es un enfoque en la realización de documentales que busca representar y dar voz a grupos, identidades o experiencias que son frecuentemente ignoradas. Este tipo de documentales son un medio para promover la inclusión, la empatía y la comprensión intercultural y transgeneracional (Krul, 2019). En la educación, la creación de documentales desde la otredad resulta útil para involucrar a las y los estudiantes en el aprendizaje dialógico y la pedagogía crítica.

h. Educación de la mirada

La Educación de la mirada es un enfoque pedagógico que enfatiza la importancia del análisis y la comprensión de las imágenes en nuestra sociedad contemporánea, caracterizada por la saturación visual. Este enfoque se basa en la idea de que la habilidad para 'leer' y 'escribir' imágenes es esencial en el siglo

XXI. A través de la Educación de la Mirada, se busca desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica y reflexiva para interpretar y producir mensajes visuales (Dussel, 2006).

i. Enfoque documental

David Buckingham (2000), en relación con la educación, define el enfoque documental como al visionado y realización de documentales como medios para el aprendizaje y la enseñanza, en un escenario mediático en el cual los límites de la comunicación de masas (medios) y la comunicación interpersonal (redes sociales) se hacen cada vez más difusos. Este enfoque documental fomentaría un aprendizaje activo, crítico y participativo, y proporcionaría a las y los estudiantes herramientas para explorar y expresar su visión del mundo de una manera autónoma y creativa. Otorgándoles la oportunidad de producir sus propios relatos documentales, se fomentan habilidades de alfabetización mediática, creatividad, pensamiento crítico y colaboración.

j. Era postextual

La "Era postextual" se refiere a un cambio en la forma en que nos comunicamos y comprendemos el mundo, impulsado por la omnipresencia de los medios digitales y visuales. En lugar de depender principalmente del texto escrito, ahora consumimos y producimos cada vez más información a través de imágenes, vídeos y otros medios visuales (Kovac y otros, 2020). Este cambio tiene importantes implicancias para la educación, ya que requiere nuevas habilidades y formas de alfabetización, como la alfabetización mediática y visual.

k. Fondos de conocimiento

Los Fondos de Conocimiento son un concepto que reconoce y valora los conocimientos y experiencias culturales que los estudiantes traen a la sala de clases desde sus hogares y comunidades (López y otros, 2020). Este enfoque entiende que todos los estudiantes tienen ricas experiencias y conocimientos, y que estos pueden y deben ser utilizados como un recurso valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

l. Identidad digital

La identidad digital es un reflejo de cómo los individuos se representan a sí mismos en los espacios digitales (Van Dijck, 2016). Esta representación puede abarcar una variedad de facetas, desde los perfiles de las redes sociales hasta las interacciones en línea y las huellas digitales que dejamos detrás de nosotros. La identidad digital también implica una conciencia y gestión de la seguridad y privacidad personal en línea, y la capacidad de navegar y mediar la relación entre la identidad en línea y la identidad fuera de

línea. La identidad digital así descrita por Van Dijck se observa como una amenaza en tanto difumina la línea entre la expresión personal y la creatividad, por una parte; y la promoción publicitaria de una imagen de sí mismo por otra parte.

m. Narrativa visual

La narrativa visual, como lo describe Ramón (2019), es el proceso de crear una historia utilizando principalmente imágenes visuales, ya sea en formatos físicos o digitales. Este tipo de narración puede aprovecharse en una variedad de medios, incluyendo la fotografía, el video, el arte digital y los gráficos en movimiento. La narrativa visual se basa en la comprensión de cómo los elementos visuales pueden usarse para transmitir ideas, contar historias, y expresar emociones, y es un componente crucial de la alfabetización mediática en la era digital.

Ramón (2019), considera que las narrativas visuales en el ámbito de la educación se presentan particularmente útiles para abordar diversas problemáticas relacionadas con la identidad. Ya que la construcción de la imagen propia y la experimentación con respecto a la propia identidad desarrollada por la narrativa visual fomenta la comprensión empática de los demás y promueve una convivencia más armoniosa entre pares; promoviendo la generación de constructos simbólicos esenciales para entender en profundidad tanto a los otros como a sí mismos.

3. MARCO METODOLÓGICO

I. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

a. Contexto mundial

La pandemia de COVID-19 ha catalizado una profunda transformación en el ámbito educativo a nivel mundial (Unicef, 2022). Con el cierre forzado de escuelas y la transición abrupta a la educación en línea, la interacción con los medios y las tecnologías de la información y comunicación se ha intensificado y extendido a todas las áreas de la vida de los estudiantes. En este contexto, la educación mediática adquiere una relevancia significativa y crítica, no solo como una herramienta para facilitar el aprendizaje académico, sino también como un medio para fomentar la inclusión, el pensamiento crítico, la comprensión de la otredad y la expresión personal.

En primer lugar, la educación mediática puede ser instrumental en la promoción de la inclusión educativa en un mundo cada vez más digitalizado (Ramón, 2019; Van Dijck, 2016; Kovac y otros, 2020; Buckingham, 2000; Dussel, 2006). A través de un enfoque pedagógico centrado en lo audiovisual, podemos abordar las desigualdades en el acceso a los recursos educativos digitales y mejorar las competencias digitales de los estudiantes, ayudándoles a navegar, interpretar y producir contenido en este nuevo entorno mediático (Valdivia y otros, 2020).

Además, la educación mediática es fundamental para fomentar un pensamiento crítico robusto. En una era donde la información es abundante y fácilmente accesible, es vital enseñar a los estudiantes a discernir la calidad de la información, a reconocer y resistir las narrativas y discursos falsos o dañinos, y a participar de manera informada y consciente en los espacios digitales (Ramón, 2019, Kovac, 2020, Lamoneda, 2020).

Por otra parte, a través de proyectos creativos como la realización de documentales, los estudiantes pueden explorar y expresar sus identidades, historias y experiencias, lo que puede contribuir a su bienestar emocional y a su desarrollo personal. Al mismo tiempo, pueden aprender a apreciar y entender la diversidad y la otredad, desafiando las ideas preconcebidas y fomentando la empatía y la tolerancia (De Souza y otros, 2014, Rodríguez, 2017, Krul, 2019).

Por último, el aprendizaje experiencial inherente a la educación mediática permite a los estudiantes tomar un papel activo en su educación, lo que está en consonancia con el derecho de aprender a decidir (Freire, 1968). En lugar de ser meros receptores de información, se convierten en creadores y participantes activos en su aprendizaje, desarrollando habilidades y competencias que son valiosas en el mundo real y digital (Migliorín y otros, 2014; Cid y otros, 2022).

En resumen, en el contexto postpandemia, la educación mediática emerge como un pilar fundamental para responder a los desafíos y las oportunidades que presenta este nuevo entorno educativo, y se convierte en una estrategia crucial para preparar a los estudiantes para un futuro cada vez más digital y mediático.

b. Contexto nacional

El contexto educativo nacional en el que se desarrollará este proyecto está marcado por una serie de retos y problemáticas que han sido agudizados por la pandemia de COVID-19, que ha sacado a relucir y agudizado los problemas sistémicos en el sistema educativo chileno (Herrera, 2020; Arriagada, 2020; Larraguibel y otros, 2021). Las medidas de confinamiento y la transición repentina a la educación en línea han puesto de manifiesto las desigualdades en el acceso a la educación y los recursos educativos, afectando particularmente a los estudiantes de comunidades desfavorecidas, enmarcado en un modelo educativo profundamente mercantilizado, favoreciendo a aquellos con recursos para acceder a una educación de calidad mientras deja atrás a muchos otros, agudizado por el ausentismo crónico de un porcentaje de estudiantes, quienes ven poco valor en un sistema educativo que parece no tener en cuenta sus necesidades y realidades individuales (Izquierdo y otros, 2023). Asimismo, el período post-desconfinamiento ha sido testigo de un incremento de la violencia escolar; este fenómeno, que va en aumento, contribuye a la percepción de la escuela como un espacio inseguro para los y los estudiantes, lo que puede agravar aún más el ausentismo (Troncoso, 2022). Además, existe un déficit preocupante de profesionales de la educación en el país (Elige educar, 2021). Este déficit, agravado por la pandemia, ha llevado a la sobrecarga de trabajo y al estrés entre el personal docente, lo que puede afectar la calidad de la educación que se proporciona (Tralma, 2022). Por otro lado, muchas escuelas se han convertido en espacios donde se perpetúa la discriminación hacia las diferencias de género, orientación sexual, origen étnico y socioeconómico, entre otras (Rodríguez y otros, 2022). Esta discriminación puede tener un impacto negativo en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, el sistema educativo chileno se enfrenta al desafío de abordar los problemas de salud mental en niñas, niños y adolescentes (Zúñiga y otros, 2020). Estos problemas han aumentado durante la pandemia, y el sistema educativo actual no está suficientemente equipado para proporcionar el apoyo y los recursos necesarios para tratar estos problemas.

Para nuestro proyecto destacaremos los siguientes elementos:

Un modelo educativo profundamente desigual. Mateluna (2022) señala que, debido al presunto éxito de las lógicas neoliberales en el sistema educativo chileno, el proceso de des- mercantilizar la

educación escolar resulta particularmente complejo al existir resistencias y ambivalencias entre los propios actores del sistema educativo (sostenedores, profesorado, estudiantes y familias). Este discurso de "colegios exitosos vs colegios no exitosos" se fortalece en esta misma desigualdad observada; fortaleciendo una dinámica de competencia que se apropia de las escuelas y los docentes, que "han sido aislados unos de otros mediante los procesos de individualización que resaltan la ideología del éxito individual donde cada uno es responsable de sus logros y sus fracasos sin deberle nada a nadie" (Pág. 237)

Concepción de la educación como un bien de consumo. González (2020) sostiene que la imposición del modelo neoliberal en Chile requirió que la escuela fuera un bien de consumo, para que este sea parte esencial, promotor y protector del proyecto neoliberal, de manera que "se construyó una idea social de educación, como producto de mercado" (Pág. 164) y muro de contención de las disidencias a este modelo.

Ausentismo crónico de las y los estudiantes. Izquierdo y otros (2023), analizando datos del año 2022, precisa que un 39% de los estudiantes del sistema escolar en Chile presentaron un nivel de inasistencia considerado grave. Este ausentismo sería consecuencia de múltiples factores, cómo la relativización de la importancia por parte de las familias, la flexibilización de las exigencias de asistencia por parte de las escuelas y la mayor vulnerabilidad de los hogares; y tendrá consecuencias notables, cómo "los aprendizajes que no será posible recuperar o los alumnos que eventualmente desertarán, y sus consecuencias en el futuro laboral, social y de salud de los niños y jóvenes" (Pág.5).

Déficit de profesionales de la educación. Numerosos estudios informan que la educación chilena enfrenta una disminución sostenida de profesionales de la educación ejerciendo como docentes en el sistema escolar, alcanzando la deserción laboral docente un 4.1% anual (Elige Educar, 2021), siendo al año 2023 superior a los 21 mil el déficit de docentes y que "si no se toman medidas para atraer estudiantes a la profesión docente y para retener a los profesores en ejercicio (…) al año 2030 la proyección empeora, ya que el déficit alcanzaría los 33.468 docentes" (Pág. 10).

Incremento del maltrato escolar. Troncoso (2022) argumenta que la extensa interrupción de la presencialidad escolar en Chile producto de la pandemia ha afectado el desarrollo de habilidades socioemocionales claves para la convivencia en las y los estudiantes, generando con esto un aumento de conductas de agresividad, falta de empatía, ansiedad, síntomas depresivos, dificultades para resolución de conflictos, limitaciones para la regulación de impulsos y episodios de violencia escolar en la población infantojuvenil; "produciendo un "caldo de cultivo" para el aumento problemas en salud mental asociados

a la irritabilidad, hiperactividad, impulsividad, ansiedad, depresión y agresión que se expresarán apenas tengan la oportunidad de salir del confinamiento"(Pág. 96)

Percepción de la escuela como un espacio inseguro. Rodríguez y otros (2022) advierten al respecto sobre un aumento sostenido de la percepción que la escuela se encuentra desensibilizada con respecto a la violencia escolar ejercida o afectada por las y los estudiantes; disminuyendo "el sentido de pertenencia y la eficacia que pueden tener figuras como la del docente o los profesionales asistentes de la educación" (Pág. 176-177).

Percepción de la escuela como espacio discriminador con las diferencias. Al respecto, Oyarzun y otros (2022) señalan que el sistema escolar chileno en general evidencia rasgos activos de discriminación en las siguientes categorías: socioeconómica, étnica, cultural, política y sexual; estimulando dinámicas y formas de adaptación que impulsan el ocultamiento de las diferencias discriminadas por el contexto educativo del estudiante, generándose "la convicción de que son ellos los responsables de adaptarse al entorno" (Pág. 9).

Problemas de salud mental en niñas, niños y adolescentes. Zúñiga y otros (2020) sostienen que uno de cada cinco NNA en Chile presenta alguna patología de salud mental que requiere atención psiquiátrica; cuestión a la que urge responder, considerando "sus significativas consecuencias en la salud mental y funcionamiento a nivel escolar, familiar y social" (Pág. 78)

Escuela y aumento de la violencia intrafamiliar. Durante la pandemia se fortalecieron prácticas violentas en los contextos de las familias de las y los estudiantes. Fajardo (2021), sostiene que el confinamiento generado por la pandemia acrecentó la percepción de impunidad de los agresores domésticos, aumentando con esto las víctimas de violencia intrafamiliar, lo que generó un fortalecimiento de un "modelo de negociación" de la convivencia dentro de los hogares que legitima las violencias, "donde la violencia constituye un bien normal que reporta utilidad para algunas personas" (Pág. 24-25).

Alza de licencias médicas en docentes. Tomando en consideración datos de la región metropolitana, durante el año 2022 las licencias médicas y el ausentismo laboral de las y los docentes se, al menos, duplicaron en relación con el año 2019 (Tralma, 2022).

c. Contexto local

El Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, con una matrícula de 1060 estudiantes y un índice de vulnerabilidad del 59%, se enfrenta a desafíos significativos en el contexto de la educación pospandémica. Su Proyecto Educativo Institucional destaca la misión de educar personas de calidad, desarrollando

habilidades y virtudes al servicio del otro y del medio ambiente, en un ambiente de aprendizaje colaborativo, inclusivo, respetuoso, gratuito y abierto a la comunidad (Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, 2021).

Sin embargo, la institución ha visto un incremento en las denuncias interpuestas por vulneración de derechos a los estudiantes con relación a los años anteriores a 2019. Estudiantes, familias y docentes han reportado un aumento de la conflictividad entre estudiantes y la visibilización de problemas socioemocionales en la comunidad. La transición de dos años de clases virtuales a la presencialidad en 2022 no fue fácil. Los hogares no fueron incorporados adecuadamente en el proceso, generando tensiones entre los currículos culturales familiares, fortalecidos durante el periodo de clases virtuales, y los currículos culturales escolares/oficiales (Oliva y otros, 2021).

Se hizo evidente que era necesario incorporar las prácticas sociales de los estudiantes como saberes válidos en el desarrollo de un proyecto inclusivo, a través de la articulación del currículo escolar con el currículo familiar, especialmente para aquellos estudiantes no procedentes de la cultura dominante. El objetivo es lograr una transición más fluida entre el "currículo cultural familiar" y el currículo escolar, validando y utilizando los "Fondos de conocimiento" de los estudiantes y sus familias como recursos significativos en la escuela (Rogoff, 2012).

No obstante, el retorno a la presencialidad agudizó la tensión entre el currículo cultural de la escuela y el currículo cultural de la familia, y se evidenció en el aumento de la conflictividad y la aparición de episodios violentos entre los estudiantes. La respuesta de la institución a esta mayor conflictividad fue la reducción de la jornada para los estudiantes más conflictivos, lo que solo sirve para excluir a aquellos que más necesitan apoyo.

El Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, por lo tanto, se encuentra en una encrucijada en la que necesita redoblar esfuerzos para responder a los desafíos actuales y cumplir con su misión educativa en este nuevo contexto de educación post-pandémica.

d. Contexto específico, Taller Séptimo Refugio.

El Taller de Cine "SÉPTIMO REFUGIO" es un espacio extracurricular innovador e inclusivo que ha estado funcionando desde 2014 en el Colegio San Pedro Nolasco de Quillota. El taller se realiza cada viernes de 14:30 a 16:00, ofreciendo a los estudiantes una plataforma para explorar, experimentar y expresarse a través de la creación audiovisual.

Este taller nació desde una iniciativa de vinculación con la Escuela de Cine de la Universidad de Valparaíso el año 2013, y ha logrado expandirse a lo largo de los años, pasando de tener solo 3 estudiantes en 2014 a 20 estudiantes en 2023, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 17 años. El crecimiento y la fortaleza del taller se evidencian en su participación en diversos festivales interescolares y en su inclusión en el Programa “Escuela al Cine” de la Cineteca Nacional desde 2015.

"SÉPTIMO REFUGIO" enfatiza el aprendizaje y la colaboración por sobre la competencia, razón por la cual se estructura como un taller de asistencia voluntaria y no una academia selectiva. Este énfasis en el aprendizaje se refleja en el enfoque práctico de las sesiones, donde los estudiantes se dedican a la realización de ejercicios audiovisuales y al trabajo colaborativo, desarrollando proyectos en tres categorías principales: documental, ficción y animación.

A lo largo de los años, el taller ha demostrado una notable resiliencia y adaptabilidad, logrando migrar con éxito a la virtualidad durante la pandemia de COVID-19 en 2020. Durante este período, el taller se convirtió en un medio efectivo de acompañamiento para los estudiantes, con proyectos de documentales realizados, denominados “desde mi ventana” y conversatorios de cine online.

En el regreso a la presencialidad en 2022, el taller experimentó un notable aumento en el número de participantes, lo que demuestra la importancia que este espacio ha adquirido para las y los estudiantes. El taller se ha convertido en un refugio para los estudiantes en un ambiente escolar de énfasis competitivo- deportivo, proporcionando una valiosa oportunidad para aquellos interesados en la creatividad y la expresión a través de los medios audiovisuales.

Al no considerar ninguna evaluación sumativa que afecte los promedios académicos de los estudiantes, el taller respeta y promueve la autonomía y la agencia de los estudiantes. Asimismo, la participación en el taller es completamente voluntaria y se incentiva la asistencia de exestudiantes, ahora profesionales o estudiantes universitarios, creando una atmósfera de mentoría y crecimiento continuo.

Para sus participantes, "SÉPTIMO REFUGIO" es más que un Taller de Cine, es un espacio de aprendizaje significativo, inclusión y empoderamiento donde los jóvenes pueden desarrollar sus habilidades, explorar su creatividad y, en definitiva, tener el derecho de aprender a decidir.

e. Herramientas del diagnóstico

Medidor emocional RULER- Encuesta estudiantes- registro anecdótico

MEDIDOR EMOCIONAL RULER: Para evaluar las necesidades educativas de los participantes en nuestro proyecto de creación audiovisual, recurrimos al medidor emocional RULER. Este es una

herramienta de diagnóstico desarrollada por el Yale Center for Emotional Intelligence que mide las habilidades emocionales de las personas en cinco áreas clave: Reconocer, Entender, Etiquetar, Expresar y Regular las emociones (las cuales, por sus iniciales en inglés, conforman el acrónimo RULER).

Este enfoque fue fundamental para entender los desafíos y necesidades emocionales de nuestros estudiantes, quienes se encontraban en una etapa crítica de sus vidas, en medio de la incertidumbre y el estrés exacerbados por la pandemia de COVID-19. El uso de RULER nos permitió identificar aspectos clave de su bienestar emocional y su capacidad para manejar sus emociones de manera efectiva. La pregunta central que busca responder el medidor emocional RULER es ¿Cómo te sientes? (Brackett, 2019)

A través de la implementación del medidor RULER, se logran identificar desafíos emocionales específicos que enfrentaban nuestros estudiantes. Estos hallazgos fueron fundamentales para orientar la implementación del proyecto, permitiéndonos ajustar nuestras estrategias de enseñanza y aprendizaje para responder de manera efectiva a las necesidades emocionales de nuestros estudiantes.

Para el proyecto, la alfabetización emocional no es menos importante que la alfabetización mediática. Ambas se complementan y se refuerzan mutuamente. La creación de documentales, por ejemplo, no sólo implica habilidades técnicas, sino también la capacidad de conectarse con las propias emociones y las de los demás, de reconocerlas, entenderlas, etiquetarlas, expresarlas y regularlas de manera efectiva. Este es el tipo de aprendizaje experiencial que buscamos promover, uno que combine la educación emocional y mediática, enmarcado en un ambiente de inclusión y respeto por la diversidad.

ENCUESTA DIAGNÓSTICA: Para poder diseñar e implementar de manera eficaz el proyecto de creación audiovisual, era esencial entender el contexto y las percepciones individuales de los estudiantes en su entorno escolar. Por ello, recurrimos a una herramienta de diagnóstico basada en una encuesta diseñada para medir el grado de comodidad y seguridad que los estudiantes sentían en el colegio.

Esta encuesta se diseñó a partir de una adaptación de las herramientas de diagnóstico emocional del “Programa de educación emocional y buen trato en educación secundaria, viaje emocional a mi cosmos vital”, del departamento de Educación de Navarra (2022).

Esta encuesta, compuesta por una serie de preguntas cuantitativas y cualitativas, permitió a los estudiantes expresar su nivel de confort, sentido de pertenencia y seguridad en el entorno escolar. Se exploraron aspectos como la relación con sus compañeros y profesores, la percepción de su entorno de aprendizaje y su nivel de satisfacción y comodidad en la escuela.

Los resultados de esta encuesta revelaron información valiosa sobre el estado de bienestar de los estudiantes y sobre cómo perciben y experimentan su entorno escolar. Esta información fue fundamental para diseñar un proyecto que pudiera atender y responder a las necesidades y preocupaciones individuales y colectivas de los estudiantes.

Un hallazgo importante fue que algunos estudiantes expresaron sentirse inseguros o incómodos en la escuela, lo que destacó la necesidad de crear un entorno de aprendizaje seguro, inclusivo y acogedor a través de nuestro proyecto. Este sentimiento de inseguridad e incomodidad puede ser una barrera para el aprendizaje efectivo y puede tener un impacto negativo en la salud emocional y mental de los estudiantes.

El uso de esta encuesta diagnóstica también destacó la importancia de la escucha activa en la educación. Los estudiantes necesitan sentir que sus voces son escuchadas y valoradas, y que su bienestar es una prioridad. La implementación de nuestro proyecto de creación audiovisual proporciona una plataforma para que los estudiantes expresen y explore sus experiencias, inquietudes y emociones de una manera creativa y empoderadora.

REGISTRO ANECDÓTICO: Para obtener una imagen más completa de las necesidades educativas de los participantes en nuestro proyecto de creación audiovisual, se implementa una herramienta de diagnóstico adicional: el registro anecdótico. Este enfoque nos permitió recoger datos observacionales sobre las formas de interacción de los estudiantes durante las sesiones del taller y sobre cómo se inscribían en el taller.

Esta bitácora permitió la sistematización de la reflexión en el ejercicio de la práctica (Messina y otros, 2016). Al ser una técnica de recolección de datos no intrusiva permite observar y documentar comportamientos, interacciones y patrones de comportamiento de las y los estudiantes en su entorno natural de aprendizaje. Esta información nos permitió comprender mejor las dinámicas de grupo, las preferencias de aprendizaje y las tendencias comportamentales de las y los estudiantes.

En cuanto a las formas de interacción, observamos cuánto y de qué manera interactuaban las y los estudiantes durante las sesiones del taller. Se observan las formas en las que los estudiantes se comunicaban entre sí, si preferían trabajar de forma individual o en grupo, y cómo se enfrentaban a los desafíos y a las tareas. Esto proporciona una visión sobre cómo los estudiantes aprenden y colaboran mejor, y nos permitió adaptar nuestro enfoque pedagógico para satisfacer mejor sus necesidades y estilos de aprendizaje.

También permite observar cómo los estudiantes se inscribían en el taller. Las y los estudiantes de cursos inferiores se inscribían en grupos, y las y los estudiantes de 3° y 4° medio se inscriben individualmente. Esto permitió recoger datos sobre la dinámica de grupo y sobre si los estudiantes se sentían más cómodos o seguros participando junto a sus pares. Esta información fue útil para entender la dinámica social de los estudiantes y para crear un ambiente de aprendizaje que fomentara tanto el trabajo en equipo como la autonomía personal, de manera de generar estrategias de acompañamiento más eficaces.

En conjunto, los hallazgos de la encuesta diagnóstica y del registro anecdótico proporcionan una visión integral de las necesidades y preferencias educativas de los participantes, lo que nos permitió diseñar e implementar un proyecto que fuera relevante, inclusivo y atractivo para todos los estudiantes.

Dada la riqueza y relevancia de la información que se obtuvo a través del registro anecdótico, se tomó la decisión de continuar implementándolo durante todas las sesiones del proyecto. Este enfoque no sólo permite monitorear la evolución y el progreso de los estudiantes a lo largo del tiempo, sino que también proporciona una retroalimentación constante sobre la eficacia de nuestras estrategias pedagógicas y sobre cualquier ajuste necesario para mejorar la experiencia de aprendizaje.

La continuidad del registro anecdótico brinda una visión detallada y dinámica de las interacciones de los estudiantes, sus reacciones a las distintas actividades, y sus patrones de comportamiento en el transcurso del proyecto. Estos datos ayudan a entender mejor cómo los estudiantes estaban internalizando y aplicando lo que aprendían en las sesiones, y también a detectar cualquier problema o desafío que surgiera durante el proceso.

En última instancia, el uso sostenido del registro anecdótico fue esencial para entender el impacto del proyecto en los estudiantes. Permite adaptar la estructura de las sesiones para asegurar que el proyecto fuera significativo, experiencial y centrado en las y los estudiantes, en consonancia con nuestros enfoques teóricos y el ethos general del proyecto.

Con esta metodología, el registro anecdótico no sólo se convirtió en una herramienta de diagnóstico, sino también en una valiosa herramienta de seguimiento y reflexión, esencial para la mejora continua de nuestro proyecto de intervención educativa.

f. Criterios de selección de las y los participantes: voluntariedad.

Para asegurar que el proyecto estuviera alineado con los valores de autonomía y autodeterminación, se opta por la voluntariedad como método de participación de las y los estudiantes.

Esta decisión se tomó con la convicción de que cada estudiante debe tener la libertad de decidir y de aprender a decidir, en línea con la frase que inspira nuestro trabajo: "Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo".

Esta estrategia se centró en invitar a los estudiantes a formar parte del proyecto, en lugar de imponerles la participación. Se les proporcionó información completa y transparente sobre la naturaleza y los objetivos del taller, los temas a tratar y las habilidades y conocimientos que podrían adquirir a través de su participación. Se les aseguró que su decisión de participar o no, no afectaría de ninguna manera la posibilidad de participar posteriormente del taller.

Esta voluntariedad no sólo respetó la autonomía de los estudiantes, sino que también aseguró que los participantes estuvieran genuinamente interesados y comprometidos con el proyecto. Este elemento terminó siendo una de las claves para el aprendizaje profundo y duradero; ya que cuando los estudiantes eligen libremente participar en una experiencia de aprendizaje, están más motivados, involucrados y propensos a sacar el máximo provecho de ella.

g. Metodologías por utilizar: trabajo en equipo- enfoque desescolarizado.

TRABAJO EN EQUIPO: El trabajo en equipo será una de las metodologías principales empleadas en las sesiones del taller, proporcionando un espacio para que los estudiantes interactúen, compartan ideas y desarrollen habilidades colaborativas. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje dialógico y la pedagogía crítica, que ven la interacción y la cooperación como componentes esenciales del proceso de aprendizaje.

Cada sesión del taller proporcionará oportunidades para que los estudiantes trabajaran juntos en distintos aspectos de la creación de documentales, desde la conceptualización y la planificación hasta la producción y la postproducción. Se estimulará la formación de equipos de trabajo basándose en las preferencias de los estudiantes y se fomentó el respeto y la valoración de las diversas habilidades y experiencias que cada miembro del equipo aportaba.

El trabajo en equipo también insta a abordar temas de inclusión, ya que este tipo de dinámica anima a considerar diferentes perspectivas y a tratar con respeto y empatía a todos las y los participantes, independientemente de sus diferencias. Esto ayuda a crear un entorno de aprendizaje inclusivo y a promover actitudes de respeto y aceptación hacia la diversidad.

Además, el trabajo en equipo también contribuye a fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes. A través de la colaboración y la resolución de problemas en equipo, las y los estudiantes

tienen la oportunidad de practicar habilidades como la comunicación efectiva, el manejo de conflictos y la empatía, todas las cuales son fundamentales para su desarrollo emocional y social.

Por último, el trabajo en equipo incentiva el compromiso activo de las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Al tener que colaborar y tomar decisiones conjuntas, los estudiantes se convirtieron en participantes activos de su educación, en consonancia con la idea central del proyecto: "Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo".

DESARROLLO DE PROYECTOS: la implementación de un enfoque basado en proyectos liderados por los propios estudiantes es una metodología fundamental en las sesiones del taller. Este enfoque está en armonía con la pedagogía crítica y el aprendizaje experiencial, ya que pone el énfasis en el empoderamiento de los estudiantes y la construcción activa de su conocimiento a través de la experiencia directa.

En cada proyecto de documental - ya sea autobiográfico, territorial o relacionado con la otredad y la tecnología - los estudiantes tendrán que asumir roles de liderazgo. Deberán decidir el tema, desarrollado el guion y la escaleta, planear la producción y dirigir el rodaje y edición. Esta responsabilidad no sólo les ha proporciona una experiencia valiosa en la creación audiovisual, sino que también les permitirá desarrollar habilidades esenciales como la toma de decisiones, la resolución de problemas, la planificación y la organización.

El enfoque basado en proyectos fomenta, además, la motivación y el compromiso de los estudiantes. Al tener control sobre su propio aprendizaje, los estudiantes se han sentido más motivados para participar y se han comprometido más profundamente con su trabajo. Este enfoque ha permitido que los estudiantes no sólo aprendan sobre la creación de documentales, sino que también experimenten cómo es dirigir y tomar decisiones en un proyecto.

El hecho de que los estudiantes sean los líderes de sus propios proyectos también permite abordar los problemas de salud mental y las preocupaciones de seguridad que algunos estudiantes pudieran tener en el colegio. Al empoderar a los estudiantes y alentar su autonomía, se fomenta su autoestima y confianza, proporcionándoles un sentido de control y competencia que puede contribuir a su bienestar emocional.

ENFOQUE DESESCOLARIZADO: un componente esencial del enfoque pedagógico en las sesiones del taller será la adopción de una metodología desescolarizada. Este enfoque rompe con las estructuras

tradicionales y jerárquicas de la educación formal, poniendo en primer plano la autonomía del estudiante, el aprendizaje experiencial y el diálogo.

En lugar de imponer un currículo fijo o un conjunto predeterminado de contenidos, se otorgará a las y los estudiantes la libertad de explorar sus propios intereses y de dirigir su propio aprendizaje. Las sesiones del taller han sido estructuradas de manera flexible, permitiendo un amplio espacio para la experimentación, la creatividad y el diálogo. En vez de limitar a los estudiantes con normas y reglas estrictas, se fomentará un ambiente de apertura y confianza donde se sientan seguros para expresar sus ideas, compartir sus experiencias y aprender de sus errores.

Este enfoque desescolarizado (Calvo, 2017) también ha implicado un énfasis en el aprendizaje dialógico. Las discusiones en grupo y el intercambio de ideas serán elementos fundamentales de cada sesión, fomentando la colaboración, el respeto mutuo y el aprendizaje recíproco entre los estudiantes. En lugar de posicionar al profesor como el único portador de conocimientos, se promoverá un ambiente en el que todos los participantes - incluyendo los profesores - son aprendices y contribuyen a la construcción colectiva de conocimientos. El enfoque desescolarizado ha demostrado ser especialmente relevante en el contexto post-pandémico, en el cual las desigualdades educativas y los problemas de salud mental entre los estudiantes se han agudizado. Al proporcionar un ambiente de aprendizaje inclusivo, equitativo y centrado en el estudiante, se buscará atender estas preocupaciones y promover un tipo de educación que es verdaderamente relevante y significativa para los estudiantes en el mundo actual.

h. Caracterización de las y los participantes

En total, participaron 20 estudiantes del colegio en el proyecto, con un mínimo de 8 estudiantes (sesión 9) y un máximo de 15 estudiantes en la sesión final, abarcando un rango de edades entre los 13 y 18 años, desde 8° básico hasta 4° Medio.

También participaron en total 6 exestudiantes, cuyas edades fluctuaban entre los 18 y los 24 años, todos estos estudiantes universitarios o profesionales jóvenes.

Para recopilar información relevante sobre las y los participantes, se utilizaron diferentes herramientas de recolección de datos. En primer lugar, se realizó un diagnóstico socioemocional individual al inicio del proyecto para conocer las percepciones sobre sí mismo. Además, se llevó a cabo un registro anecdótico durante todas las sesiones, enfocado en las formas de interacción de los estudiantes y su participación en las actividades. También se utilizó el medidor emocional Ruler permanentemente para evaluar el estado emocional de los estudiantes y detectar posibles necesidades socioemocionales.

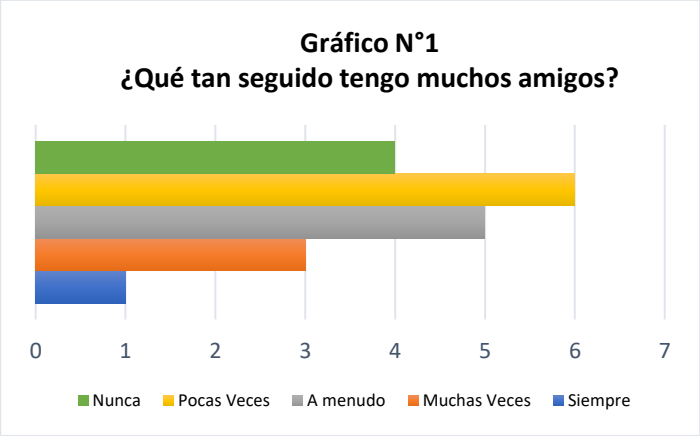
Complementario a esto se realizaron conversaciones con el departamento de convivencia y con la psicóloga del establecimiento.

Es importante destacar que la participación en el proyecto fue voluntaria, lo que implicaba que el número de participantes variaba en cada sesión. A pesar de esto, se logró una participación activa y comprometida por parte de las y los estudiantes, lo que contribuyó al enriquecimiento de las actividades y al desarrollo del proyecto en su conjunto.

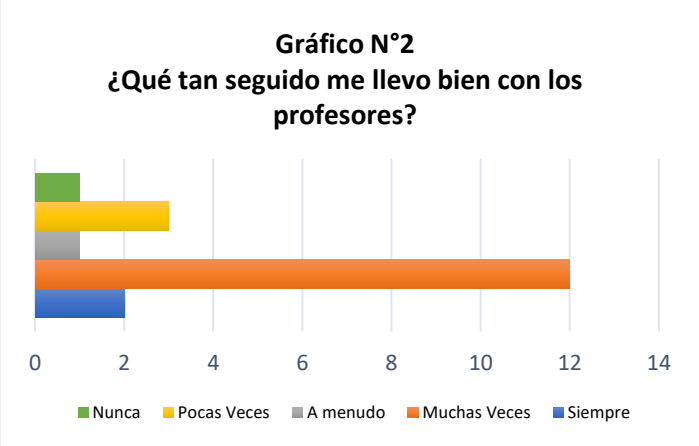
Cabe destacar que las caracterizaciones siguientes se dividen en estudiantes y exestudiantes, ya que, aunque el proyecto inicialmente se dirigía sólo a estudiantes, pareció interesante caracterizar a las y los ex estudiantes que terminaron participando de las sesiones del taller (aunque, por decisión de estos, sin crear documentales)

Análisis resultado diagnóstico emocional: el diagnóstico socioemocional realizado en el proyecto evidenció importantes aspectos relacionados con las emociones y relaciones sociales de las y los estudiantes y exestudiantes participantes.

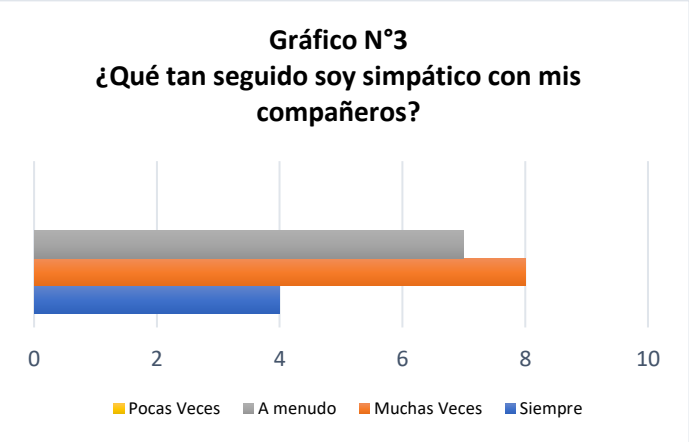
En primer lugar, se observó que la mayoría de las y los participantes se percibían como personas solitarias, con pocos amigos (gráfico N°1). Esta situación destacaba la importancia de generar espacios de encuentro y vínculo durante el desarrollo del proyecto, con el fin de fomentar la construcción de relaciones positivas entre los estudiantes.



En cuanto a las relaciones interpersonales, se encontró que en general, las y los participantes lograban establecer mejores relaciones con los profesores que con sus pares (gráfico N°2). Esto podría indicar la necesidad de fortalecer los lazos entre los estudiantes, promoviendo la colaboración y la comunicación efectiva entre ellos.



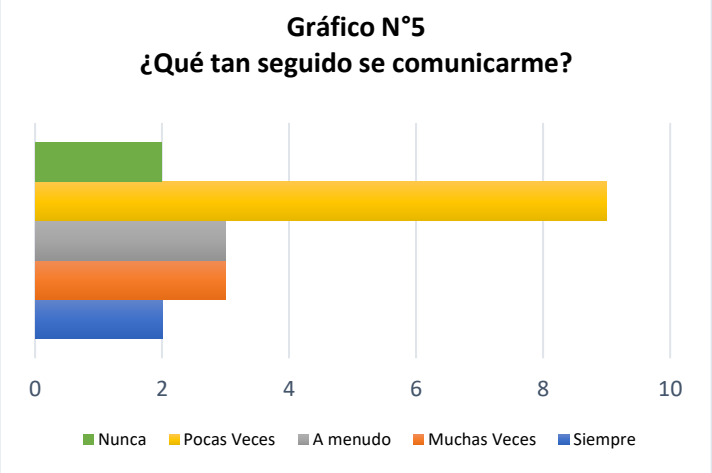
Es relevante destacar que las y los participantes declararon esforzarse en ser empáticos con sus compañeras y compañeros, mostrando una disposición para entender los problemas de los demás y encontrar soluciones a los conflictos entre pares (gráfico N°3). Esto refleja una actitud positiva hacia la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en equipo.



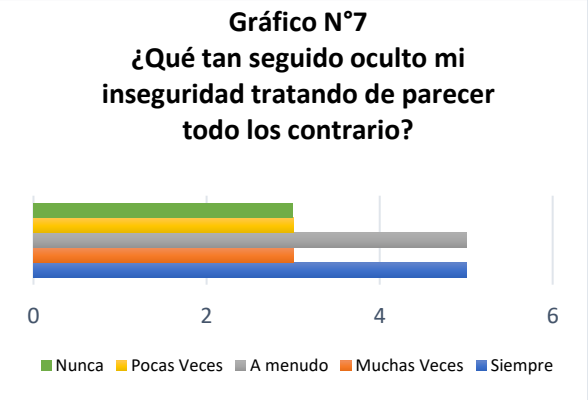
En relación con los niveles de agresividad, se identificó que las y los participantes se reconocían con bajos niveles de agresividad, lo cual es un indicador favorable para la convivencia y el desarrollo de relaciones saludables (gráfico n°4).



Por otro lado, se observó que a las y los participantes les resultaba difícil comunicar sus estados de ánimo a los demás (gráfico N°5), lo cual podría ser un factor limitante para expresar sus necesidades emocionales y recibir el apoyo necesario. Esta situación sugiere la importancia de promover habilidades de comunicación emocional durante el proyecto.







Además, se evidenció que las y los participantes solían sentirse fracasados (gráfico N°6) y tendían a ocultar su inseguridad (Gráfico N°7). Esta percepción puede afectar su autoestima y su participación activa en las actividades del proyecto. Por lo tanto, es fundamental generar un ambiente seguro y de confianza que promueva la autoaceptación y el desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

Finalmente, se destacó que las y los participantes se percibían como más maduros que sus pares. Esta característica puede ser aprovechada como un recurso para promover liderazgo y responsabilidad en el desarrollo de las actividades.



En resumen, el diagnóstico socioemocional aplicado a las y los estudiantes evidenció una serie de aspectos relevantes en las y los participantes, tales como la sensación de soledad, las dificultades en las

relaciones sociales, el esfuerzo por ser empáticos, los bajos niveles de agresividad, la dificultad para comunicar estados de ánimo, la percepción de fracaso y la ocultación de la inseguridad. Estos hallazgos proporcionan información valiosa para diseñar estrategias de apoyo emocional y promover un ambiente inclusivo y afectivo.

Como complemento, los resultados coinciden con la información disponible en el departamento de convivencia y la psicóloga del colegio, observando que varias y varios estudiantes del Taller se encontraban con tratamiento psicológico o psiquiátrico por cuadros de depresión o ansiedad.

Resulta interesante contrastar los resultados del diagnóstico socioemocional de las y los estudiantes a los resultados del mismo instrumento aplicado a las y los exestudiantes.

Comparten con las y los estudiantes la percepción de ser personas solitarias, que ocultan su inseguridad, que desarrollan mejores vínculos con sus profesores que con sus pares, que se esfuerzan por ser empáticos y simpáticos con sus pares, como también disponibles para ayudar a los demás y para la resolución de conflictos.

Las y los exestudiantes difieren en su diagnóstico con las y los estudiantes en la percepción mas alta de agresividad propia, en la capacidad de comunicarse con los demás de manera efectiva, y que rara vez se sentían fracasados.

Análisis registro medidor emocional RULER: Se realizó un registro fotográfico de la aplicación del método RULER en 9 de las 11 sesiones realizadas. Al inicio de todas las sesiones, se observó que los participantes manifestaron mayoritariamente emociones consideradas de "poca energía". Estas emociones incluyeron sentimientos de "calma" (4 oportunidades), "relajación" (2 oportunidades), "cansancio" (1 oportunidad), "aburrimiento" (1 oportunidad) y "vergüenza" (1 oportunidad). Es importante tener en cuenta que, si bien "calma" y "relajación" son emociones de baja energía, también se consideran emociones cómodas. Sin embargo, las emociones de "cansancio", "aburrimiento" y "vergüenza" pueden generar cierta incomodidad en los participantes.

Por otro lado, al finalizar las sesiones, se observó que en 4 ocasiones los participantes manifestaron mayoritariamente emociones consideradas de mucha energía, como "entusiasmo" (3 sesiones), y "preocupación" (1 sesión). En otras 5 ocasiones, las emociones mayoritarias al finalizar las sesiones fueron de poca energía, pero cómodas, como "calma" (3 sesiones), "sentirse capaz" (1 sesión) y "sentirse querido" (1 sesión).

Estos resultados nos brindan un panorama de las emociones experimentadas a lo largo del proyecto. Se observa una tendencia hacia emociones más energéticas y positivas al finalizar las sesiones, lo cual podría indicar una mayor comodidad con el modelo de trabajo. La experiencia de crear documentales que apelan a sus propios fondos de conocimiento genera un aumento en las emociones positivas y de mayor energía en los participantes. En la medida que las y los estudiantes se involucran en el proceso de creación, expresando sus propias historias y explorando temas significativos para ellos, pueden experimentar un mayor sentido de empoderamiento, satisfacción y conexión emocional con el proyecto. Además, el hecho de que las emociones de "entusiasmo" y "sentirse capaz" hayan sido las más frecuentes al final del proyecto (últimas sesiones) podría indicar un aumento en la confianza y la autoestima de los participantes a medida que van superando los desafíos del proceso creativo.

i. Metodologías preferentemente utilizadas en las sesiones

La implementación del proyecto de creación audiovisual en el marco de la investigación acción ha permitido el uso de diversas metodologías, con un énfasis particular en la educación emocional. A lo largo de las sesiones, se ha buscado proporcionar a las y los estudiantes un espacio de aprendizaje en el cual puedan desarrollar sus habilidades creativas, explorar sus emociones y reflexionar sobre su identidad y experiencias personales.

La estructura de cada sesión ha sido diseñada según el enfoque del diseño problematizador (Freire, 1968; Magendzo, 2007). En este sentido, se ha planteado a las y los estudiantes un problema o desafío a resolver, donde el docente se ha desempeñado como un facilitador del proceso. Esta metodología ha permitido fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, al tiempo que ha empoderado a los participantes para que sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

Además, se ha promovido el aprendizaje autoorganizativo (Moreno, 2016, Calvo, 2017), brindando a las y los estudiantes la responsabilidad de gestionar su tiempo y recursos durante el proceso de creación. Esto ha permitido que el proyecto se desvíe hacia los intereses y necesidades individuales, fomentando la autonomía y la autorregulación en el aprendizaje. En este sentido, se ha valorado la diversidad de los fondos de conocimiento de cada participante y se ha buscado vincularlos con los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos en el ámbito audiovisual.

El enfoque desescolarizado (2017) ha sido otro elemento clave en el desarrollo de las sesiones. Se ha buscado establecer una estructura flexible y personalizada, adaptándose a las necesidades y ritmos de cada estudiante. El nivel de acompañamiento y apoyo ha sido ajustado en función de las habilidades y el

desarrollo individual de cada participante, con el objetivo de estimular el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones.

La estimulación de las narrativas autobiográficas (Bruner, 2003, Silva Peña y otros, 2019)ha sido una metodología central en el proyecto. Se ha propiciado la reflexión y el análisis de las propias historias de vida de las y los estudiantes, incentivando la exploración de su pasado, la reevaluación de suposiciones y creencias, y la interpretación y sentido de sus experiencias personales. A través de esta metodología, se ha promovido el autoconocimiento, la construcción de identidad y la capacidad de expresar y comunicar sus propias vivencias.

Por último, todas las metodologías han sido orientadas por una perspectiva pedagógica crítica (Freire, 1968; Giroux, 2003). Se ha buscado desafiar los paradigmas de la educación tradicional y promover una visión crítica del contexto de la comunidad educativa. Esto ha implicado cuestionar las dinámicas de poder y desigualdad presentes, fomentando la participación activa y el pensamiento reflexivo.

En resumen, el proyecto de creación audiovisual desarrollado en el marco de la investigación acción ha empleado una variedad de metodologías con un enfoque en la educación emocional.

II. OBJETIVOS

a. Objetivo general

- Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad audiovisual en el contexto post-pandémico.

b. Objetivos específicos

1. Fomentar la autoexploración y la autoexpresión a través de la creación de narrativas autobiográficas.
2. Promover el cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales presentes en los medios audiovisuales.
3. Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
4. Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.
5. Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas.

III. PLAN DE ACCIÓN

a. Etapas del proyecto y actividades propuestas



b. Descripción de las sesiones

A través de la estructura problematizadora, el aprendizaje autoorganizativo, el enfoque desescolarizado, las narrativas autobiográficas y la pedagogía crítica, se ha buscado promover el desarrollo integral de las y los estudiantes, fomentando su autonomía, creatividad, autoexpresión y conciencia crítica de sí mismos y del mundo que les rodea. Estas metodologías han permitido establecer un ambiente de aprendizaje enriquecedor y significativo, donde las emociones y las experiencias personales han sido valoradas y utilizadas como recursos para el crecimiento y el aprendizaje.

El proyecto de investigación acción, basado en la creación audiovisual, se ha desarrollado en cuatro fases que han permitido a las y los estudiantes del Taller de Cine embarcarse en un apasionante viaje de exploración, autoexpresión y aprendizaje. Cada fase ha sido cuidadosamente diseñada para fomentar el desarrollo de narrativas personales y promover la reflexión sobre el territorio, la otredad y su

relación con las tecnologías. A lo largo del proceso, se han aplicado diversas herramientas, incluyendo el medidor emocional RULER, que ha proporcionado valiosa información sobre las necesidades socioemocionales de los participantes.

La fase N°1, denominada "Diagnóstico", es el punto de partida del proyecto, con el objetivo de caracterizar a las y los estudiantes del Taller de Cine. Durante esta fase, se aplicaron diferentes herramientas de diagnóstico, incluyendo el medidor emocional RULER, que permitió conocer las emociones predominantes en las y los estudiantes. La buena recepción de esta práctica por parte de los participantes y la relevancia de los resultados obtenidos motivaron su aplicación a lo largo de todas las fases del proyecto.

La fase N°2, llamada "Autobiográfico", ha brindado a las y los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus propias narrativas autobiográficas a través del lenguaje audiovisual. Durante esta etapa, se han generado instancias de trabajo tanto individual como grupal, permitiendo a los participantes explorar y compartir sus experiencias personales de una manera creativa y significativa. A través de la narración de sus propias historias, se ha promovido el autoconocimiento, la reflexión y el fortalecimiento de la identidad de cada estudiante.

La fase N°3, denominada "Territorio y Otredad", ha llevado el proceso de creación audiovisual un paso más allá, incorporando elementos del entorno y las apreciaciones de las y los estudiantes sobre el territorio que les rodea, así como su relación con la otredad y las tecnologías. Durante esta fase, se ha alentado a las y los participantes a explorar y documentar los lugares, las personas y las historias que conforman su entorno, brindándoles la oportunidad de ampliar su visión y comprensión del mundo que les rodea.

La fase N°4, denominada "Muestra Pública", otorga un cierre al proyecto, donde las y los estudiantes se preparan para el visionado de sus propios cortometrajes en un evento de "estreno". Durante esta fase, se invita a las personas cercanas y a aquellos interesados en su trabajo, siempre que las y los estudiantes estén de acuerdo, para que sean testigos de los logros y la creatividad de las y los participantes. Este momento representa una oportunidad para que las y los estudiantes se sientan valorados y reconocidos por sus esfuerzos y habilidades en la creación audiovisual.

c. Plan de evaluación

Teniendo como objetivo analizar y ponderar los resultados obtenidos en el proyecto de investigación-acción desarrollado en el Taller de Cine, nos centraremos en la relación entre la creación audiovisual y la inclusión.

Los resultados obtenidos en tanto insumo para la mejora continua del Taller de Cine pretenden ser útiles para la replicación de la experiencia educativa, cómo para futuras intervenciones educativas con propósito o estructura similar.

Con este propósito, este plan contempla la evaluación de las diferentes etapas del proyecto, con el fin de identificar fortalezas, áreas de mejora y el impacto generado en las y los participantes.

Los informes de los cuales se hará referencia a continuación se adjuntarán a los anexos.

Evaluación fase de diagnóstico

Producto: Informe de caracterización de las y los participantes del Taller de Cine.

Objetivo: Obtener información detallada sobre las características generales, intereses, necesidades socioemocionales y habilidades audiovisuales de las y los estudiantes.

Instrumentos: Medidor emocional RULER, encuestas diagnósticas y registros anecdóticos.

Procedimiento: Análisis de los instrumentos aplicados en las sesiones iniciales del proyecto.

Evaluación fase de desarrollo del documental autobiográfico

Producto: Informe del proceso de desarrollo de documentales autobiográficos “Quién soy”.

Objetivo: Comprender el proceso de creación audiovisual, el desarrollo de narrativas autobiográficas y el nivel de participación e implicación de las y los estudiantes en la producción de sus propios documentales.

Instrumentos: Registro anecdótico, medidor emocional, cortometrajes autobiográficos y entrevistas a las y los realizadores.

Procedimiento: Reflexión en torno a los cortometrajes autobiográficos realizados por las y los participantes, a la entrevista audiovisual a las y los realizadores, y del registro anecdótico audiovisual.

Evaluación fase de desarrollo de documental del territorio y otredad

Producto: Informe del proceso de creación de documentales “Desde mi ventana” y “Vidas portátiles”

Objetivo: Comprender la capacidad de las y los estudiantes para reflexionar sobre su entorno, y sobre la otredad.

Instrumentos: Registro anecdótico, medidor emocional, cortometrajes documentales y entrevistas a las y los realizadores.

Procedimiento: Reflexión en torno a los cortometrajes documentales realizados por las y los participantes, a la entrevista audiovisual a las y los realizadores, y del registro anecdótico audiovisual.

Evaluación fase muestra pública

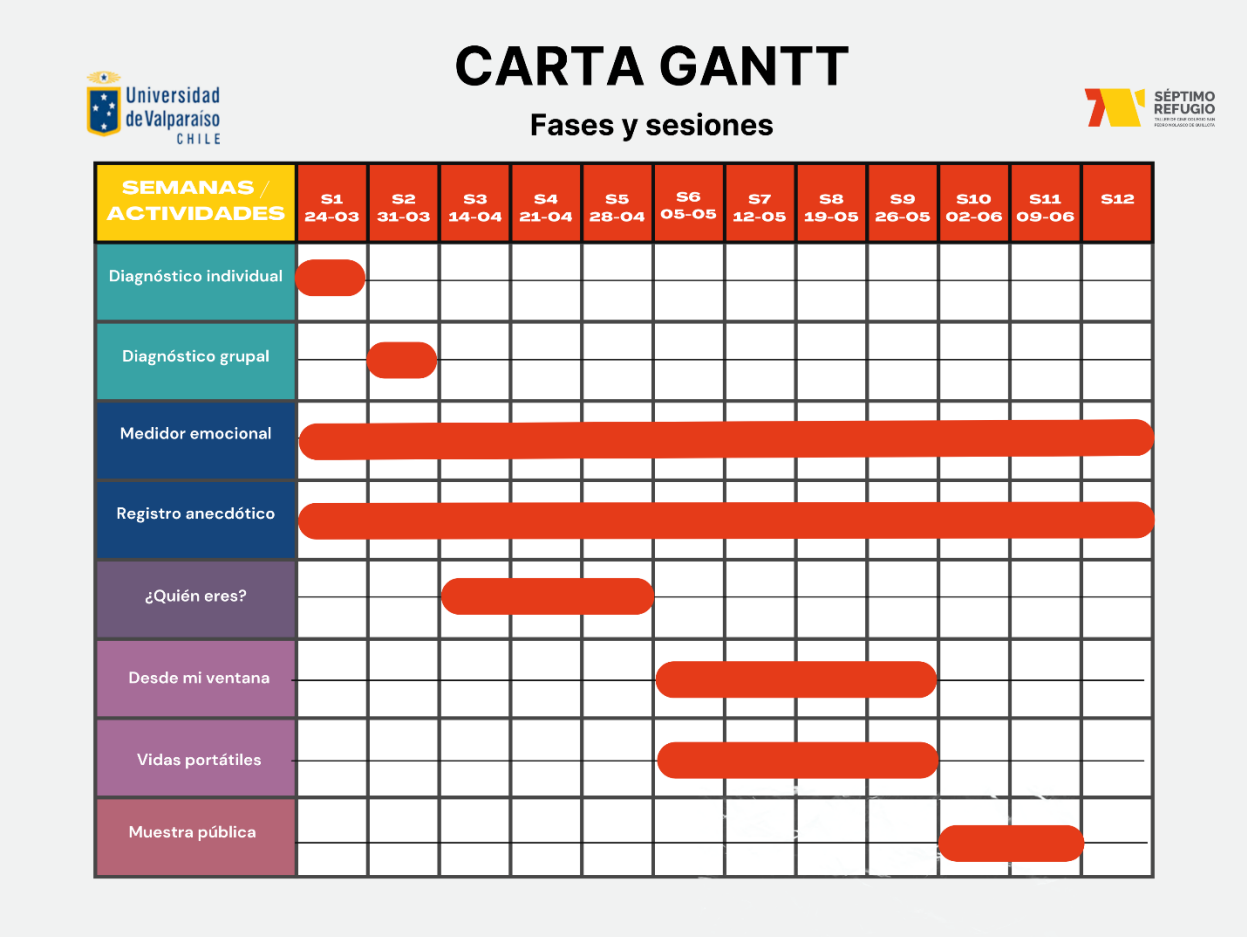
Producto: Informe de la exhibición de los cortometrajes en la muestra pública.

Objetivo: Ponderar el impacto emocional, la recepción y la valoración de los cortometrajes por parte de la audiencia y las y los participantes.

Instrumentos: Registro anecdótico, medidor emocional, registro audiovisual de la sesión, entrevistas a las y los realizadores y entrevistas a la audiencia.

Procedimiento: Reflexión en torno a la realización de la muestra pública

d. Carta Gantt



4. IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

I. PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES Y OBJETIVOS.

Fase 1: Diagnóstico
Sesión 1: Diagnóstico individual
24 de marzo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Documental autobiográfico.
- Territorio.
- Otredad.
- Alfabetización mediática.
- Diagnóstico.

Inicio
- **Rompiendo el hielo:** Las y los estudiantes comparten sus nombres, edades, y una breve descripción de sus intereses personales y experiencia previa con la creación audiovisual.

Desarrollo
- **Diagnóstico individual:** Las y los estudiantes responden una breve encuesta individual sobre sus emociones predominantes y relaciones significativas.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (diagnóstico grupal), socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE1- Fomentar la autoexploración y la autoexpresión a través de la creación de narrativas autobiográficas.
OE2- Promover el cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales presentes en los medios audiovisuales.

Propósito de la sesión

- Socializar emociones, experiencias y perspectivas de las y los estudiantes en relación con la creación audiovisual, con el objetivo de diseñar actividades adaptadas que se adapten mejor a sus necesidades y potencien sus capacidades.

Evaluación

- **Reflexión personal y grupal:** Las y los estudiantes responden la siguiente pregunta ¿Que es para tu el Taller de Cine?.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados
- Hojas de diagnóstico.
- Cámara.

Evidencias
- Tabulación diagnóstico individual.
- Entrevista audiovisual.
- Registro anecdótico- Medidor emocional.

Fase 1: Diagnóstico
Sesión 2: Diagnóstico grupal
31 de marzo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Trabajo en equipo.
- Diálogo.
- Autonomía.
- Storyboard.

Inicio
- **Rompecabezas de grupo:** Las y los estudiantes deberán formar una imagen con piezas distribuidas al azar. Los grupos formados discuten sobre sus intereses por participar del Taller de Cine.

Desarrollo
- **Diagnóstico colectivo:** Las y los estudiantes crean un storyboard colectivo como diagnóstico de sus intereses, que permitirá observar sus habilidades de colaboración, comunicación, y manejo de conflictos.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (inicio documental autobiográfico) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE1- Fomentar la autoexploración y la autoexpresión a través de la creación de narrativas autobiográficas.
OE2- Promover el cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales presentes en los medios audiovisuales.

Propósito de la sesión

- Compartir las habilidades , los intereses y las experiencias en relación con la creación audiovisual, así como las dinámicas de grupo existentes en el grupo con el objetivo de diseñar actividades adaptadas que se adapten mejor a sus necesidades y potencien sus capacidades.

Evaluación

- **Reflexión personal y grupal:** ¿Que aprendí hoy?.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo- dificultades-compromiso- proyecciones).

Recursos utilizados

- Tabulación diagnóstico.
- Fichas rompecabezas.
- Storyboard.

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 2: Documental autobiográfico
Sesión 3: Presentación
14 de abril, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Autobiografía.
- Documental.
- Guión.
- Narrativa.
- Pitch

Inicio
- **Cadena de la Vida:** Las y los estudiantes reciben 5 fichas en los cuales anotan eventos significativos de su vida. en cada una. Luego, las fichas se colocan en una cadena, creando una representación visual de su autobiografía.

Desarrollo
- **Exploración Autobiográfica:** Las y Los estudiantes escribirán una breve narrativa personal, utilizando la cadena de vida como punto de partida.
- **Presentación PITCH:** Las y los estudiantes presentan brevemente sus proyectos de documental autobiográfico.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (continuación documental autobiográfico) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE3- Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
OE4- Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.

Propósito de la sesión

- Iniciar a las y los estudiantes en el proceso de creación de un documental autobiográfico, a través de la exploración de sus propias historias y la comprensión de cómo pueden ser presentadas en un formato audiovisual.

Evaluación

- **Pitch:** Las y los estudiantes presentan verbalmente sus proyectos de documentales autobiográficos.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo- dificultades-compromiso- proyecciones).

Recursos utilizados

- Fichas "cadena de la vida"
- Hojas prototipo exploración autobiográfica.

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 2: Documental autobiográfico
Sesión 4: Realización
21 de abril, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Narrativa visual.
- Montaje.
- Edición.

Inicio
- **Modelamiento:** Las y los estudiantes comparten sus reflexiones con respecto al visionado del documental autobiográfico "Pelo Malo".

Desarrollo
- **Planificando mi documental:** Las y los estudiantes, esbozan el guión de su documental, definiendo los temas principales, las secuencias, y los recursos visuales que necesitarán.
- **Rodando y editando mi documental:** Las y los estudiantes graban las secuencias necesarias para su documental, guiándose por su guión.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (visionado documentales autobiográficos) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE3- Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
OE4- Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.

Propósito de la sesión

- Fomentar la expresión y la reflexión personal y colectiva a través de la creación de un documental autobiográfico, permitiendo a las y los estudiantes explorar y compartir aspectos de su vida y su identidad.

Evaluación

- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo- dificultades-compromiso- proyecciones).

Recursos utilizados

- Cortometraje "Pelo Malo".

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 2: Documental autobiográfico
Sesión 5: Visionado
28 de abril, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Crítica constructiva
- Apreciación.
- Reflexión.

Inicio
- **El papel del crítico:** Introducción breve sobre cómo dar y recibir crítica constructiva, destacando la importancia de ser específico, honesto y respetuoso.

Desarrollo
- **Proyección de Documentales:** Se visionarán los documentales realizados por las y los estudiantes.
- **Crítica y Reflexión:** Después de cada visionado, se ofrecerá la palabra para que las y los estudiantes compartan su crítica constructiva y reflexiones. El estudiante que realizó el documental tendrá la oportunidad de responder y reflexionar sobre su trabajo.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión ("desde mi ventana") socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE5. Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas.

Propósito de la sesión

- Facilitar un espacio de apreciación y crítica constructiva para el visionado de los documentales autobiográficos realizados por las y los estudiantes, fomentando la reflexión y el aprendizaje dialógico.

Evaluación

- **Documentales autobiográficas y reflexión:** Capacidad de las y los estudiantes para recibir y ofrecer crítica constructiva, así como su habilidad para reflexionar sobre su propio trabajo.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo- dificultades-compromiso- proyecciones).

Recursos utilizados

- Cortometrajes de las y los estudiantes.

Evidencias

- Documentales autobiográficos realizados.
- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 3: Documentales del otro.
Sesión 6: "Desde mi ventana"
5 de mayo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Narrativa territorial.
- Perspectiva.

Inicio
- **Explorando nuestra perspectiva:** Los estudiantes compartirán y discutirán qué ven desde su ventana, ya sea literal o figurativamente, y cómo interpretan y se relacionan con ese paisaje.

Desarrollo
- **Creando nuestra narrativa territorial:** Las y los estudiantes comenzarán a desarrollar el concepto para su documental, pensando en cómo quieren representar su territorio y qué historias quieren contar.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Conversación grupal- aprendizajes y observaciones de la sesión.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión ("vidas portátiles") socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE3- Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
OE4- Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.

Propósito de la sesión

- Guiar a las y los estudiantes en el proceso de creación de sus documentales sobre el territorio que los rodea, utilizando el enfoque "desde la ventana" para fomentar un sentido de exploración y de conexión con su entorno.

Evaluación

- **Reflexionando sobre nuestras decisiones:** Las y los estudiantes comparten algunas de las decisiones que han tomado durante la sesión.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 3: Documentales del otro.
Sesión 7: "Vidas portátiles"
12 de mayo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Otredad
- Identidad digital.

Inicio
- **Reflexionando sobre nuestra identidad digital:** Las y los estudiantes dialogarán sobre cómo perciben y construyen su identidad en el entorno digital y cómo ven a 'los otros' en este mismo contexto.

Desarrollo
- **Creando nuestra narrativa de otredad y tecnología:** Las y los estudiantes definirán la temática de sus documentales y empezarán a desarrollar su argumento y narrativa, considerando su interpretación personal de la otredad en el contexto tecnológico.

Cierre
- **Resumen de la Sesión:** Las y los estudiantes discutirán los retos y descubrimientos durante la creación de sus documentales, y cómo este proceso ha influido en su percepción de la otredad y su propia identidad digital.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (Inicio documentales del territorio) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE3- Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
OE4- Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.

Propósito de la sesión

- Fomentar en las y los estudiantes una reflexión crítica sobre cómo las nuevas tecnologías influyen en la construcción de la otredad y su propia identidad. Además, guiarles en el proceso de creación de documentales que aborden esta temática.

Evaluación

- **Reflexionando sobre nuestras decisiones:** Las y los estudiantes comparten algunas de las decisiones que han tomado durante la sesión.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 3: Documentales del otro.
Sesión 8: Realización
19 de mayo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Enfoque documental.

Inicio
- **Decidiendo nuestro enfoque: -** Las y los estudiantes tomarán la decisión final sobre la temática de su documental ("Desde la Ventana" o "Vidas Portátiles") y compartirán sus ideas iniciales y preguntas con el grupo.

Desarrollo
- **En acción:** Comienzo del registro documental, las y los estudiantes utilizarán sus dispositivos móviles para capturar el material necesario.
- **Reflexión en proceso:** Las y los estudiantes compartan las experiencias, desafíos y aprendizajes que están experimentando durante el proceso de grabación de sus documentales.

Cierre
- **Mirando hacia adelante:** Los estudiantes reflexionarán sobre el trabajo realizado hasta ahora y planificarán los próximos pasos en la realización de sus documentales.
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (Inicio documentales del territorio) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE3- Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes.
OE4- Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías.

Propósito de la sesión

- Guíar a los estudiantes en la realización de un documental que aborde la temática del territorio o la otredad en relación con las nuevas tecnologías, reforzando la capacidad de elección y decisión de cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

Evaluación

- **Reflexionando sobre nuestras decisiones:** Las y los estudiantes comparten algunas de las decisiones que han tomado durante la sesión.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 3: Documentales del otro.
Sesión 9: Visionado
26 de mayo, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Crítica constructiva
- Apreciación.
- Reflexión.

Inicio
- **Celebrando nuestros logros:** Antes del visionado, se destinará un momento para que los estudiantes compartan su experiencia durante el proceso de realización de los documentales.

Desarrollo
- **Proyección de Documentales:** Se visionarán los documentales realizados por las y los estudiantes.
- **Crítica y Reflexión:** Después de cada visionado, se ofrecerá la palabra para que las y los estudiantes compartan su crítica constructiva y reflexiones. El estudiante que realizó el documental tendrá la oportunidad de responder y reflexionar sobre su trabajo.

Cierre
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (preparación muestra pública) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE5. Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas.

Propósito de la sesión

- Crear un espacio para compartir y valorar los documentales realizados por los estudiantes, fomentando la reflexión crítica y el intercambio de aprendizajes.

Evaluación

- **Reflexionando sobre nuestras decisiones:** Las y los estudiantes comparten algunas de las decisiones que han tomado durante la sesión.
- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados

- Documentales estudiantes.

Evidencias

- Documentales estudiantes.
- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 4: Muestra pública
Sesión 10: Preparatoria
2 de junio, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Muestra pública.

Inicio
- **Instrucciones y motivación:** Se entregan indicaciones claras sobre cómo se llevará a cabo la muestra pública y se motivará a los estudiantes a compartir con orgullo su trabajo.

Desarrollo
- **Preparación de la muestra pública:** Los estudiantes prepararán y organizarán la presentación de sus documentales, incluyendo una breve introducción sobre el contenido y el proceso de creación.

Cierre
- **Preparación para la Próxima Sesión:** Introducir el tema de la próxima sesión (muestra pública) socializando las expectativas de las y los estudiantes.
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE5. Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas.

Propósito de la sesión

- Presentar los trabajos de los estudiantes a una audiencia más amplia para fomentar la apreciación del arte audiovisual y la reflexión social. Además, esta sesión busca fortalecer las habilidades de presentación y la confianza de los estudiantes.

Evaluación

- **Registro anecdótico:** Registro de las interacciones mas relevantes desarrolladas en la sesión (participación- ánimo-dificultades-compromiso-proyecciones).

Recursos utilizados

- Documentales estudiantes.

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

Fase 4: Muestra pública
Sesión 11: Muestra pública
9 de junio, de 14.30 a 15.30.

Descripción de la sesión

Conceptos claves
- Muestra pública.

Inicio
- **Instrucciones y motivación:** Se entregan indicaciones claras sobre cómo se llevará a cabo la muestra pública y se motivará a los estudiantes a compartir con orgullo su trabajo.

Desarrollo
- **Muestra pública:** Las y los estudiantes presentarán sus documentales a la audiencia. Después de cada proyección, habrá espacio para preguntas y comentarios.

Cierre
- Estudiantes responden el medidor emocional.

Objetivo general

Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales audiovisuales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad en el contexto post-pandémico.

Objetivos específicos

OE5. Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas.

Propósito de la sesión

- Presentar los trabajos de los estudiantes a una audiencia más amplia para fomentar la apreciación del arte audiovisual y la reflexión social. Además, esta sesión busca fortalecer las habilidades de presentación y la confianza de los estudiantes.

Evaluación

- **Reflexión y cierre del proyecto:** Las y los estudiantes tendrán la oportunidad de compartir sus impresiones y aprendizajes después de la muestra. Se felicitará a los estudiantes por su esfuerzo y dedicación durante el proyecto y se cerrará la sesión con un mensaje inspirador que enlace con el objetivo del proyecto.
- **Registro anecdótico**.

Recursos utilizados

- Documentales estudiantes.

Evidencias

- Registro anecdótico.
- Medidor emocional.

II. ESTRATEGIAS Y TÉCNICAS DE TRABAJO

Durante la realización del proyecto educativo se han aplicado diversas estrategias que han delineado el trabajo realizado en las sesiones. Estas han sido fundamentales para promover el aprendizaje significativo, la autonomía y la expresión creativa de las y los estudiantes. A continuación, se explorarán con mayor detalle cada una de estas técnicas y teorías:

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo ha sido una técnica central en el proyecto, promoviendo la colaboración, la comunicación y el aprendizaje colectivo. A través del trabajo en grupos, las y los estudiantes han tenido la oportunidad de compartir ideas, conocimientos y habilidades, construyendo de manera conjunta sus proyectos documentales. Esta dinámica ha fomentado el aprendizaje dialógico, en el cual se ha promovido el intercambio de perspectivas, la escucha activa y la construcción colectiva de conocimiento.

La teoría del aprendizaje dialógico ha sustentado el enfoque del trabajo en equipo. Bajo la convicción que el aprendizaje se construye a través del diálogo y la interacción social, al trabajar en equipo, las y los estudiantes han tenido la oportunidad de expresar sus ideas, debatir y reflexionar en conjunto, enriqueciendo su comprensión del tema y fortaleciendo sus habilidades de pensamiento crítico y argumentación.

Además, la didáctica del ojo ha sido una herramienta relevante en el trabajo en equipo. A través de la observación crítica, las y los estudiantes han aprendido a observar y comprender de manera reflexiva el entorno que les rodea. Han desarrollado la capacidad de identificar detalles, patrones y significados en las imágenes, lo que ha enriquecido su proceso de creación audiovisual. Esta perspectiva visual ha potenciado su capacidad de observación, análisis y comunicación visual, elementos fundamentales en el trabajo colaborativo.

Asimismo, el enfoque desescolarizado ha sido otra característica destacada del trabajo en equipo. Se ha promovido un ambiente de aprendizaje libre, flexible y adaptado a las necesidades e intereses de las y los estudiantes. Se les ha brindado la libertad de explorar y experimentar, siguiendo sus propios intereses y necesidades. Se ha valorado su autonomía y se les ha proporcionado la oportunidad de asumir roles de liderazgo y toma de decisiones en el trabajo en equipo. Esta libertad ha permitido a las y los estudiantes sentirse empoderados y responsables de su propio proceso de aprendizaje.

Trabajo en base a proyectos

El trabajo en base a proyectos ha sido una estrategia pedagógica fundamental en el proyecto. Las sesiones se organizan en torno a un desafío o problema a resolver, lo que ha generado un sentido de propósito y motivación en su aprendizaje. A través de la planificación, el desarrollo y la presentación de proyectos audiovisuales, las y los estudiantes han adquirido conocimientos y habilidades de manera contextualizada y significativa.

El diseño problematizador ha sido una teoría que ha sustentado el trabajo en base a proyectos. Según esta teoría, el aprendizaje se potencia al enfrentar situaciones problemáticas o desafiantes que requieren reflexión, investigación y búsqueda de soluciones. Los proyectos cinematográficos planteados en cada sesión han sido diseñados para desafiar a las y los estudiantes, provocando la activación de sus conocimientos previos, la búsqueda de nuevas perspectivas y la construcción de respuestas creativas.

El enfoque de aprendizaje experiencial ha sido otro elemento clave en el trabajo en base a proyectos. A través de la realización de proyectos audiovisuales, las y los estudiantes han tenido la oportunidad de aplicar y experimentar nuevos conocimientos y habilidades. Han aprendido haciendo, enfrentando desafíos reales y tomando decisiones significativas en cada etapa del proceso de creación audiovisual. Este enfoque ha fomentado el aprendizaje activo y significativo, permitiendo a las y los estudiantes desarrollar habilidades de resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad.

Asimismo, el enfoque de narrativas autobiográficas ha enriquecido el trabajo en base a proyectos. A través de la reflexión y la narración de sus propias historias, las y los estudiantes han conectado su aprendizaje con su experiencia personal y emocional. Han explorado sus propias vivencias y emociones, dando sentido y significado a sus proyectos cinematográficos. Este enfoque ha potenciado la identidad y la autoexpresión de las y los estudiantes, permitiéndoles relacionarse de manera más profunda con los contenidos y los temas abordados en el proyecto.

Enfoque de acompañamiento personalizado y desescolarizado

El enfoque de acompañamiento personalizado y desescolarizado ha sido una característica distintiva del proyecto. Se ha valorado y respetado la diversidad de intereses, habilidades y ritmos de aprendizaje de las y los estudiantes. Se ha brindado un apoyo individualizado, adaptado a las necesidades y fortalezas de cada estudiante.

El aprendizaje autoorganizativo ha sido una teoría central en el enfoque de acompañamiento personalizado. Se ha fomentado la autorregulación y la responsabilidad de las y los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Han tenido la libertad de gestionar su tiempo, establecer metas y tomar decisiones sobre cómo abordar los desafíos planteados en el proyecto. Esta autonomía ha fortalecido su capacidad de aprendizaje autónomo y su sentido de empoderamiento.

Las narrativas autobiográficas han sido otro componente fundamental en el enfoque de acompañamiento personalizado. Se ha promovido la reflexión sobre las propias experiencias, emociones y vivencias de las y los estudiantes. A través de la narración de sus historias personales, se ha estimulado la autoconciencia, la identidad y la construcción de significado.

El enfoque de acompañamiento personalizado y desescolarizado también ha incorporado conceptos como la educación de la mirada y la identidad digital. Se ha incentivado el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva hacia los medios de comunicación y las tecnologías digitales. Se ha promovido la construcción de una identidad digital positiva y responsable, valorando el uso ético y creativo de las herramientas tecnológicas en el proceso de creación audiovisual.

Visionado

El visionado de los cortometrajes realizados por las y los estudiantes y la muestra pública han sido momentos clave dentro del proyecto. Estas instancias han permitido compartir y celebrar los logros y las experiencias de las y los estudiantes, así como promover la reflexión y el diálogo en torno a los temas abordados en los cortometrajes.

El enfoque de alfabetización mediática ha estado presente en el proceso de visionado. Se ha fomentado la capacidad de las y los estudiantes para interpretar, analizar y reflexionar sobre los mensajes y las representaciones presentes en los cortometrajes. Se han promovido habilidades críticas y reflexivas, como la identificación de sesgos, estereotipos y manipulaciones mediáticas, así como la comprensión de los elementos técnicos y narrativos utilizados en los cortometrajes.

El aprendizaje dialógico ha sido fundamental durante el visionado. Se ha generado un espacio de diálogo y debate, donde las y los estudiantes han compartido sus perspectivas, emociones y reflexiones sobre los cortometrajes. Se ha fomentado el respeto y la escucha activa, promoviendo el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento. El enfoque de narrativas autobiográficas ha enriquecido estos diálogos, ya que las y los estudiantes han podido compartir sus propias experiencias y puntos de vista, generando empatía y conexiones emocionales entre ellos.

El visionado también ha sido una oportunidad para aplicar el enfoque de educación de la mirada. Se ha estimulado la capacidad de observación y análisis crítico de las y los estudiantes, guiándolos a través de preguntas que invitan a una reflexión profunda sobre las imágenes, los sonidos y los mensajes presentes en los cortometrajes. Se ha promovido la apreciación estética y la sensibilidad hacia los elementos visuales y narrativos, desarrollando la capacidad de decodificar y comunicar significados a través del lenguaje audiovisual.

La identidad digital ha sido otro aspecto relevante durante el visionado y la muestra pública. Se ha fomentado la responsabilidad y el uso ético de las herramientas tecnológicas, así como la construcción de una identidad digital positiva y respetuosa. Las y los estudiantes han tenido la oportunidad de compartir sus trabajos en plataformas digitales y de conectarse con una audiencia más amplia, fortaleciendo su confianza y su capacidad para comunicar sus ideas y emociones a través de los medios digitales.

En la muestra pública, se ha promovido el enfoque de aprendizaje experiencial. Las y los estudiantes han tenido la oportunidad de presentar sus cortometrajes frente a una audiencia, experimentando la emoción y el reconocimiento que conlleva compartir su trabajo con otras personas. Han desarrollado habilidades de presentación y expresión oral, fortaleciendo su autoestima y su confianza en sí mismos.

III. RECURSOS UTILIZADOS

Se utilizaron una variedad de recursos para la realización de las sesiones y la creación de los cortometrajes. Desde el espacio físico adecuado hasta los equipos tecnológicos y materiales de papelería, estos recursos fueron fundamentales para el desarrollo de las actividades y la materialización de las ideas de las y los estudiantes. Además, el uso de programas de edición y dispositivos móviles permitió ampliar las posibilidades creativas y técnicas de los participantes. Entre los que destacan:

Espacio físico: Las sesiones del proyecto se llevaron a cabo en la Biblio-Cra del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota. Este espacio brindó un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades, permitiendo la comodidad y la concentración de las y los estudiantes.

Equipos tecnológicos: Se utilizó un computador, proyector y parlantes para los visionados de los cortometrajes y la muestra pública. Estos recursos audiovisuales fueron fundamentales para compartir y apreciar el trabajo de las y los estudiantes.

Fotocopias: Se realizaron fotocopias para la evaluación diagnóstica y algunas actividades de inicio de las sesiones. Estos materiales impresos facilitaron el registro de la información.

Pizarra magnética: Se utilizó una pizarra magnética para el medidor emocional, una herramienta visual que permitió a las y los estudiantes expresar y reflexionar sobre sus emociones durante las sesiones.

Material de papelería: Se utilizaron diversos materiales de papelería, como papel fotográfico, opalinas, porta credenciales, lanyard, entre otros, para la creación de las credenciales de las y los estudiantes, así como para la elaboración de las entradas y el póster de la muestra pública. Estos elementos contribuyeron a generar un ambiente atractivo durante la presentación de los cortometrajes.

Equipos audiovisuales: Se contó con una cámara, trípode y micrófono para realizar registros audiovisuales de las actividades del proyecto.

Dispositivos móviles y computador: Se utilizaron smartphones y computadoras para las labores de edición de los cortometrajes. Los programas de edición utilizados incluyeron Da Vinci Resolve, Vegas, Filmora y Premiere para las computadoras, y Filmora, Cap Cut, Kinemaster para los dispositivos móviles. Estas herramientas tecnológicas permitieron a las y los estudiantes dar forma a sus ideas y realizar la postproducción de sus proyectos audiovisuales.

IV. Registros audiovisuales de los cortometrajes

a. **Documental autobiográfico** (CLIC EN LA IMAGEN PARA IR AL VÍNCULO)



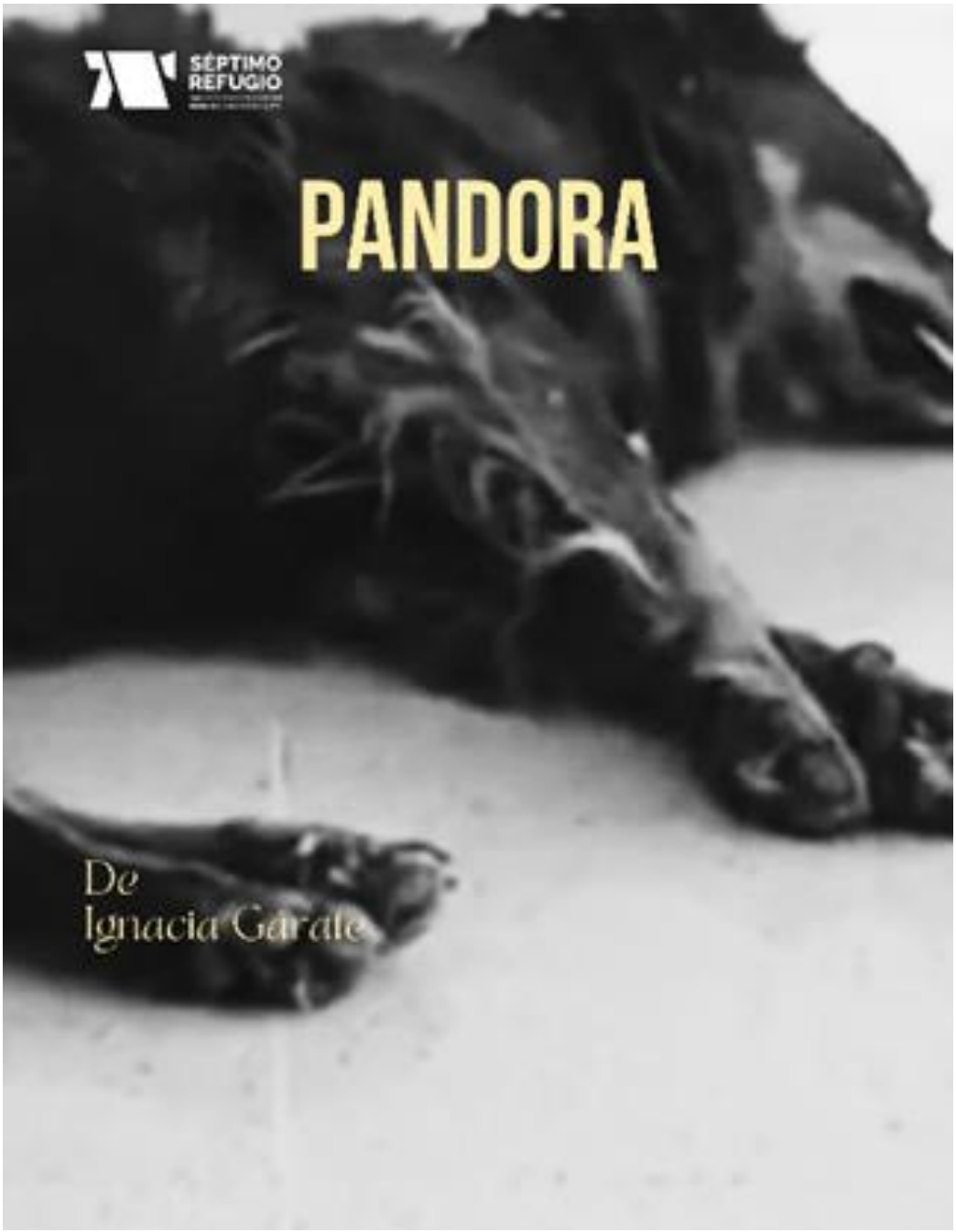
APRENDIENDO A SER FELIZ

Sinopsis: Dirigido por Marcela Cisternas, "Aprendiendo a ser feliz" presenta la historia de Marcela y su largo camino por la aceptación y el amor propio. A través de un relato en off, Marcela comparte su experiencia personal de búsqueda y descubrimiento de la felicidad. En 2 minutos y 3 segundos, el corto profundiza en las emociones de la protagonista, y en sus momentos de reflexión y crecimiento personal. Nos enseña la importancia de valorarnos a nosotros mismos y encontrar la felicidad en nuestro interior. A través de su narración íntima y honesta, el cortometraje nos invita a reflexionar sobre la importancia de la aceptación y el amor propio en la construcción de nuestra propia felicidad.



SOLITARIOS

Sinopsis: Dirigido por Sofía Lara, el cortometraje "Solitarios" se sumerge en la experiencia de la adolescencia y la soledad a través de un montaje rítmico y la ausencia de un relato verbal. En tan solo 49 segundos, a medida que las imágenes se suceden en sincronía con la música, el cortometraje nos hace testigos de momentos de introspección, reflexión y conexión emocional. "Solitarios" nos sumerge en un mundo silencioso e íntimo.



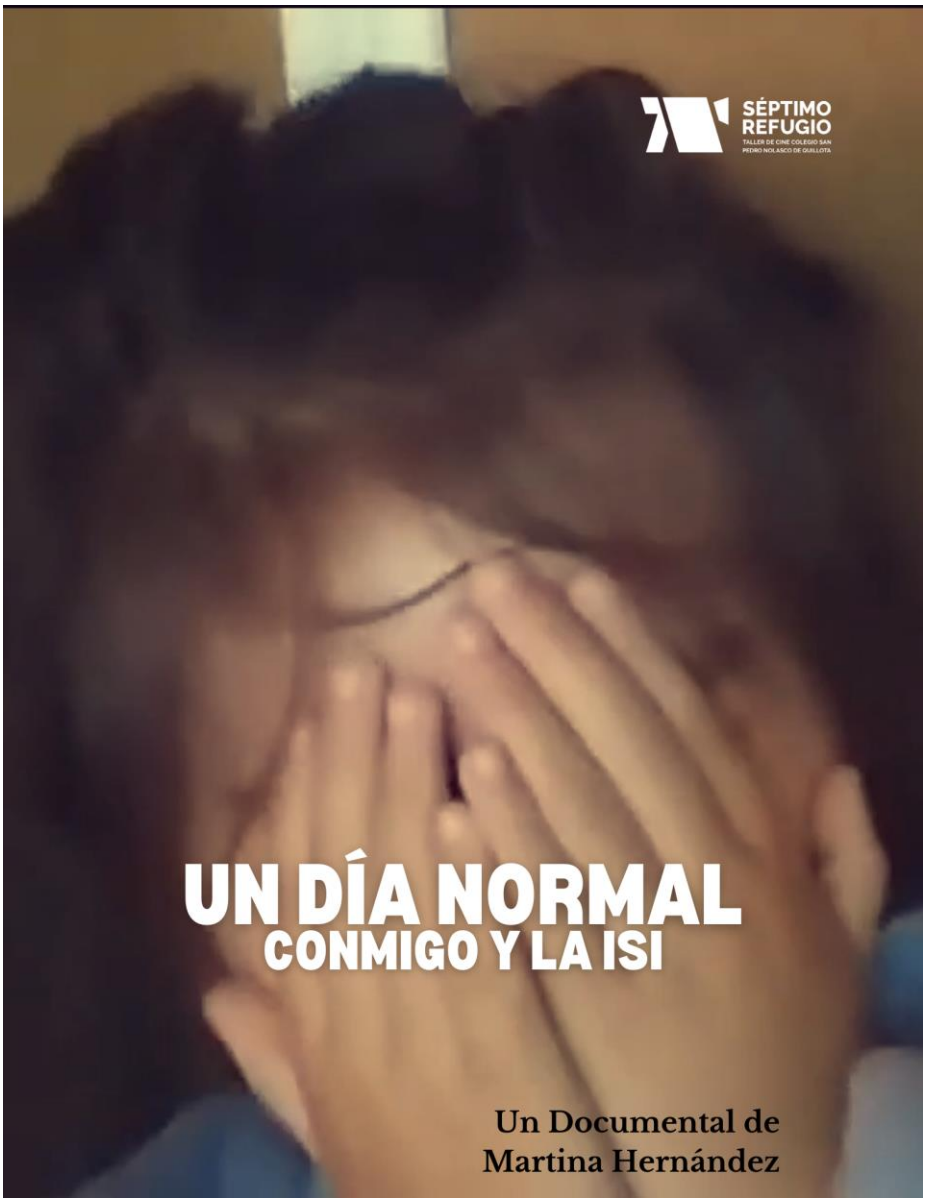
PANDORA

Sinopsis: Dirigido por Ignacia Gárate, este cortometraje nos invita a experimentar el mundo a través de los ojos de una adolescente. Con un montaje acelerado y rítmico, en 4 minutos 10 segundos la película captura el día a día de la protagonista y revela la belleza oculta y lo inesperado en lo cotidiano; momentos fugaces que adquieren una nueva perspectiva en la mirada de la creadora.



SEGUNDA VIDA

Sinopsis: Dirigido por Sofía Lara, nos sumerge en la experiencia de una vida dividida entre el campo y la ciudad. A lo largo de 1 minuto y 42 segundos, la directora nos invita a adentrarnos en su mundo personal, donde la ausencia de un relato en off nos permite explorar y experimentar sus vivencias de manera visual y sensorial. Acompañada en todo momento por su fiel compañero gatuno, el cortometraje nos muestra los contrastes entre la tranquilidad y conexión con la naturaleza del campo, y el bullicio y la intensidad de la vida en la ciudad. "Segunda vida" nos invita a reflexionar sobre la complejidad de nuestras identidades y las múltiples facetas que componen nuestras vidas



UN DÍA NORMAL CONMIGO Y LA ISI

Sinopsis: "Un día normal conmigo y la Isi", dirigido por Martina Hernández, nos sumerge en la cotidianidad de dos hermanas a lo largo de 3 minutos y 40 segundos. A través de una cámara preferentemente subjetiva, el cortometraje captura la esencia de un día común en la vida de estas hermanas, desde el amanecer hasta el siguiente amanecer. Sin artificios ni guiones preestablecidos, la directora nos invita a compartir su intimidad y explorar la conexión única que existe entre las dos protagonistas. A medida que se desarrolla la historia, somos testigos de sus rutinas, sus risas, sus conversaciones y los pequeños momentos que llenan su día.



NUESTRA VIDA MUSICAL

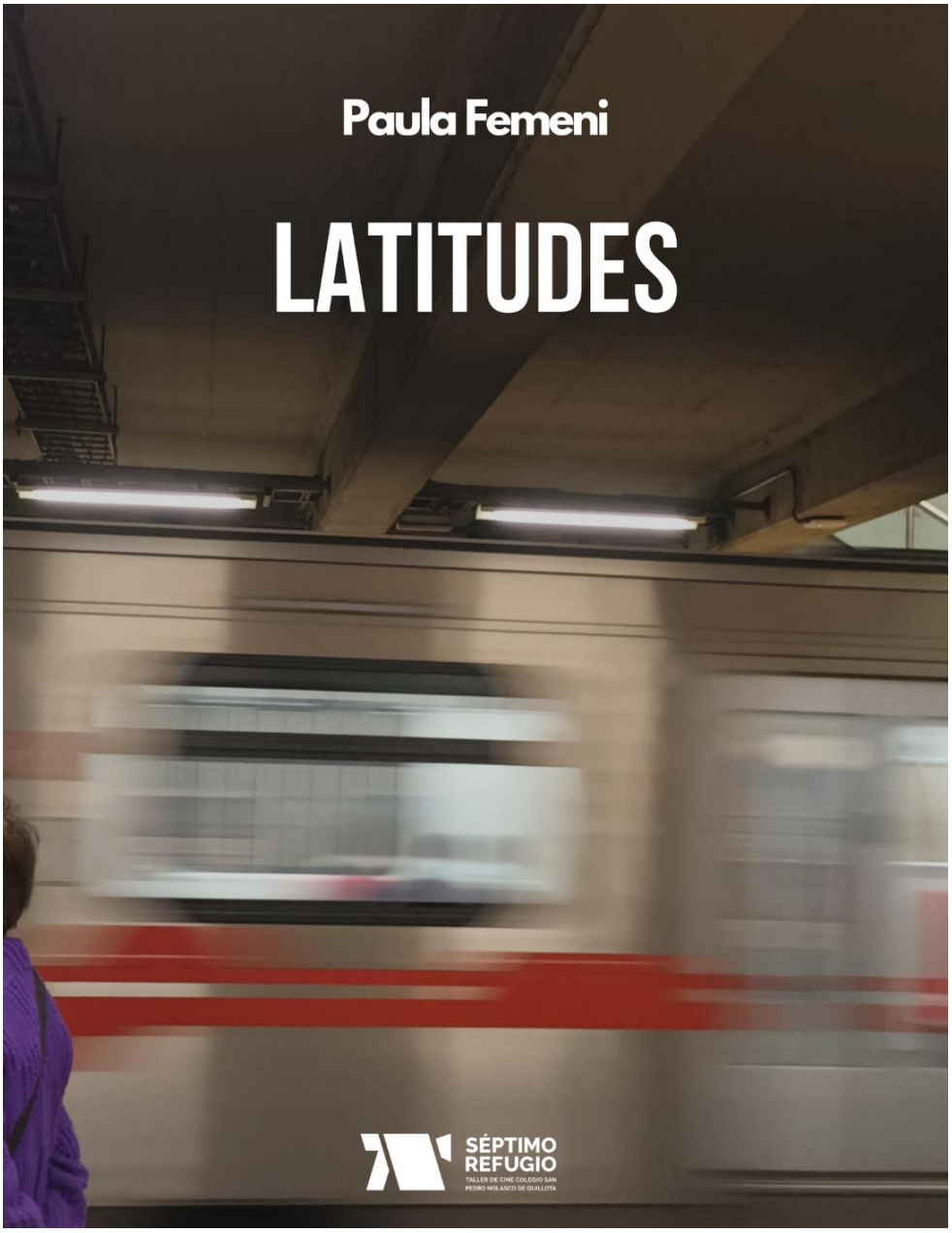
Sinopsis: "Nuestra vida musical", dirigido por Emilia Bugueño, nos sumerge en la emocionante aventura de tres amigas que comparten una pasión en común: la música. A lo largo de 1 minuto y 58 segundos, el documental autobiográfico nos transporta al mundo íntimo de estas jóvenes. La directora nos muestra la importancia de la amistad y el poder transformador de la música en la vida de estas protagonistas. "Nuestra vida musical" es un canto a la camaradería, la superación y la expresión artística, y nos inspira a seguir nuestros sueños y disfrutar del poder transformador de la música.

b. Documental sobre el territorio (CLIC EN LA IMAGEN PARA IR AL VÍNCULO)



PORTEÑO

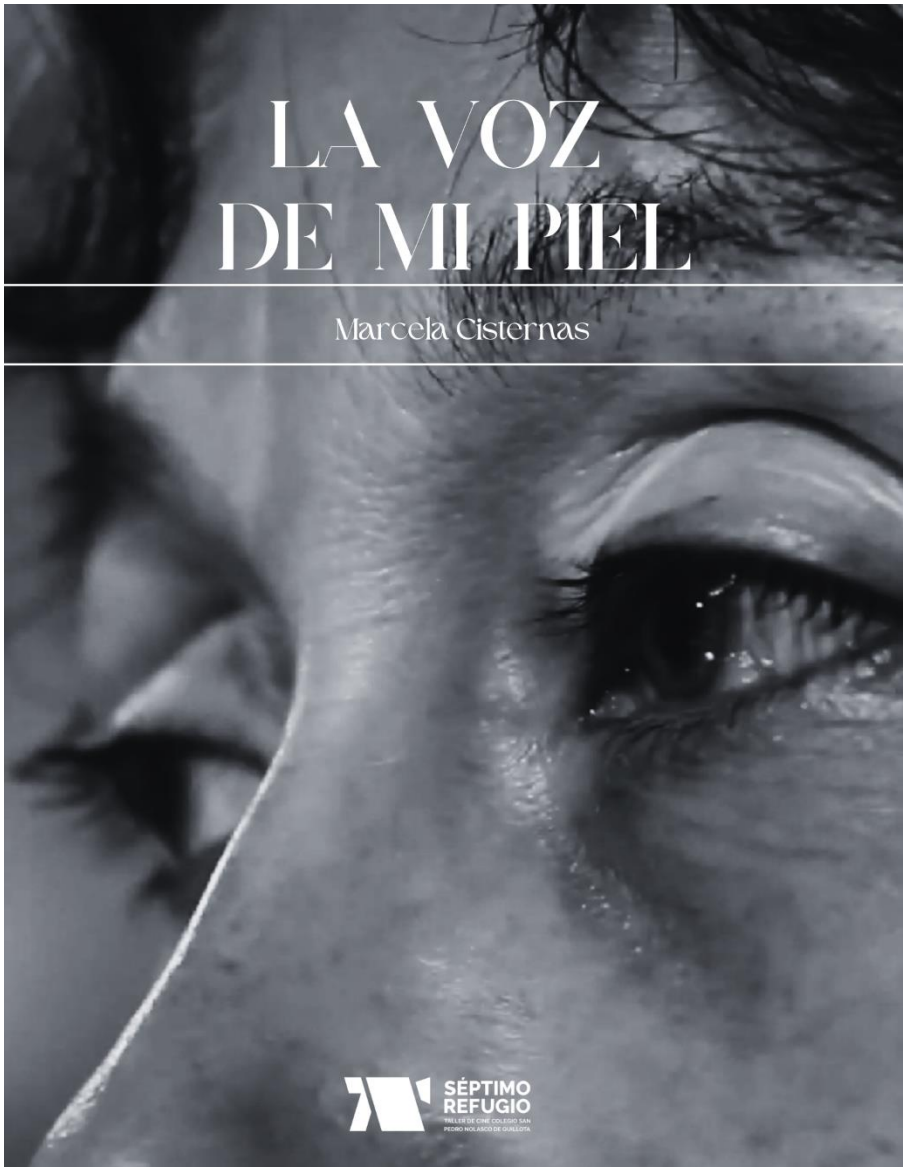
Sinopsis: Dirigido por Jean Carlos Pedraza y Thomas Masman, este cortometraje se sumerge en el mundo del graffiti urbano a través de una apasionante búsqueda por descubrir quién está detrás de los enigmáticos rayados que inundan la ciudad. Durante 11 minutos y 38 segundos, el documental del territorio nos lleva por un viaje lleno de entrevistas y testimonios de la gente, quienes expresan **sus** opiniones y reflexiones sobre el fenómeno del graffiti y su impacto en la comunidad. Acompañados de un relato en off, los directores nos sumergen en la obsesión por desvelar la identidad del misterioso "Porteño" y nos invitan a reflexionar sobre la importancia del arte urbano como forma de expresión e identidad.



LATITUDES

Sinopsis: Dirigido por Paula Femeni, nos transporta a través de un viaje emocional a lo largo de Chile, siguiendo los encuentros y despedidas entre la directora y su hermano mayor. En este documental del territorio de 4 minutos y 39 segundos, somos testigos de cómo cada despedida deja un rastro en ambos protagonistas, llevándose consigo un pedazo de sí mismos en cada separación. El cortometraje nos invita a reflexionar sobre los vínculos familiares y las experiencias compartidas que trascienden las distancias geográficas.

c. Documental otredad.



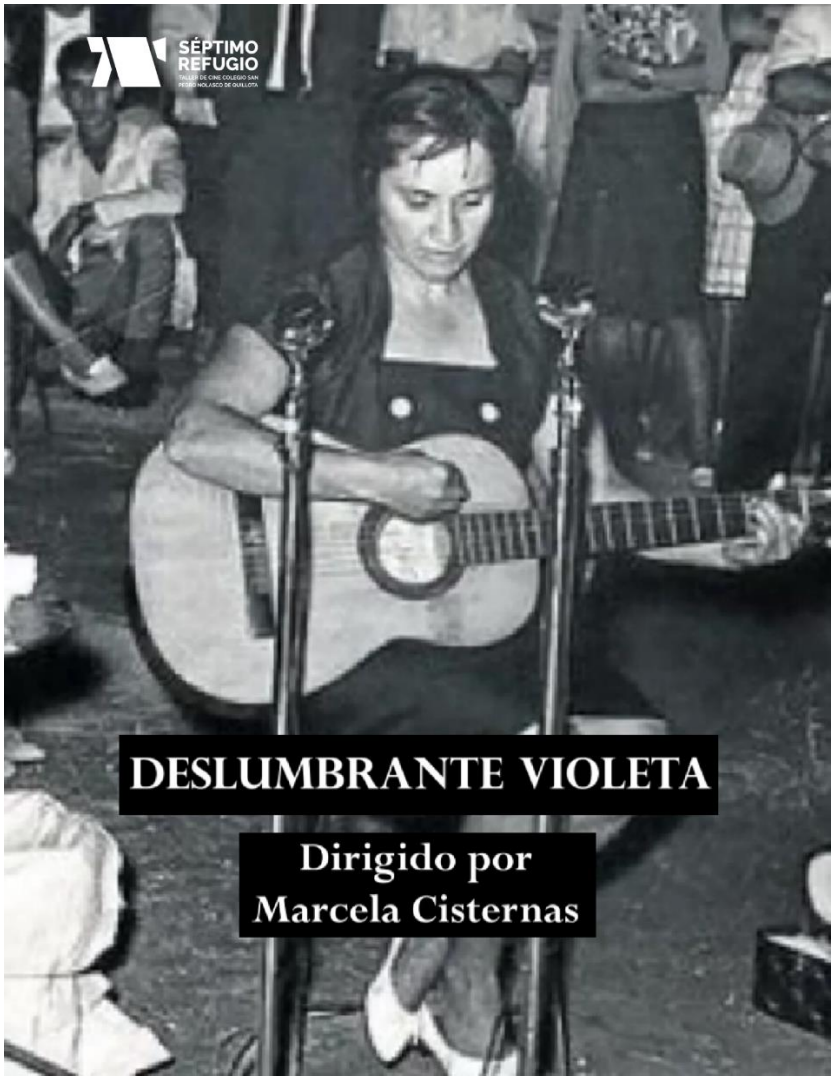
LA VOZ DE MI PIEL

Sinopsis: Dirigido por Marcela Cisternas, nos sumerge en un viaje emocional y personal a través de la historia de Marcela y su madre, quien padece de una enfermedad a la piel. En este documental sobre la otredad de 5 minutos y 12 segundos, exploramos las penas y desafíos que acompañan a esta enfermedad, cómo el proceso de aceptación y amor propio. El cortometraje nos invita a reflexionar sobre la importancia de la autoaceptación y el valor de la diversidad, desafiando los estereotipos de belleza convencionales.



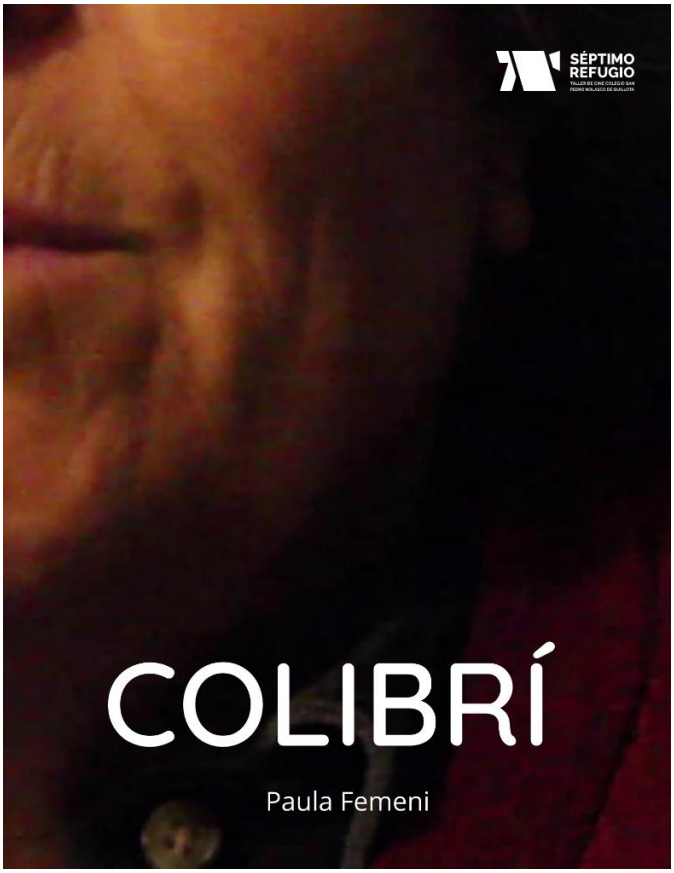
CRUJIENTE RECUERDO

Sinopsis: Dirigido por Paula Femeni, nos transporta a través de los delicados hilos de la memoria y la otredad. En 3 minutos y 15 segundos, somos testigos de cómo algo cotidiano puede despertar poderosos recuerdos de infancia. Mediante una narración sencilla, "Crujiente recuerdo" es un recordatorio conmovedor de cómo los aromas pueden evocar emociones profundas y cómo los momentos cotidianos pueden convertirse en verdaderos tesoros de nuestra existencia.



DESLUMBRANTE VIOLETA

Sinopsis: Dirigido por Marcela Cisternas. Con una duración de 4 minutos y 35 segundos, el corto nos sumerge en una reflexión sobre la otredad a través de la figura icónica de la artista Violeta Parra. En esta obra, Marcela utiliza archivos audiovisuales de Violeta Parra para explorar la vida y el proceso creativo de la reconocida artista chilena. A medida que se sumerge en el legado de Violeta, Marcela reflexiona sobre la dualidad de la otredad, esa condición de ser tanto cercana como lejana, famosa pero también desconocida en muchos aspectos. A lo largo del cortometraje, se entrelazan imágenes de archivo de Violeta Parra interpretando sus canciones y expresando su arte, con los pensamientos y las reflexiones de Marcela. A través de esta combinación, se profundiza en la experiencia de la otredad y se exploran las diversas capas de la identidad artística y personal de Violeta.



COLIBRÍ

Sinopsis: Bajo la dirección de Paula Femeni, con una duración de 5 minutos y 4 segundos, esta obra nos sumerge en una íntima historia que aborda la otredad cercana: la figura materna.

A través de una secuencia de planos cerrados y sencillas animaciones, "Colibrí" nos invita a reflexionar sobre la vida y la muerte, y sobre la presencia de aquellos que ya no están físicamente pero que siguen habitando en nuestro corazón y memoria.

La historia se desarrolla en un entorno familiar, donde la protagonista nos lleva de la mano a través de sus recuerdos y emociones. Sumergiéndonos en una atmósfera llena de nostalgia y ternura, nos adentramos en la experiencia de la otredad, explorando la relación entre la vida y la muerte, y cómo la presencia de los ausentes puede perdurar en nuestras vidas. Este cortometraje nos recuerda que la otredad no solo se encuentra en lo distante y lo desconocido, sino también en las personas más cercanas y significativas en nuestras vidas.

V. Registros audiovisuales de las reflexiones de las y los estudiantes

¿Qué es para ti el taller de cine? (Hacer clic en la imagen para ver)



Entrevistas a los creadores de los cortometrajes. (Hacer clic en la imagen para ver)



Marcela Cisternas, directora “Aprendiendo a ser feliz”



Sofía Lara, directora “Solitarios”



Ignacia Gárate, directora “Pandora”



Sofía Lara, directora “Segunda vida”



Martina Hernández, directora “Un día normal conmigo y la Isi”



Emilia Bugueño, directora “Nuestra vida musical”



Thomas Masman- Jean Carlo Pedraza. Directores “Porteño”



Paula Femeni, directora “Latitudes”



Marcela Cisternas, directora “La voz de mi piel”



Paula Femeni, directora “Crujiente recuerdo”



Marcela Cisternas, directora “Deslumbrante violeta”



Paula Femeni, directora “Colibrí”

Muestra pública. (Hacer clic en la imagen para ver)



5. EVALUACIÓN GLOBAL DEL PROYECTO

I. RESULTADOS

a. Resumen

El proyecto de investigación acción llevado a cabo en el Taller de Cine del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota se desarrolló a lo largo de 11 sesiones, abarcando desde el 27 de marzo hasta el 9 de junio. Durante este periodo, se aplicaron diversas metodologías que pusieron énfasis en el trabajo en equipo, el enfoque de acompañamiento personalizado y desescolarizado, así como el trabajo en base a proyectos. Estas metodologías permitieron a las y los estudiantes participantes desarrollar sus habilidades creativas y expresivas, promoviendo el aprendizaje experiencial y el empoderamiento personal.

El enfoque teórico del proyecto se basó en una combinación de teorías y conceptos que respaldaron el modelo de trabajo implementado. La alfabetización mediática fue uno de los pilares fundamentales, fomentando la capacidad de comprender y crear mensajes audiovisuales de manera crítica y reflexiva. El aprendizaje dialógico y el aprendizaje autoorganizativo también desempeñaron un papel importante, alentando el intercambio de ideas y la construcción colectiva de conocimiento. El enfoque desescolarizado, por su parte, permitió romper con los esquemas tradicionales de enseñanza y facilitó la personalización de los procesos de aprendizaje, respetando los intereses y necesidades de cada estudiante.

Las narrativas autobiográficas, tanto en su contenido como en su forma, tuvieron un lugar destacado en el proyecto. Se alentó a las y los participantes a reflexionar sobre sus propias experiencias de vida, explorando su identidad, su entorno y su relación con los demás. A través de la didáctica del ojo y la educación de la mirada, se fomentó la capacidad de observar y analizar el mundo que los rodea desde una perspectiva crítica y estética. La identidad digital también fue relevante, reconociendo la importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana y en la construcción de la identidad digital de las y los jóvenes.

El proyecto se dividió en cuatro fases distintas, cada una de las cuales tuvo un objetivo específico. La fase de diagnóstico permitió caracterizar a las y los estudiantes participantes, identificando sus fortalezas, dificultades y necesidades emocionales. Esta fase se apoyó en el uso del medidor emocional RULER y el diagnóstico socioemocional, que permitió recopilar información valiosa sobre las emociones predominantes en el grupo. A partir de este diagnóstico, se diseñaron las actividades y dinámicas de las siguientes fases.

La fase autobiográfica se centró en el desarrollo de las narrativas personales de las y los estudiantes. A través de diferentes técnicas y recursos, se les invitó a explorar y compartir sus propias historias, utilizando el lenguaje audiovisual como medio de expresión. Se promovió el trabajo en equipo, fomentando la colaboración y el apoyo mutuo entre los integrantes del taller. El aprendizaje experiencial estuvo presente en cada sesión, brindando a las y los estudiantes la oportunidad de experimentar y poner en práctica sus habilidades cinematográficas, desde la escritura de guiones hasta la filmación y edición de sus cortometrajes.

La fase de territorio y otredad amplió el horizonte de las narrativas personales, incorporando elementos del entorno y reflexionando sobre la relación con la otredad. Se utilizaron técnicas de documental para explorar temas relacionados con la comunidad y el territorio, y se fomentó la empatía y la comprensión hacia otras realidades. Las herramientas conceptuales como los fondos de conocimiento y el diseño problematizador permitieron a las y los participantes abordar temas sociales y culturales desde una perspectiva crítica y reflexiva.

Finalmente, la fase de muestra pública fue el momento culminante del proyecto. Las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de presentar sus cortometrajes ante un público compuesto por sus familias y personas invitadas. El visionado de los cortometrajes se realizó utilizando recursos audiovisuales como computadoras, proyectores y parlantes. Este evento proporcionó a las y los estudiantes un espacio de reconocimiento y validación de su trabajo, fortaleciendo su autoestima y sentido de pertenencia.

b. Análisis e interpretación de los resultados

Asistencia: Se observa un incremento progresivo en el número de estudiantes que participaron en las sesiones. Inicialmente, se contaba con un total de 20 estudiantes inscritos en el taller, de los cuales 9 participaron en la sesión inicial. Sin embargo, a medida que avanzaba el proyecto, la asistencia fue en aumento, llegando a contar con la participación de 16 estudiantes en la sesión final, que correspondió a la muestra pública de los cortometrajes realizados.

En promedio, se registró la participación de 11 estudiantes en cada una de las sesiones. Este dato es relevante, ya que indica un nivel significativo de compromiso y continuidad por parte de las y los participantes. Aunque es importante tener en cuenta que dos estudiantes que formaban parte del taller en las primeras sesiones decidieron cambiar de colegio y optar por una institución educativa de carácter artístico. Esta decisión puede estar relacionada tanto con intereses personales como con la búsqueda de un ambiente de aprendizaje más acorde a la experiencia que encontraron en el taller.

Otro aspecto relevante por considerar es la participación de exestudiantes en el proyecto. En total, se contó con la asistencia de 6 exestudiantes en distintas sesiones, de los cuales 4 participaron activamente en la muestra pública. Esta participación demuestra el impacto y la conexión que el taller ha generado en las y los jóvenes, incluso después de haber finalizado su etapa escolar.

También la asistencia de las familias a la muestra pública es un indicador significativo del apoyo y el reconocimiento que han recibido las y los estudiantes por parte de su entorno cercano. Alrededor de 40 familiares presenciaron este este evento, evidencia del interés y la valoración que se ha generado en torno a las creaciones audiovisuales de las y los participantes. Este respaldo y reconocimiento contribuye a fortalecer la autoestima y la confianza de las y los estudiantes en su capacidad creativa y expresiva.

En términos generales, el análisis de la asistencia y participación revela una evolución positiva y un alto nivel de compromiso por parte de las y los estudiantes. El hecho de que el número de participantes haya aumentado a lo largo del proyecto y que exestudiantes hayan decidido involucrarse en la muestra pública, demuestra el impacto y la relevancia que el taller ha tenido en sus vidas.

Creación: En total, se generaron 20 proyectos de cortometraje, de los cuales 12 lograron ser ejecutados y presentados como resultado final. Esta cifra nos muestra una significativa producción y compromiso por parte de las y los participantes en la materialización de sus ideas y visiones personales a través del documental.

Dentro de la categoría de documentales autobiográficos, se destacan 6 proyectos que abordaron temáticas diversas y profundas. Estos cortometrajes permitieron a las y los estudiantes explorar y reflexionar sobre aspectos fundamentales de sus vidas, como el amor propio, la aceptación del cuerpo propio, la percepción de soledad, la rutina diaria, la idealización de la vida en el campo en comparación con la ciudad, el amor entre hermanas, la amistad y la música. Cada uno de estos documentales brinda una mirada íntima y personal de las experiencias y emociones vividas por las y los realizadores, generando un espacio de autoconocimiento y expresión individual.

En cuanto a los documentales del territorio, se produjeron 2 cortometrajes que, si bien se enmarcaron inicialmente en esa categoría, terminaron adquiriendo un carácter autobiográfico con toques experimentales. Estas obras exploraron temáticas relacionadas con la obsesión por la identidad de un grafitero anónimo y el amor filial. A través de la experimentación y la fusión de elementos del territorio con la propia experiencia de las y los realizadores, se generaron obras que reflexionan sobre la identidad y las relaciones personales en el contexto del entorno social y cultural.

En el caso de los documentales sobre otredad y tecnologías, se produjeron 4 cortometrajes que comparten un elemento común: la admiración a figuras femeninas y la nostalgia. Estas obras exploraron la relación entre las y los jóvenes realizadores y figuras femeninas que han dejado una huella significativa en la historia o la cultura, generando un diálogo entre el pasado y el presente. Además, se abordó el impacto de la tecnología en la vida cotidiana y en la manera en que las y los jóvenes perciben el mundo que les rodea.

Medidor emocional: Al examinar los resultados del medidor emocional utilizado en el proyecto de investigación acción desarrollado en el Taller de Cine del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, se pueden identificar patrones y tendencias emocionales a lo largo del proceso de trabajo. Este análisis nos permite visualizar cómo las emociones de las y los participantes evolucionaron a lo largo de las sesiones y el impacto que tuvieron en su experiencia.

Se observa una tendencia mayoritaria hacia la percepción de emociones cómodas hacia el cierre de las sesiones. Las sensaciones de sentirse "calmado" y "entusiasmado" predominan en las evaluaciones realizadas por las y los estudiantes. Estas emociones reflejan un estado de tranquilidad, bienestar y entusiasmo hacia el trabajo desarrollado en el taller. Es importante destacar que estas emociones cómodas se relacionan directamente con el ambiente de confianza y apoyo generado en el grupo, así como con el sentido de logro y satisfacción personal que experimentaron al convertirse en creadores audiovisuales.

Resulta relevante resaltar que la emoción percibida predominante en la última sesión, correspondiente a la muestra pública, fue la sensación de sentirse "querido". Este resultado indica el impacto emocional positivo que tuvo la experiencia de compartir y exhibir los cortometrajes ante un público, que incluyó a las familias de las y los estudiantes. Sentirse "querido" refleja el reconocimiento y el apoyo emocional recibido por parte de sus seres queridos y de la comunidad presente en la muestra pública. Este sentimiento de afecto y aceptación contribuyó a fortalecer la autoestima y la confianza de las y los participantes en su capacidad creativa.

A pesar de la tendencia hacia emociones cómodas, es importante destacar que la percepción de emociones negativas no se extinguió por completo. Durante el proceso, persistió una resistencia al cambio en algunas emociones negativas, especialmente en las sensaciones de sentirse "preocupado" y "frustrado". Estas emociones reflejan los desafíos y dificultades encontrados en el proceso creativo, así como las presiones y expectativas propias del trabajo audiovisual. Aunque en menor medida, estas emociones negativas evidencian la complejidad del proceso de creación y la necesidad de brindar espacios

de apoyo emocional y acompañamiento personalizado para abordar y superar estas emociones desafiantes.

Registro anecdótico: El análisis e interpretación del registro anecdótico utilizado en el proyecto de investigación acción desarrollado en el Taller de Cine del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota entrega interesantes reflexiones y aprendizajes sobre la experiencia vivida por las y los participantes.

Una de las reflexiones derivadas del registro anecdótico es la necesidad de adecuar la experiencia del taller a las características socioemocionales evidenciadas en el diagnóstico inicial. Esto implica reconocer las particularidades y los desafíos individuales de cada estudiante y adaptar las actividades y estrategias para abordar sus necesidades específicas. Es esencial brindar espacios seguros y propicios para la exploración y el manejo de emociones consideradas incómodas, sin deslegitimarlas ni juzgarlas, fomentando así un ambiente de confianza y aceptación. De la observación resalta la importancia de brindar un acompañamiento diferenciado y personalizado, reconociendo que cada estudiante tiene distintos niveles de autonomía y necesidades de apoyo. Es fundamental adaptar las estrategias pedagógicas y emocionales a cada individuo, brindando el apoyo necesario para que puedan desarrollar su potencial y superar desafíos.

También de la reflexión de este registro anecdótico surge la necesidad de abandonar el enfoque de "educación bancaria" centrado en buscar evidencias y resultados predefinidos, y en su lugar, permitir la exploración creativa y el desarrollo de habilidades autónomas de las y los estudiantes. El taller de cine emerge como un espacio de libertad y expresión, donde se valora la creatividad y la capacidad de los participantes para encontrar sus propias respuestas y soluciones.

Además, se destaca la importancia de vincular el taller de cine al territorio habitado y salir del entorno tradicional de la sala de clases. Esta conexión con el entorno local proporciona una perspectiva enriquecedora y permite a las y los estudiantes explorar su identidad y su relación con su comunidad, ampliando así su horizonte de experiencias y conocimientos.

También se pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los ciclos académicos y las responsabilidades escolares al planificar las actividades del taller. Es importante encontrar un equilibrio entre el desarrollo del proyecto audiovisual y las obligaciones académicas, de manera que se pueda fluir de manera más conveniente.

Asimismo, se reconoce que el taller de cine puede resultar superado por circunstancias socioemocionales complejas que enfrentan las y los estudiantes. Aunque la práctica del taller puede ser una valiosa herramienta para la gestión emocional, es esencial apelar a la atención interdisciplinaria y al trabajo colaborativo con otros profesionales y recursos disponibles para abordar de manera integral las necesidades y desafíos que puedan surgir.

Este análisis también pone de manifiesto la importancia de generar espacios de participación y expresión artística para las y los jóvenes. El taller de cine ha proporcionado un refugio y un ambiente seguro donde las y los estudiantes se sienten escuchados, valorados y empoderados. A través de la creación audiovisual, han podido explorar su identidad, expresar sus emociones y reflexionar sobre su entorno, generando un impacto significativo en su desarrollo personal y emocional. Además, evidencia el compromiso, la evolución y el impacto positivo que ha tenido en las y los estudiantes del Taller de Cine del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota. La asistencia y participación activa de las y los jóvenes, así como el respaldo de sus familias, demuestran la importancia de brindar espacios de expresión y creatividad que permitan potenciar el desarrollo personal, emocional y artístico de las y los participantes. El proyecto ha logrado generar un ambiente de confianza, empoderamiento y reconocimiento, proporcionando a las y los estudiantes una experiencia significativa y enriquecedora que trasciende los límites del aula y promueve el aprendizaje integral.

II. EVALUACIÓN

a. Fortalezas y debilidades generales del proyecto

Fortalezas del proyecto

A través de un enfoque centrado en el desarrollo socioemocional, el trabajo en equipo, la creación de un espacio educativo más inclusivo y la promoción de la agencia personal y la valoración de los fondos de conocimiento de las y los estudiantes, el proyecto ha logrado generar impacto positivo en la experiencia educativa de las y los participantes.

Propiciador del desarrollo socioemocional de las y los estudiantes: Una de las principales fortalezas del proyecto educativo del Taller de Cine radica en su capacidad de propiciar el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. A través de la exploración de sus emociones y experiencias, las y los participantes han fortalecido su capacidad de interpretar sus emociones. El medidor emocional RULER, utilizado en las sesiones, ha permitido a las y los estudiantes reconocer y expresar sus emociones, promoviendo así su bienestar psicológico y su capacidad de relacionarse de manera positiva con los demás.

Generador de trabajo en equipo: Otra fortaleza destacable del proyecto es su capacidad de generar y fortalecer el trabajo en equipo. A través de la realización de los cortometrajes en equipo, las y los participantes han desarrollado habilidades de comunicación, colaboración, resolución de problemas y toma de decisiones conjuntas. El enfoque en el trabajo en equipo ha promovido la creación de un ambiente de apoyo mutuo, donde cada integrante del equipo se siente valorado y escuchado. Esto ha generado un sentido de pertenencia y camaradería entre las y los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades sociales y su capacidad de trabajar de manera colaborativa en futuros proyectos.

Estimulador de un espacio educativo más inclusivo: El proyecto educativo del Taller de Cine se destaca por su capacidad de estimular la creación de un espacio educativo más inclusivo. A través del enfoque de acompañamiento personalizado y desescolarizado, se ha valorado y respetado la diversidad de habilidades, intereses y necesidades de las y los participantes. Las y los estudiantes han tenido la oportunidad de expresarse libremente, sin temor a ser juzgados, lo que ha fomentado su autoconfianza y su sentido de pertenencia. El enfoque desescolarizado ha permitido adaptar el proceso educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo así una mayor inclusión y participación de todos los estudiantes, sin importar su nivel de habilidades o conocimientos previos.

Promotor de la agencia personal y la valoración de los fondos de conocimiento de las y los estudiantes: El proyecto educativo del Taller de Cine ha sido un importante promotor de la agencia personal y la valoración de los fondos de conocimiento de las y los estudiantes. A través de la creación de los cortometrajes, las y los participantes han tenido la oportunidad de expresar sus ideas, experiencias y perspectivas, valorando así sus propios saberes. El enfoque en las narrativas autobiográficas ha permitido a las y los estudiantes explorar su identidad y reconocer la importancia de sus propias historias. Esto ha fortalecido su autoestima, su autoconocimiento y su capacidad de tomar decisiones informadas, potenciando así su agencia personal.

Experiencia de gestión de las emociones con el medidor emocional RULER: Una de las fortalezas destacables del proyecto educativo del taller es la experiencia de gestión de las emociones que se ha promovido a través del uso del medidor emocional RULER. Este instrumento ha permitido a las y los estudiantes identificar, comprender y expresar sus emociones de manera efectiva. La utilización del medidor emocional RULER en las sesiones ha brindado un marco de referencia para que las y los participantes puedan reflexionar sobre su estado emocional, reconociendo tanto las emociones cómodas como las incómodas. Esta experiencia ha sido fundamental para el desarrollo socioemocional de las y los

estudiantes, proporcionándoles herramientas para manejar y regular sus emociones de manera saludable.

Utilidad del registro anecdótico para la investigación acción: También importante para el proyecto educativo ha sido la utilización del registro anecdótico como herramienta para la reflexión acción. El registro anecdótico ha permitido documentar las interacciones, preocupaciones y aprendizajes surgidos durante las sesiones. Esta sistematización de la práctica ha proporcionado información valiosa para realizar un análisis reflexivo sobre el desarrollo del proyecto, identificando fortalezas y áreas de mejora. El registro anecdótico ha permitido capturar momentos significativos, destacando los logros y desafíos experimentados por las y los estudiantes, y ha brindado un respaldo documental para evaluar el impacto del proyecto en el bienestar socioemocional de las y los participantes.

Debilidades del proyecto

Ausencia de herramientas de diagnóstico emocional en etapas intermedias y finales del proyecto: Una debilidad del diseño y aplicación del proyecto es no considerar herramientas de diagnóstico emocional en etapas intermedias y finales del proyecto. Si bien se aplicaron instrumentos como el medidor emocional RULER durante el proyecto, no se realizaron evaluaciones similares al instrumento diagnóstico para obtener una visión más completa del impacto emocional y socioemocional a lo largo del desarrollo del taller. La implementación de herramientas de diagnóstico emocional en etapas intermedias y finales del proyecto habría enriquecido la observación de la experiencia educativa, permitiendo identificar cambios, desafíos y áreas de intervención específicas para el bienestar de las y los participantes.

Escaso análisis de las motivaciones de las y los "estudiantes observadores": Otra debilidad identificada del proyecto educativo es el escaso análisis de las motivaciones de las y los "estudiantes observadores", aquellos que asistían a las sesiones pero no se motivaban a crear cortometrajes. Si bien se especuló sobre las posibles razones de esta situación, no se llevó a cabo un análisis exhaustivo que permitiera comprender con mayor precisión las motivaciones y necesidades de este grupo de participantes. Un análisis más profundo de esta situación habría proporcionado información valiosa para adaptar las actividades del taller y brindar un apoyo más específico y personalizado a estas personas.

Incapacidad del taller de atender integralmente a las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes participantes: Una debilidad importante identificada en el proyecto educativo es la incapacidad de atender integralmente a las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes participantes. Si bien el proyecto se enfocó en el desarrollo socioemocional a través de diversas actividades y herramientas, esta dimensión se presentó como un elemento aislado y no se integró de

manera efectiva con otras medidas de apoyo del colegio. Para abordar de manera más efectiva las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes, es necesario contar con un enfoque integral que considere no solo el taller en sí, sino también la colaboración con otros profesionales y la implementación de estrategias de apoyo continuo.

Incapacidad estructural de continuar con la sistematización de las prácticas educativas desarrolladas al amparo del taller "7mo. Refugio": Una debilidad estructural identificada en el proyecto educativo es la incapacidad de continuar con la sistematización de las prácticas educativas desarrolladas al amparo del taller "7mo. Refugio". A medida que el proyecto llega a su fin, existe la preocupación de que la sistematización de las prácticas, como el registro anecdótico no se mantenga a futuro. Esta falta de continuidad en la sistematización puede dificultar la retroalimentación y el aprendizaje a largo plazo, limitando la posibilidad de mejorar y perfeccionar las prácticas del taller en el futuro.

b. Proyecciones

Proyección interna: Mantención del taller "7mo. Refugio" y ampliación de la sistematización Una proyección interna para el proyecto educativo es la mantención del taller "7mo. Refugio" y la ampliación de la sistematización al área de documentales de ficción y experimentales. El éxito y los resultados positivos obtenidos en el taller de cine respaldan la continuidad de esta experiencia en futuros ciclos académicos. La mantención del taller permitirá seguir promoviendo el desarrollo socioemocional, el trabajo en equipo y la valoración de los fondos de conocimiento de las y los estudiantes. Además, la ampliación de la sistematización a otras áreas audiovisuales brindará una oportunidad para explorar nuevos enfoques y fomentar la creatividad y la agencia personal en el ámbito de la ficción y la experimentación cinematográfica.

Proyección externa: Replicación de la experiencia exitosa para el reencuentro educativo post-covid. Una proyección externa para el proyecto educativo es la replicación de la experiencia del taller de cine como una iniciativa exitosa para el reencuentro educativo post-covid. La valoración de las narrativas autobiográficas y el enfoque inclusivo del proyecto brindan una base sólida para el desarrollo de espacios educativos más inclusivos y enriquecedores en el contexto actual de la pandemia. La experiencia del taller de cine puede servir como modelo y referencia para otras instituciones educativas que busquen promover el bienestar socioemocional, el desarrollo creativo y la participación activa de las y los estudiantes. La difusión de los resultados y las buenas prácticas del proyecto educativo puede inspirar y motivar a otras comunidades educativas a implementar iniciativas similares, generando un impacto positivo en el ámbito de la educación y el desarrollo personal.

6. CONCLUSIONES

I. SOBRE EL PROYECTO

Durante estos 10 años de funcionamiento, el taller de cine "7mo. Refugio" ha demostrado ser un espacio significativo y acogedor para muchas y muchos estudiantes. Pero a través de este proyecto educativo se han identificado varias cuestiones importantes que resumen el impacto y el valor de este proyecto.

En primer lugar, la sistematización de la práctica del taller de cine para este proyecto educativo, aunque tardía y con algunos tropiezos iniciales, ha brindado la oportunidad de observar de manera más detallada las experiencias ocurridas durante el desarrollo de las sesiones. Esta sistematización ha permitido registrar y analizar de manera más profunda las dinámicas de trabajo, las emociones experimentadas y los logros alcanzados por las y los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que el tiempo limitado no ha permitido abordar todas las experiencias en su justa medida, lo que podría ser un aspecto para considerar en futuras sistematizaciones.

Además, esta investigación y la sistematización de la experiencia del taller de cine han brindado nuevos bríos y perspectivas para el proyecto. Al registrar de manera detallada las prácticas y los resultados, se ha creado un registro documental que no solo permite compartir y difundir la experiencia, sino que también facilita su replicabilidad y adaptabilidad a otras realidades y necesidades educativas. Esto evidencia la importancia de documentar y compartir buenas prácticas educativas que puedan inspirar y enriquecer otros entornos educativos.

Una de las conclusiones más destacadas es la importancia de apelar a los intereses y las experiencias personales de las y los estudiantes para crear un vínculo significativo entre ellos y el colegio. El taller de cine ha demostrado que al trabajar con temas cercanos y relevantes para las y los estudiantes, se fomenta la participación activa, la conexión emocional y el sentido de pertenencia. Asimismo, se ha reafirmado que el trabajo emocional no debe considerarse como algo separado de los contenidos disciplinares, sino como un elemento integral y fundamental en el proceso educativo. El bienestar socioemocional de las y los estudiantes es un factor clave para su éxito académico y su desarrollo integral.

El Taller de Cine "7mo. Refugio" ha demostrado que es posible crear entornos educativos inclusivos, significativos y emocionalmente seguros, generando un impacto positivo en el desarrollo y el bienestar de las y los estudiantes.

II. SOBRE EL LOGRO DE OBJETIVOS

Sobre el objetivo general

“Proporcionar un espacio educativo seguro, inclusivo y empático a través de la creación de documentales de índole autobiográfico, orientados para el aprendizaje y la creatividad audiovisual en el contexto post-pandémico”.

Se considera logrado. El proyecto educativo del Taller de Cine "7mo. Refugio" ha logrado proporcionar un espacio ameno, empático y autónomo para el desarrollo de documentales. A lo largo del proyecto, se ha evidenciado cómo este ha logrado brindar un entorno en el cual las y los estudiantes han podido explorar y expresar sus ideas a través de los cortometrajes creados.

Uno de los aspectos más destacados del logro del objetivo general ha sido el fomento de la autonomía de las y los estudiantes. Mediante la aplicación de metodologías como el enfoque desescolarizado y la promoción del aprendizaje autoorganizativo, se ha permitido a las y los participantes del taller tomar decisiones creativas y tener un mayor control sobre el proceso de realización de los cortometrajes. Esto se ha traducido en una diversidad de estructuras y enfoques presentes en los cortometrajes, demostrando la capacidad de las y los estudiantes para explorar diferentes narrativas y plasmar su visión personal en sus producciones audiovisuales.

Asimismo, el ambiente empático y ameno creado en el taller ha sido fundamental para el logro del objetivo general. A través de la generación de un espacio seguro y de confianza, las y los participantes se han sentido cómodos para compartir sus ideas, expresar sus emociones y colaborar en equipo. Esto ha propiciado un ambiente de trabajo en equipo en el que se han fomentado el respeto mutuo, la escucha activa y la valoración de las diferentes perspectivas. Como resultado, los cortometrajes han reflejado una variedad de temas y enfoques que han surgido de las experiencias personales y las visiones únicas de cada estudiante.

El registro emocional a través del medidor RULER ha sido una herramienta valiosa para comprender y acompañar el proceso socioemocional de las y los estudiantes durante el desarrollo del proyecto. La observación y el análisis de las emociones experimentadas por las y los participantes han permitido identificar cambios y tendencias en sus estados emocionales a lo largo de las diferentes etapas del taller. Esto ha brindado información clave para adaptar las dinámicas de trabajo, brindar apoyo emocional y promover un ambiente favorable para el desarrollo personal y académico.

Sobre los objetivos específicos

OE1 Fomentar la autoexploración y la autoexpresión a través de la creación de narrativas autobiográficas

Se considera logrado. A lo largo de este proyecto educativo, se ha podido evidenciar cómo este objetivo ha sido abordado y desarrollado de manera efectiva, promoviendo la participación activa y la expresión individual de las y los estudiantes.

Una de las fortalezas del proyecto ha sido la flexibilidad de acompañamiento y de tiempos que se ha brindado a las y los participantes. Esta flexibilidad ha permitido que cada estudiante explore su propia historia y encuentre la manera más adecuada de contarla. El enfoque desescolarizado ha sido fundamental en este aspecto, ya que ha liberado a las y los estudiantes de concepciones preestablecidas sobre lo que debe ser un documental autobiográfico, permitiéndoles utilizar diferentes recursos audiovisuales para narrar sus experiencias de una manera auténtica y personal.

Además, se ha estimulado constantemente a las y los estudiantes a apelar a sus experiencias personales como fuente de inspiración para sus proyectos cinematográficos. Esta invitación a mirar hacia su interior y reflexionar sobre sus propias vivencias ha impulsado la autoexploración y ha brindado a las y los participantes la oportunidad de conectarse con sus emociones, pensamientos y recuerdos más íntimos. Así, han tenido la posibilidad de dar voz a sus propias historias y compartir su visión única del mundo a través de la creación cinematográfica.

Es importante destacar que el fomento de la autoexploración y la autoexpresión no se ha limitado a un formato específico de documental. Las y los estudiantes han tenido la libertad de experimentar y utilizar distintos recursos audiovisuales para contar sus historias de manera personal y auténtica. Esto ha permitido que cada proyecto sea único y refleje la individualidad y creatividad de cada estudiante. Al brindarles la libertad de expresión y la posibilidad de explorar diferentes formas de narrativa, se ha potenciado su capacidad de autoexpresión y se ha generado un ambiente en el cual se sienten motivados y seguros para compartir sus experiencias.

OE2 Promover el cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales presentes en los medios audiovisuales

Se considera no logrado. Si bien el proyecto ha abordado diferentes aspectos relacionados con la creación audiovisual y el desarrollo personal de las y los estudiantes, no se ha logrado enfocar de manera específica la promoción del cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales

presentes en los medios audiovisuales. Este aspecto ha sido escasamente abordado dentro del marco de las actividades y los temas desarrollados en el taller.

Es importante reconocer que, si bien no se ha logrado intencionar reflexiones en el ámbito propuesto por el objetivo, se han generado otros espacios y oportunidades que han permitido a las y los estudiantes explorar diferentes temáticas y expresar sus inquietudes de manera creativa. A través de las narrativas autobiográficas, la reflexión sobre el entorno y la otredad, y la experimentación audiovisual, se han abordado aspectos relacionados con las vivencias personales, las emociones y la identidad.

Sin embargo, es necesario señalar que el enfoque principal del proyecto se ha centrado en el desarrollo socioemocional, la autoexploración y la autoexpresión de las y los estudiantes. Estos aspectos, aunque valiosos, se han desarrollado con mayor énfasis que la promoción del cuestionamiento crítico y la reflexión sobre las estructuras y normas sociales presentes en los medios audiovisuales.

Esta cuestión se podría haber resuelto incluyendo estrategias y actividades específicas que permitan abordar de manera más directa este objetivo. Esto podría incluir la selección de materiales audiovisuales que generen debates y reflexiones críticas, la introducción de conceptos teóricos sobre los medios audiovisuales y su impacto en la sociedad, así como el fomento de discusiones grupales que promuevan el análisis y la reflexión sobre los mensajes y valores presentes en los medios.

OE3 Proporcionar una experiencia de aprendizaje experiencial y dialógica, basada en la toma de decisiones y la participación de los estudiantes

Se considera logrado. Una de las fortalezas del proyecto es el enfoque del diseño problematizador de las sesiones, que ha permitido a las y los estudiantes enfrentarse a desafíos y problemáticas relacionadas con la creación audiovisual. A través de la resolución de estas, se ha fomentado la toma de decisiones y la participación activa de las y los estudiantes en el desarrollo de sus proyectos.

La experiencia de aprendizaje ha sido eminentemente experiencial, ya que las y los estudiantes han tenido la oportunidad de experimentar y poner en práctica los conceptos teóricos y las habilidades audiovisuales aprendidas durante el taller. Han tenido la libertad de explorar distintas técnicas, estilos y recursos audiovisuales para plasmar sus ideas en los cortometrajes.

Además, se ha promovido un ambiente dialógico donde las y los estudiantes han podido expresar sus opiniones, ideas y propuestas, generando un espacio de intercambio y reflexión colectiva.

OE4 Estimular el diálogo y la empatía a través de la creación de documentales autobiográficos, territoriales, de otredad y su relación con las tecnologías

Se considera logrado. A lo largo de las sesiones del taller, las y los estudiantes han tenido la oportunidad de crear cortometrajes que abordan temáticas autobiográficas, territoriales y de otredad. Estas historias personales y colectivas han generado espacios de diálogo en los cuales las y los participantes han compartido sus experiencias, reflexiones y emociones.

La creación de documentales autobiográficos ha permitido a las y los estudiantes explorar su propia identidad, expresar sus vivencias y reflexionar sobre aspectos relevantes de sus vidas. A través de la narrativa visual, han podido transmitir sus emociones, pensamientos y perspectivas de una manera auténtica y significativa.

Asimismo, los documentales territoriales han propiciado el diálogo sobre la relación de las y los estudiantes con su entorno, promoviendo la reflexión crítica y la valoración de su contexto local. Han explorado temas como la identidad cultural, la relación con la naturaleza y la vida comunitaria, generando un mayor conocimiento y comprensión de su territorio. En cuanto a los documentales de otredad y su relación con las tecnologías, las y los estudiantes han explorado la mirada hacia otras personas y grupos sociales, fomentando la empatía y el entendimiento de realidades diferentes a las propias. Han reflexionado sobre las relaciones humanas mediadas por la tecnología, generando un análisis crítico y una mayor conciencia sobre el impacto de las tecnologías en la sociedad.

Además de la creación de los cortometrajes, las sesiones de visionado han sido espacios de diálogo y reflexión colectiva. A través del análisis y la discusión de los trabajos audiovisuales realizados por las y los estudiantes, se ha estimulado el intercambio de ideas, la escucha activa y la empatía hacia las diferentes perspectivas presentes en los cortometrajes.

OE 5 Desarrollar el visionado de los cortometrajes documentales realizados, en un ambiente de interacción positiva y constructiva, promoviendo el diálogo y el intercambio de perspectivas

Se considera logrado. La muestra pública ha sido un hito importante en el proyecto educativo, ya que ha permitido la exhibición de los cortometrajes ante una audiencia más amplia. Durante esta muestra, se ha generado un espacio de diálogo y empatía entre las y los realizadores, el público y las y los participantes del taller. Las historias compartidas en los documentales han despertado emociones, reflexiones y conexiones entre las personas presentes, fortaleciendo así el objetivo de estimular el diálogo y la empatía.

III. HALLAZGOS DEL PROYECTO

A propósito de las y los "estudiantes observadores" Uno de los hallazgos significativos del proyecto educativo del Taller de Cine "7mo. Refugio" ha sido la identificación de un grupo de estudiantes que participan activamente en las sesiones, pero que no se involucran en la creación de los cortometrajes. Estos estudiantes son conocidos como los "estudiantes observadores". A través de la observación y el análisis de esta situación, se han generado importantes reflexiones que enriquecen la comprensión del proyecto.

Es necesario considerar el taller como un espacio diverso, en el cual las y los participantes tienen diferentes motivaciones y necesidades. Para algunas y algunos, el taller puede representar un espacio reflexivo, donde pueden explorar sus emociones, reflexionar sobre su identidad y establecer conexiones con los demás. Para otras y otros, el taller puede ser principalmente un espacio creativo, donde pueden expresar su imaginación, desarrollar habilidades audiovisuales y experimentar con diferentes recursos. También hay quienes encuentran en el taller un espacio seguro, donde pueden simplemente estar y sentirse acogidos, sin la necesidad de crear necesariamente un cortometraje. Es fundamental reconocer y valorar esta diversidad de intereses y necesidades, brindando apoyo y oportunidades adecuadas para cada participante.

Necesidad urgente de implementar en los colegios un lugar para expresarse y compartir experiencias. Otro hallazgo relevante es la necesidad urgente que tienen muchas y muchos estudiantes de tener un lugar donde puedan sacar lo que llevan dentro, donde sus experiencias sean reconocidas y valoradas. Durante el desarrollo del proyecto, se ha observado cómo las y los participantes encuentran en el taller un refugio emocional y creativo, donde pueden compartir sus vivencias, expresar sus emociones y contar sus historias a través de los cortometrajes.

Esta necesidad de expresión y reconocimiento refuerza la importancia de proporcionar espacios educativos que valoren y den relevancia a las experiencias personales de las y los estudiantes. El proyecto educativo del Taller de Cine ha permitido que las y los participantes encuentren un lugar donde sus voces son escuchadas y sus vivencias son validadas, generando un impacto significativo en su bienestar emocional y en su desarrollo personal.

En este sentido, es fundamental continuar promoviendo espacios inclusivos y seguros, donde las y los estudiantes puedan compartir y reflexionar sobre sus experiencias de manera respetuosa y enriquecedora. Asimismo, es importante seguir brindando herramientas y recursos que les permitan canalizar sus emociones, fortalecer su autoestima y desarrollar habilidades de expresión audiovisual.

IV. PROYECCIÓN

Continuar la sistematización de las prácticas

Una proyección interna para el Taller de Cine "7mo Refugio" es mantener y fortalecer la sistematización de las prácticas desarrolladas. Durante este proyecto, se ha evidenciado la importancia de registrar, analizar y reflexionar sobre las experiencias y resultados obtenidos. La sistematización permite aprender de los aciertos y desafíos encontrados, ajustar las estrategias pedagógicas y generar un conocimiento profundo sobre las dinámicas y los impactos del taller.

La continuidad de la sistematización permitirá perfeccionar las prácticas educativas, identificar nuevas formas de abordar los objetivos planteados y adaptarse a las necesidades y particularidades de las y los estudiantes. Además, facilitará la transferencia de conocimientos y experiencias a futuras ediciones del taller, garantizando la mejora continua y la consolidación de este espacio educativo.

Compartir con otras realidades educativas

Una proyección externa del Taller de Cine "7mo Refugio" es la posibilidad de compartir y replicar esta experiencia en otras realidades educativas. Los resultados obtenidos en este proyecto evidencian los beneficios de fomentar la autoexploración, el trabajo en equipo, la reflexión crítica y la empatía a través de la creación audiovisual. Estas son habilidades y competencias fundamentales en el contexto actual, donde el lenguaje audiovisual y digital adquieren cada vez más relevancia.

Compartir esta experiencia con otros colegios, organizaciones educativas o comunidades permitirá enriquecer y diversificar los procesos de aprendizaje de más estudiantes. El Taller de Cine "7mo Refugio" puede convertirse en una semilla que se siembre en otros lugares, inspirando y motivando a docentes y estudiantes a explorar nuevas formas de educación, basadas en la creatividad y la inclusión.

Al compartir esta experiencia, es importante adaptar las metodologías y los recursos utilizados a las particularidades de cada contexto, respetando la diversidad de intereses, necesidades y realidades de las y los estudiantes. La flexibilidad y la apertura a la co-creación serán fundamentales para asegurar el éxito y la pertinencia de esta réplica del taller.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Arriagada Toledo, P. (2020). Pandemia Covid-19: Educación a distancia. O las distancias en la educación. En Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (Ed.), Consecuencias del cierre de escuelas por el Covid-19 en las desigualdades educativas (pp. 1-3). Santiago de Chile: RIEJS. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396/12222
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de pedagogía Rosario, 4(9), 71-85. https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Belmar, Marta, Cornejo, Juan, Cornejo, Carolina, Domínguez, Julio, Rioseco, Marcelo, & Sanhueza, Susan. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 29(1), 1-10. Recuperado en 24 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852019000100002&lng=es&tlng=es.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. En https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/07/3671.-La-fabrica-de-historias-%E2%80%A6-Bruner.pdf
- Bourdieu, P. (2014). Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989-1992). Barcelona: Anagrama.
- Buckingham, D., (2000). Más allá de la dependencia: hacia una teoría de la Educación para los Medios. Comunicar, (14), https://www.redalyc.org/pdf/158/15801408.pdf
- Brackett, M. (2020). Permiso para sentir (2a ed.). Madrid: Planeta. https://pladlivrosbr0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/44/43501_PERMISO_PARA_SENTIR.pdf
- Calvo, C. (2017). Ingenuos, ignorantes, inocentes (1ª ed.). La Serena: Junji. https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/09/Libro-Carlos-Calvo.pdf
- Cid, V., Resende, D., Migliorin, C., & Barroso, E. I. (2022). Formas de hacer y experimentar cine y educación. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2013
- Colegio San Pedro Nolasco. (2021). Proyecto Educativo Institucional. Quillota. En https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1395/ProyectoEducativo1395.pdf
- Departamento de Educación de Navarra. (2022). Programa de educación emocional y buen trato en Educación Secundaria, Viaje emocional a mi cosmos vital. Recuperado en junio de 2023, de

https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/900859/sec_cas.zip/bb5a9bc1-cb2f-ef79-5172-81ced4a81a5c

- De Souza, E. C., Castañeda, J. A. S., Morales, J. M. R. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 683-694. https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461002.pdf
- Dussel, I. (2006). Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. En Políticas y pedagogías de la imagen (277-293). Buenos Aires: Manantial. https://mediostamayo.files.wordpress.com/2016/09/dussel_educar-la-mirada.pdf
- Elige Educar. (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Elige Educar, 16. Recuperado de https://diarioangamos.com/wp-content/uploads/2022/11/deficitactualizado2021.pdf
- Fajardo, F (2021). Cuarentenas y violencia intrafamiliar: Evidencia para Chile. Santiago: Instituto de economía PUC. https://economia.uc.cl/biblioteca/cuarentenas-y-violencia-intrafamiliar-evidencia-para-chile/
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto (Edición original publicada en 1997). Buenos Aires: Siglo XXI. En https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf
- Freire, P. (1968). Pedagogía del Oprimido. España: Siglo XXI. En https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf
- Giroux, H., & McLAREN, P. L. (2003). Por una pedagogía crítica. SILVA, T. T; MOREIRA, AF (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, 4. En http://online.aliat.edu.mx/adistancia/filosofia/U7/Lecturas/Pedagogia_critica.pdf
- González, C. (2012). Aprender de la experiencia y competencias. Aprendizaje y servicio. En V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, España. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809
- Gray, P. (2016). Libres para aprender. Ciudad de México: Planeta.
- Ilich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. Ciudad de México: Libertario. https://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf
- Herrera, C. (2020). Consecuencias del confinamiento en el aprendizaje escolar: una mirada desde la educación emocional. Revista Electrónica Educare, 24(1), 1-20.

- Izquierdo, S. & Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. CEP Centro de Estudios Públicos, (641), 39. Recuperado de https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf
- Jiménez Vargas, Felipe. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. Estudios pedagógicos (Valdivia), 40(2), 409-426. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024
- Kovac, M (2020). Lectura en papel VS Lectura en pantalla. Bogotá: CERLALC- UNESCO. En https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2020/04/Cerlalc_Publicaciones_Dosier_Pantalla_vs_Papel_042020.pdf
- Krul, J. (2019). La memoria transgeneracional y la otredad en el cine documental. Utrecht: Universiteit Utrecht. https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/33842/Trabajo%20de%20fin%20de%20master_Jose%20Krul_5576482.pdf?sequence=2
- Lamoneda Prieto, J., González Víllora, S., & Fernández Río, F. J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. Retos. En https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/56748/77276-Texto%20del%20art%C3%ADculo-259004-1-10-20200505.pdf?sequence=1
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. En Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia (Ed.), Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia (pp. 12-22). Santiago de Chile: Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia. https://relacionesinteligentes.com/wp-content/uploads/2021/04/salud-mental-en-pandemia-en-preescolares.pdf
- López, V (compiladora). (2020). Los Fondos de Conocimientos: Propuestas para Trabajar desde las Sabidurías de las Familias. Viña del Mar: Centro de Investigación Educación Inclusiva. http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/07/SeriePUEI-N3-OK.pdf
- Magendzo. A (2007). La educación en derechos humanos: diseño problematizador. En Dehuidela: Revista de derechos humanos (65-74). San José de Costa Rica: Corte Interamericana de Derechos Humanos. https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf

- Messina, G., & Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. Revista e-Curriculum, 14(2), 602-624. En http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n2/1809-3876-curriculum-14-02-00602.pdf
- Migliorin, Cezar; Isaac Pipano. "Cine, igualdad y escuela: la experiencia de Inventar con la diferencia." TOMA UNO 3 (2014): 199-207. https://www.academia.edu/29615884/Cine_igualdad_y_escuela_la_experiencia_de_Inventar_con_la_diferencia
- MINEDUC. (2022). Metodología del siglo XXI: Aprendizaje Basado en Proyectos. Revista de Educación, (398), 41-47. Recuperado de https://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/06/revista-de-educacion-398-mayo-junio-pliego_-1.pdf
- Moreira, Manuel Área. "La alfabetización en la sociedad digital." Alfabetización digital y competencias informacionales (2012): 5-40. http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/147_FT_ALFABETIZACION_DIGITAL_2012.pdf
- Moreno Doña, A. (2016). Educación y Caos (1a ed.). Santiago: Junji. https://www.junji.cl/wp-content/uploads/2016/09/Educacio%CC%81n-y-Caos.pdf
- Oliva, I y otros. (2021). Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral. https://www.researchgate.net/publication/350287382_Entramados_Educativos_Tejiendo_Miradas_desde_el_Sur-Austral
- Oyarzún, J., Parcerisa, L., & Carrasco, A. (2022). Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile. Psicoperspectivas, 21(1). https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2537
- Ramon, R. (2019). Las narrativas visuales y audiovisuales de ficción y la educación artística identitaria. European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 7(1), 5–14. https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.84
- Rivera-Vargas, Pablo, Miño-Puigcercós, Raquel, Passerón, Ezequiel, & Herrera Urízar, Gustavo. (2021). ¿Hacia dónde va la escuela? Resignificar su sentido en la era del COVID-19. Psicoperspectivas, 20(3), 105-117. Epub 15 de noviembre de 2021. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-2401
- Rodríguez Álvarez-Ossorio, J. (2017). Cine, territorio y ciudad en la educación artística: Análisis y construcción de paisaje desde el cortometraje documental. https://idus.us.es/handle/11441/74779

- Rodríguez Garcés, C., Suazo Ruíz, C., Padilla Fuentes, G., & Espinosa Valenzuela, D. (2022). Polivictimización reportada por escolares chilenos: ¿es la escuela un lugar donde sentirse a salvo? Revista Innovaciones Educativas, 24(36), 163-181. https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3918
- Rogoff, B. (2012). Aprendizaje sin lecciones. Oportunidades para expandir el conocimiento. En Infancia y Aprendizaje 12(233-252). California: Universidad de California. http://www.revistapueblo.com/wp-content/uploads/2020/04/Dialnet-LearningWithoutLessons-39150552.pdf
- Salas Guzmán, Natalia, & Salas Guzmán, Margarita. (2016). Colored Chalk: Towards Teaching on Sexual Diversity Inclusion in Initial Teacher Training. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(2), 73-91. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006
- Silva-Peña, Ilich, & Paz-Maldonado, Eddy. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. Perspectiva Educacional, 58(2), 169-189. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953
- Skliar, C. (2007). La pretensión de diversidad o la diversidad pretenciosa. En I jornadas Nacionales de Investigación Educativa: "Las perspectivas, los sujetos y los contextos en Investigación Educativa" (1-17). Mendoza: Universidad Nacional de Mendoza. https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/skliar-pretensiondiversidadodiversidadpretenciosa.pdf
- Tralma, D. (2022, 14 de octubre). La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana. Periodismo UDP. Recuperado de https://vergara240.udp.cl/licencias-medicas-de-profesores-crecieron-hasta-un-353-en-la-region-metropolitana/
- Troncoso Araya, Jose Luis. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. Cuadernos de neuropsicología, 16(1), 94-99. https://dx.doi.org/10.7714/cnps/16.1.206
- UNICEF- UNESCO. (2022). Dos años después, salvando a una generación. Washington: Banco Mundial. En https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion.pdf
- Valdivia-Barrios, Andrea, Pinto-Torres, Daniel, & Herrera-Barraza, Minka. (2018). Alfabetización mediática y aprendizaje. Aporte conceptual en el campo de la comunicación-educación. Revista Electrónica Educare, 22(2), 125-140. https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.8

- Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI. http://catedradatos.com.ar/media/La-cultura-de-la-conectividad_-Jose-Van-Dijck.pdf
- Zúñiga-Fajuri, Alejandra, & Zúñiga F., Mónica. (2020). Propuestas para ampliar la cobertura de salud mental infantil en Chile. Acta bioethica, 26(1), 73-80. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2020000100073

8. ANEXOS

I. Autorización participación Taller de Cine

Colegio San Pedro Nolasco Quillota
R.B.D. 001395-1 Fono fax 33- 2310401
informaciones@cspnq.cl

SÉPTIMO REFUGIO
TALLER DE CINE COLEGIO SAN PEDRO NOLASCO DE QUILLOTA

CARTA COMPROMISO

Como estudiante regular de nuestro Establecimiento, Yo: _____, Rut _____ alumno(a) del _____, me comprometo a participar en las actividades del Taller **7mo Refugio** del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota.

Para ello asistiré regularmente a:

- Talleres de cine, los días viernes de 14:30 a 15:30 horas, **a partir del 24 de marzo del 2023.**
- Talleres de creación individual o grupal, de acuerdo con los proyectos de los cuales me comprometa a participar.
- Estrenos nacionales a los cuales el Cine Club Escolar sea invitado, a los cuales me comprometa a participar (Viña- Valparaíso- Santiago), con la autorización correspondiente.
- Representar al Taller de Cine en Festivales de la categoría cuando corresponda.
- Participar en los encuentros de Cine Club Escolares organizados por la Cineteca Nacional.

Todo lo anterior sin descuidar mis deberes académicos y familiares. Por tanto, mi comportamiento se orientará según los lineamientos del Colegio San Pedro Nolasco de Quillota, y a asistir a las actividades anteriormente descritas durante los meses de MARZO A NOVIEMBRE del presente año lectivo 2023.

NOMBRE Y FIRMA DEL ALUMNO(A) _____

_____

_____

AUTORIZACIÓN DEL PADRE O TUTOR

Por medio de la presente, Yo _____, RUT_____, apoderado de _____ lo (a) autorizo realizar las actividades antes descritas en este documento y cumpla con todos los requerimientos que la actividad implica, cumpliendo fielmente los horarios de talleres y representaciones. Además, me comprometo a seguir todas las indicaciones del Profesor a cargo.

Además, se le informa que el docente a cargo será el profesor Andrés García, y que para cualquier consulta su horario de atención de apoderados son los martes a las 8:00 horas.

ATENTAMENTE
Nombre del padre, madre o tutor: _____
Domicilio/ Ciudad: _____
Teléfono: _____

Firma:
En Quillota a: _____del 2023.

II. Registros anecdóticos

a. Formato registro anecdótico

Registro anecdótico de experiencias pedagógicas- Profesor: Andrés García Rojas

Establecimiento: Colegio San Pedro Nolasco de Quillota

| *Fecha:* | *Hora:* | *Curso: Taller de Cine*

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

¿Cuál es el motivo del conflicto?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

¿Cómo crees que se puede solucionar?

b. Registro anecdótico de las sesiones

| *Fecha:* **27 de marzo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se lleva a cabo un diagnóstico individual con el objetivo de conocer las características y necesidades de cada participante, para así poder adecuar las actividades a estas características. Se observa que la mayoría de los estudiantes llegaron en grupos, se revela en esta interacción la importancia del apoyo entre los estudiantes, generando un ambiente de confianza y colaboración.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

El taller se había propuesto para trabajar la temática documental desde dinámicas preferentemente individuales. ¿Qué hacer entonces?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

¿Cómo convertir dinámicas planificadas principalmente cómo individuales en colaborativas?

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Trabajar en grupos sugiere que existe un deseo inherente de conexión y apoyo mutuo.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

Si bien cada estudiante tiene sus propias características y necesidades individuales, la posibilidad de trabajar en grupo y compartir experiencias podría fortalecer la cohesión y la colaboración mutua.

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Planificar pensando las actividades en grupales más que individuales.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Adecuando las actividades para crear un espacio propicio para el intercambio de ideas, la creatividad conjunta y la construcción colectiva de documentales.

| *Fecha:* **31 de marzo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se realiza un diagnóstico colectivo a través de la creación de storyboards que reflejaban los propósitos de los estudiantes en el taller. Durante esta actividad, se pudo observar que varios estudiantes de cursos menores mostraron signos de nerviosismo o ansiedad, según lo reflejado en el medidor emocional utilizado al inicio de la sesión. Se conversa con las estudiantes.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

El taller se propone como un espacio seguro y de apoyo para las y los estudiantes, ¿Cómo mejorar la experiencia del taller para todas y todos?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Interpretar este nerviosismo o ansiedad correctamente.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

El hecho de que algunos estudiantes experimentaran nerviosismo o ansiedad aparentemente se relaciona con diversas causas, como la exposición ante un nuevo proyecto o la presión por cumplir con expectativas personales.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Cómo lograr ofrecer estrategias de apoyo que promuevan la confianza y la autoestima de los estudiantes?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Desarrollar actividades de inicio orientadas a estimular un ambiente de confianza

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Desarrollar el taller desde un enfoque empático y sensible, que busque generar un ambiente propicio para el desarrollo emocional y el aprendizaje significativo. Abordar estas emociones “incómodas” permitirá a las y los estudiantes participar activamente en el taller de cine inclusivo, fomentando así un espacio en el que puedan desarrollar su creatividad y habilidades audiovisuales.

| *Fecha:* **14 de abril** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se inicia la exploración autobiográfica de los estudiantes, con el fin de recopilar material y experiencias que servirían como insumo para el diseño de sus documentales. Se observa que algunos estudiantes se sumaron a proyectos liderados por otras/os integrantes del taller, participando de forma más limitada en la creación, los conversatorios y las discusiones.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

¿Qué hace venir a un taller el día viernes en la tarde a aquellas/os estudiantes que preferentemente prefieren plegarse a iniciativas de otras/os antes que contar sus propias historias?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Al ser consultadas y consultados, dicen sentirse cómodos, ¿Hay que hacer algo (o no) al respecto?

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

El silencio como forma de participación. El taller se piensa como un espacio creativo, inclusivo y respetuoso donde cada estudiante pueda encontrar su voz y sentirse motivado a expresarse a través de la creación audiovisual, por tanto, debe de considerar las distintas formas de participar, incluso el silencio, respetando sus diferentes ritmos y estilos de trabajo.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Cómo lograr ofrecer estrategias de apoyo que promuevan la confianza y la autoestima de los estudiantes?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

No presionar a las y los estudiantes a la creación audiovisual, si no buscar distintas formas de participación.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Abandonando paulatinamente el enfoque de “educación bancaria”, y dejar de perseguir la creación audiovisual de las y los estudiantes para tener “evidencia” de su trabajo.

| *Fecha:* **21 de abril** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se da inicio al registro del documental autobiográfico de las y los estudiantes. Los equipos de trabajo se estructuraron a libertad, priorizando afinidades, intereses y temáticas. Se observa que algunos grupos de trabajo requerían un acompañamiento más cercano y permanente, mientras que otros mostraban mayor autonomía en el desarrollo de sus proyectos.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

¿Cómo acompañar de forma más personalizada los proyectos de las y los estudiantes, sin que eso signifique alterar o intervenir negativamente en sus procesos creativos?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Lograr el equilibrio entre autonomía y acompañamiento.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Algunos grupos pueden beneficiarse de un mayor acompañamiento y guía, mientras que otros pueden mostrar una mayor capacidad para autogestionarse y tomar decisiones de manera autónoma. La dificultad estriba en dar un equilibrio entre el apoyo necesario y la promoción de la autonomía, para estimular un proceso de aprendizaje enriquecedor y significativo para todas/os.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Cómo lograr diversificar las estrategias de acompañamiento?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Planificar el trabajo de manera diferenciada, atendiendo a los distintos perfiles que van emergiendo de los distintos grupos creados.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Proyectando el trabajo del taller de forma diferenciada.

| *Fecha:* **28 de abril** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se llevó a cabo el visionado de los cortometrajes autobiográficos realizados por las y los estudiantes, fueron un total de 4 cortometrajes que reflejaban las vivencias, experiencias y emociones de los participantes. Aparecen ex estudiantes del taller de cine, egresados del colegio, pero manifestaron su deseo de participar en esta instancia. Además, se sumaron nuevas y nuevos estudiantes al taller, alcanzando un total de 15 participantes.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

Llegada de exestudiantes. ¿Porqué?, ¿Tendré que sistematizar/ registrar de alguna manera su participación?, ¿Consultar sus motivos?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Resolver el nivel y forma de involucramiento que se podrá esperar de las y los exestudiantes.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Puede ser evidencia del impacto positivo y duradero que el taller ha tenido en ellos, cómo también su interés por seguir desarrollando sus habilidades audiovisuales. Esto también podría visualizarse en el aumento de las y los estudiantes del taller, que refleja el interés y la motivación que ha generado el proyecto.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Cómo vincular a exestudiantes a un proyecto no “pensado” para ellos?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Aplicar herramienta diagnostica a las y los exestudiantes que vengan a participar del proyecto de Taller de Cine.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Rediseñando las sesiones futuras de taller a las características emergentes que empieza a desarrollar.

| *Fecha:* **5 de mayo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

Se da inicio al desarrollo de los documentales "desde mi ventana", centrándonos en el territorio. El número de participantes se mantiene elevado, aunque se observa la ausencia de algunos estudiantes, quedando un total de 12 presentes. Continúan participando ex estudiantes del taller, aplicándose la evaluación diagnóstica. También se nota una menor motivación en desarrollar proyectos relacionados con el territorio en comparación con los documentales autobiográficos.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

Si bien la participación es voluntaria, ¿Por qué comienzan a ausentarse algunos equipos de trabajo? Argumentan compromisos de su curso y desfile (banda de guerra), ¿Volverán al taller? También preocupa su menor compromiso con la nueva temática documental (territorio), ¿Volvemos a trabajar el documental autobiográfico?, ¿Fue poco el tiempo para el desarrollo anterior?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Consolidar el proceso del taller considerando que su participación es voluntaria y ponderar la duración de las temáticas de las sesiones.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Disminución de la asistencia: Puede deberse a la sensación de “vergüenza” por no entregar proyectos propios. Baja de interés por el nuevo proyecto: Puede deberse a diversos factores, como la falta de conexión personal con el entorno o la preferencia por temáticas más cercanas a su propia experiencia.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Cómo mantener participación e interés a largo plazo?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Planificar las sesiones del taller entregando mas tiempo para cada uno de los procesos creativos.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Entregando mas tiempo para la maduración de los proyectos audiovisuales.

| *Fecha:* **12 de mayo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

Se introduce la temática documental "vidas portátiles", enfocados en la otredad. Aparecen dos documentales autobiográficos. Se consolida un único proyecto de documental sobre el territorio. Aumenta notablemente el interés de las y los estudiantes en desarrollar proyectos relacionados con la otredad si se compara con los de territorio.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

¿No hay más interés en desarrollar temáticas documentales sobre el territorio?, ¿O es que no se ponderó correctamente los tiempos para las distintas temáticas?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Que las y los estudiantes siguen enfocados en la dinámica anterior (autobiográfico), o en su defecto, concentran su atención en las dinámicas de la otredad y la tecnología.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Se revela un mayor interés mostrado por las y los estudiantes en desarrollar proyectos relacionados con la otredad, evidenciando su curiosidad y sensibilidad hacia la diversidad y la interacción con la tecnología. En comparación, es menor el interés (y conocimiento) del espacio físico que habitan.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

No haber visualizado esta situación. Chocar con la realidad que recorren poco sus barrios con ánimo observador.

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Relacionar las temáticas (autobiográfico y territorio/ otredad y territorio), para permitir la reflexión entre uno mismo, los demás, y el espacio que se habita de manera integrada.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Planificando sesiones para recorrer el territorio, o “salidas a terreno” específicas.

| *Fecha:* **19 de mayo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

Durante la sesión, las y los estudiantes seleccionan la temática de sus documentales, ya sea enfocándose en la otredad o en el territorio. Se generan dos proyectos sobre el territorio y tres proyectos sobre la otredad, evidenciando la diversidad de intereses y enfoques de las y los participantes. Las/os estudiantes manifestaron cansancio debido a las tareas y trabajos de las asignaturas, lo que impactó en el tiempo y la energía que podían dedicar al Taller.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

Considerando las características de las y los participantes del Taller, ¿Es compatible un taller de creación con las responsabilidades académicas de las y los estudiantes?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Taller de participación voluntaria: ¿Cómo lograr tener un lugar entre las academias y las asignaturas?

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Ausencia de equilibrio de las cargas académicas y de estrategias de parte del taller para garantizar un equilibrio entre sus responsabilidades y su participación activa en el proyecto..

¿Cuál es el motivo del conflicto?

No haber observado la colisión entre responsabilidades académicas y la creación del taller.

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Ordenar las sesiones del Taller de manera de coincidir los momentos de mayor creación con las semanas de menor responsabilidad académica.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Mejorando la planificación de las sesiones.

| *Fecha:* **26 de mayo** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

Se lleva a cabo el visionado de los documentales desarrollados por las y los estudiantes, centrándose en las temáticas de la otredad y el territorio. Sin embargo, la sesión estuvo marcada por dos situaciones preocupantes. En primer lugar, las y los estudiantes informaron sobre la situación de un integrante del Taller había experimentado una lesión grave en un intento de suicidio; en segundo lugar, los estudiantes demandaron una mayor concentración de actividades lúdicas.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

Lo insuficiente que resulta el Taller para atender a cuestiones que son estructurales y que se relacionan con la salud mental de las y los estudiantes.

¿Qué es lo más complicado de la situación?

Todo lo que queda por hacer para hacer del colegio un espacio seguro para las y los estudiantes.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

Manifestación de la relevancia de brindar un espacio seguro y de apoyo emocional dentro del proyecto, así como la necesidad de abordar de manera adecuada la salud mental y el bienestar de las y los participantes; que contemplen momentos de recreación y disfrute en medio de las exigencias y las responsabilidades del proyecto.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

Encontrar un equilibrio entre el trabajo y las actividades lúdicas para promover un ambiente de aprendizaje integral y saludable.

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Prevenir estos escenarios dentro de lo posible.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Desarrollando planes integrales de gestión de las emociones.

| *Fecha:* **02 de junio** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se llevaron a cabo dos actividades principales: la preparación de la muestra pública y actividades de estimulación de la imaginación. El tiempo dedicado a la preparación de la muestra pública fue breve, la mayoría del tiempo de la sesión se destinó al desarrollo de actividades lúdicas de estimulación de la imaginación en grupos.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

La clase fue grata para las y los estudiantes; talvez hay que extender más los espacios lúdicos del taller.

¿Qué es lo más complicado de la situación?

El taller está ya en su penúltima sesión.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

La demanda de las y los estudiantes de tener actividades lúdicas más presentes en el taller, lleva a reflexionar sobre la importancia de planificar adecuadamente considerando el juego como elemento central, y no sólo accesorio.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

El taller se encuentra en su etapa final.

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Vincular el taller a dos dinámicas complementarias: desde el juego y la creación.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Replanificando el Taller.

| *Fecha:* **09 de junio** | *Hora:***14:30-16:00** | *Curso:* ***Taller de Cine***

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (RELATO)

En la sesión se lleva a cabo la esperada muestra pública, donde las y los estudiantes pudieron compartir sus cortometrajes con la presencia de sus familias. Fue un momento emotivo y significativo, en el que se pudo apreciar el talento y el esfuerzo de cada participante. Se observó que las y los estudiantes se sentían queridos y orgullosos de su trabajo, lo que generó un ambiente de celebración y reconocimiento.

IDENTIFICAR LA SITUACIÓN (LITERAL)

¿Qué te preocupa?

¿Cómo continuar con el Taller una vez finalizado el proyecto?

¿Qué es lo más complicado de la situación?

La sistematización de la práctica permite evidenciar el impacto positivo que tuvo en las y los estudiantes y la importancia de dar continuidad a estas experiencias enriquecedoras.

REFLEXIÓN: BUSCAR VARIABLES QUE INCIDEN EN EL CONFLICTO (INFERENCIAL)

¿Por qué crees que pasa?

La casi nula posibilidad de disponer de tiempo para ser permanentemente riguroso para sistematizar prácticas educativas.

¿Cuál es el motivo del conflicto?

¿Sigo sistematizando las experiencias del Taller independiente del término de la finalización del proyecto educativo?

REFLEXIÓN: PLANTEAR ALTERNATIVAS (VALORAR)

¿Qué hubieras hecho distinto?

Planificar el Taller de Cine de manera anual, independiente de la finalización del proyecto educativo.

¿Cómo crees que se puede solucionar?

Continuar con la sistematización durante el segundo semestre, ahora en el área de ficción y experimental.

III. Diagnóstico

a. Ejemplo evaluación diagnóstica

Nombre:
Edad:
Curso:
Objetivo: Los estudiantes resignifican y comparten experiencias mediante el diálogo.

1. ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de tu curso con los que más te gusta estar?

1.1 ¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

2. Qué tan seguido sientes que:

	Siempre	Muchas veces	A menudo	Pocas veces	Nunca
Tengo muchos amigos					
Tengo pocos amigos					
Me llevo bien con los profesores					
Me llevo mal con los profesores					
Soy simpático con los compañeros					
Soy antipático con los demás					
Soy capaz de entender a los demás					
No soy capaz de entender a los demás					
Soy agresivo					
Soy capaz de resolver conflictos entre compañeros					
Estoy dispuesto a ayudar a los demás					
Se comunicarme					
Tengo problemas para comunicarme					
Oculto mi inseguridad tratando de parecer todo lo contrario					
Me siento fracasado					
Me siento superior					
Eres inmaduro					

3. ¿Cómo sueles sentirte en el colegio?

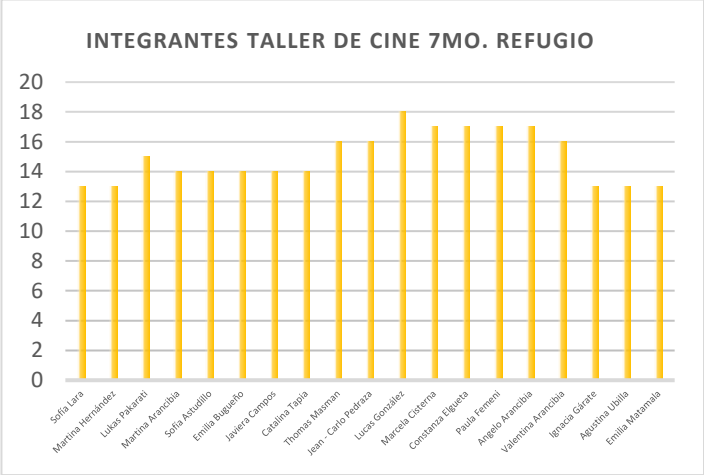
4 ¿Cuál es tu lugar favorito del colegio?

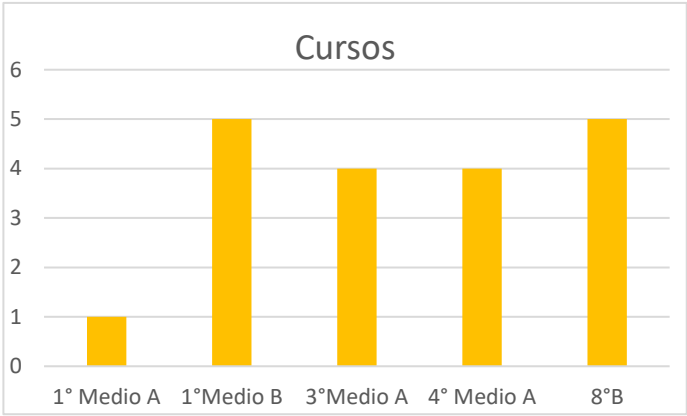
5. En el colegio ¿Cuáles son las tres asignaturas en las que más te gusta trabajar?

5.1 ¿Por qué te gusta trabajar en esas asignaturas?

b. Resultados diagnósticos estudiantes participantes del Taller

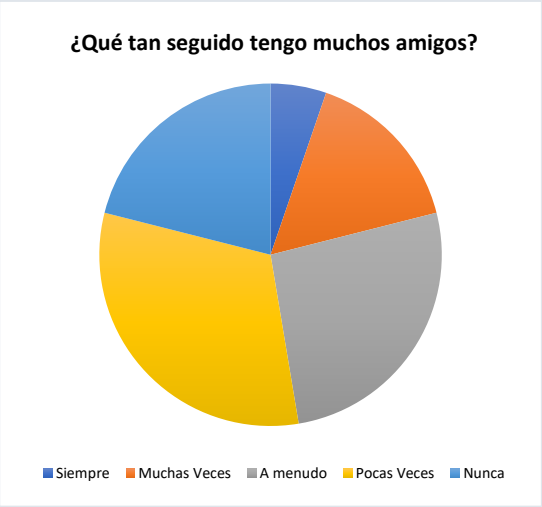
Nombres	Edad	
Sofía Lara	13	8°B
Martina Hernández	13	8°B
Lukas Pakarati	15	1° Medio A
Martina Arancibia	14	1°Medio B
Sofía Astudillo	14	1°Medio B
Emilia Bugueño	14	1°Medio B
Javiera Campos	14	1°Medio B
Catalina Tapia	14	1°Medio B
Thomas Masman	16	3°Medio A
Jean - Carlo Pedraza	16	3°Medio A
Lucas González	18	3°Medio A
Marcela Cisternas	17	4° Medio A
Constanza Elgueta	17	4° Medio A
Paula Femeni	17	4° Medio A
Ángelo Arancibia	17	4° Medio A
Valentina Arancibia	16	3°Medio A
Ignacia Gárate	13	8°B
Agustina Ubilla	13	8°B
Emilia Matamala	13	8°B





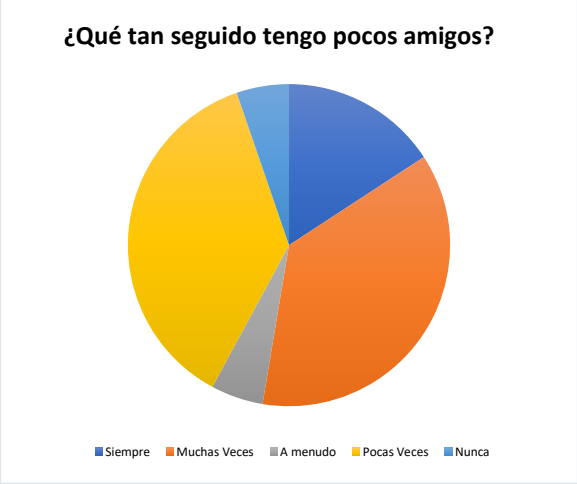
¿Qué tan seguido tengo muchos amigos?

Siempre	1
Muchas Veces	3
A menudo	5
Pocas Veces	**6**
Nunca	4



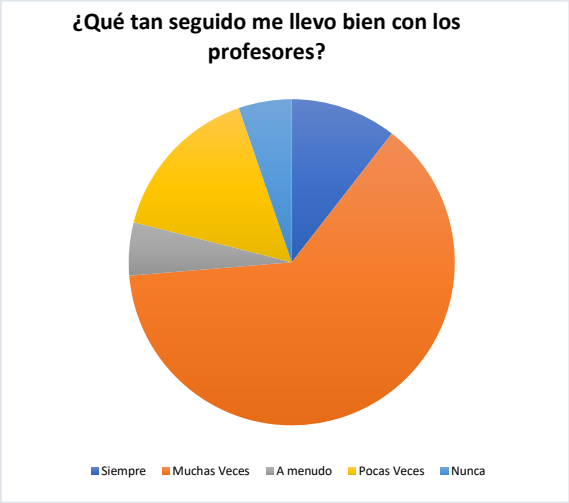
¿Qué tan seguido tengo pocos amigos?

Siempre	3
Muchas Veces	**7**
A menudo	1
Pocas Veces	**7**
Nunca	1



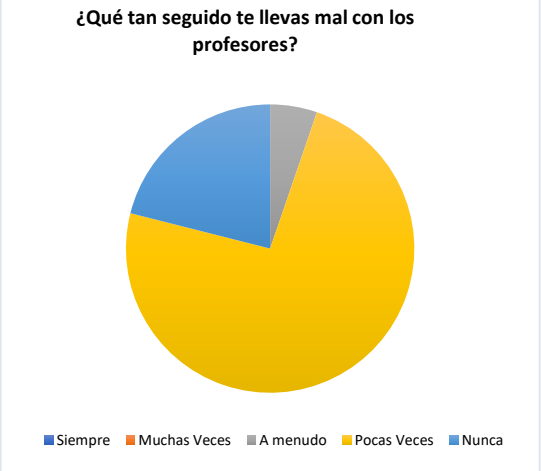
¿Qué tan seguido me llevo bien con los profesores?

Siempre	2
Muchas Veces	**12**
A menudo	1
Pocas Veces	3
Nunca	1



¿Qué tan seguido te llevas mal con los profesores?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	1
Pocas Veces	**14**
Nunca	4



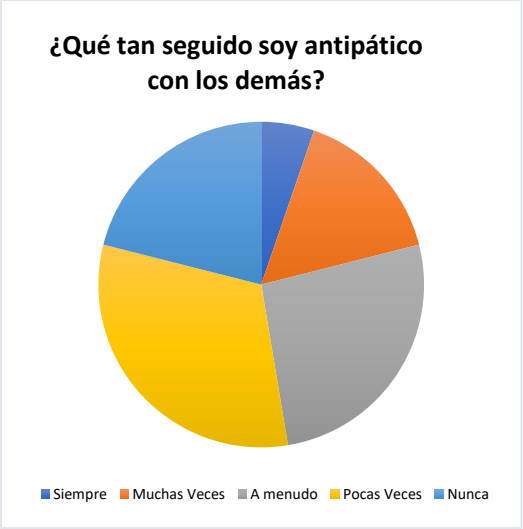
¿Qué tan seguido soy simpático con mis compañeros?

Siempre	4
Muchas Veces	**8**
A menudo	7
Pocas Veces	0
Nunca	0



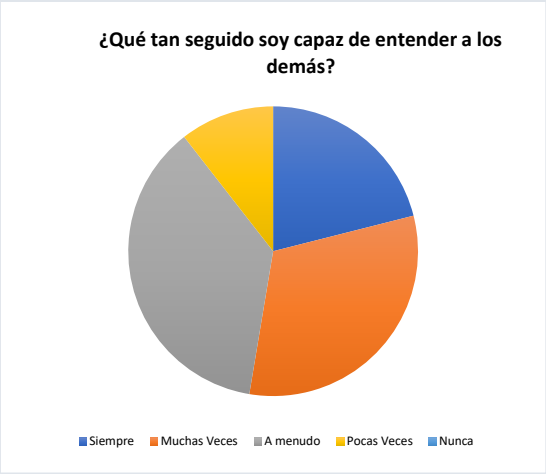
¿Qué tan seguido soy antipático con los demás?

Siempre	1
Muchas Veces	3
A menudo	5
Pocas Veces	**6**
Nunca	4



¿Qué tan seguido soy capaz de entender a los demás?

Siempre	4
Muchas Veces	6
A menudo	**7**
Pocas Veces	2
Nunca	0



¿Qué tan seguido no soy capaz de entender a los demás?

Siempre	0
Muchas Veces	3
A menudo	**7**
Pocas Veces	**7**
Nunca	2



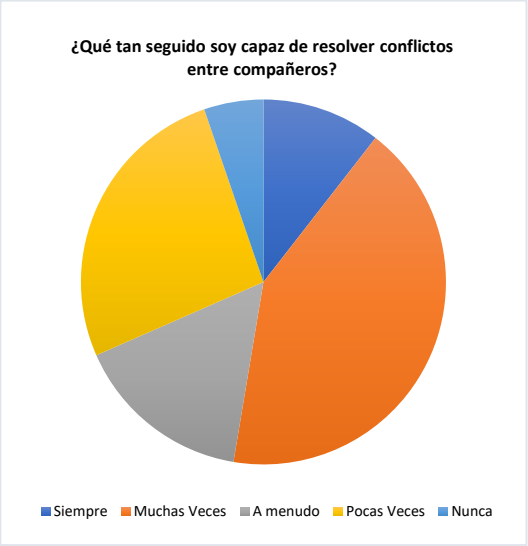
¿Qué tan seguido soy agresivo?

Siempre	0
Muchas Veces	1
A menudo	4
Pocas Veces	6
Nunca	**8**



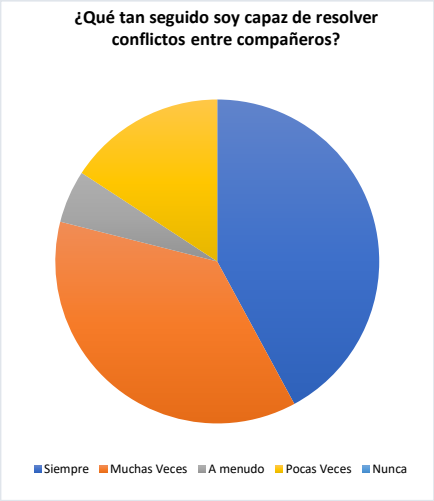
¿Qué tan seguido soy capaz de resolver conflictos entre compañeros?

Siempre	2
Muchas Veces	**8**
A menudo	3
Pocas Veces	5
Nunca	1



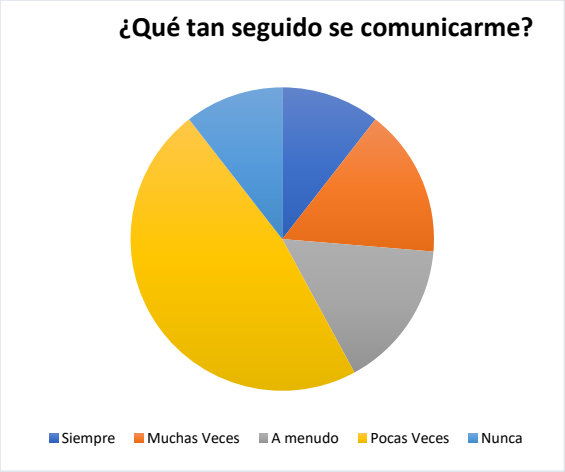
¿Qué tan seguido estoy dispuesto a ayudar a los demás?

Siempre	**8**
Muchas Veces	7
A menudo	1
Pocas Veces	3
Nunca	0



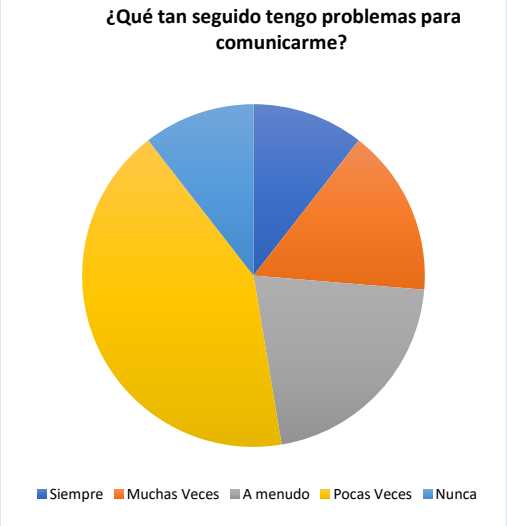
¿Qué tan seguido se comunicarme?

Siempre	2
Muchas Veces	3
A menudo	3
Pocas Veces	**9**
Nunca	2



¿Qué tan seguido tengo problemas para comunicarme?

Siempre	2
Muchas Veces	3
A menudo	4
Pocas Veces	**8**
Nunca	2



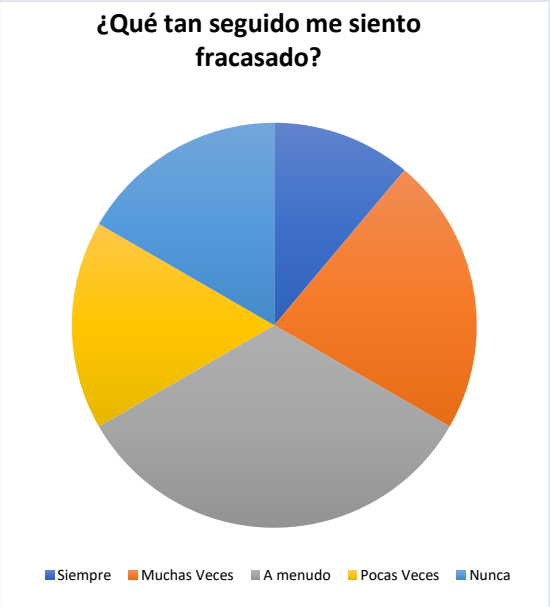
¿Qué tan seguido oculto mi inseguridad tratando de parecer todo lo contrario?

Siempre	**5**
Muchas Veces	3
A menudo	**5**
Pocas Veces	3
Nunca	3



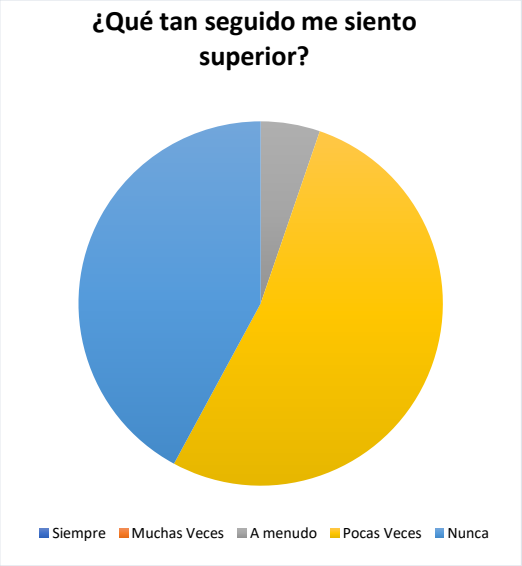
¿Qué tan seguido me siento fracasado?

Siempre	2
Muchas Veces	4
A menudo	**6**
Pocas Veces	3
Nunca	3



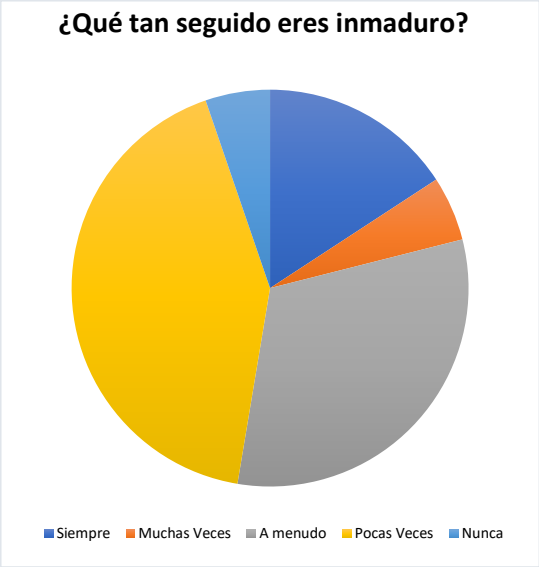
¿Qué tan seguido me siento superior?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	1
Pocas Veces	**10**
Nunca	8



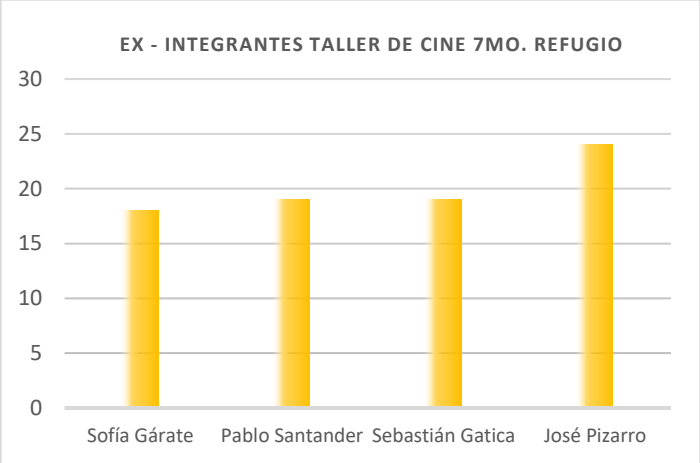
¿Qué tan seguido eres inmaduro?

Siempre	3
Muchas Veces	1
A menudo	6
Pocas Veces	**8**
Nunca	1



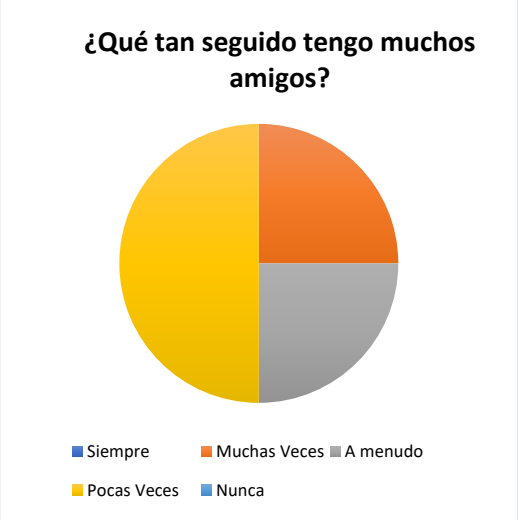
c. Exestudiantes participantes del Taller

Nombres	Edad
Sofía Gárate	18
Pablo Santander	19
Sebastián Gatica	19
José Pizarro	24



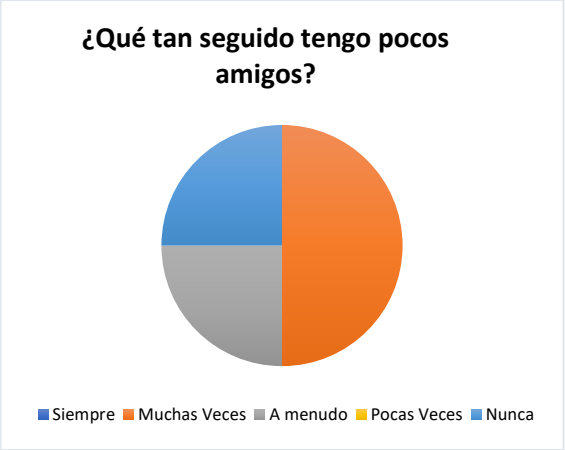
¿Qué tan seguido tengo muchos amigos?

Siempre	0
Muchas Veces	1
A menudo	1
Pocas Veces	**2**
Nunca	0



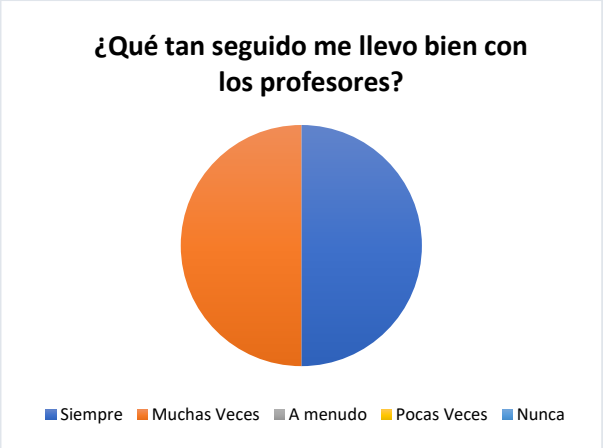
¿Qué tan seguido tengo pocos amigos?

Siempre	0
Muchas Veces	**2**
A menudo	1
Pocas Veces	0
Nunca	1



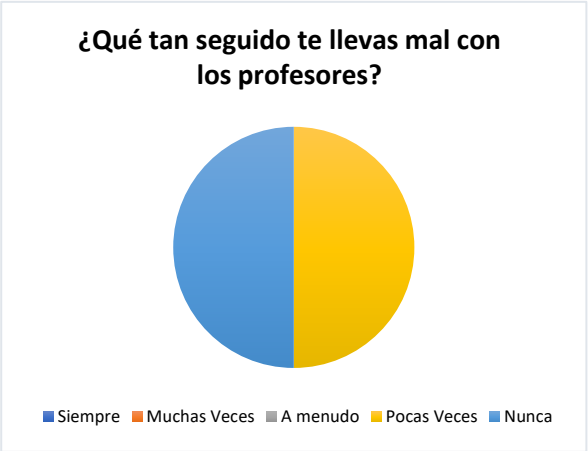
¿Qué tan seguido me llevo bien con los profesores?

Siempre	**2**
Muchas Veces	**2**
A menudo	0
Pocas Veces	0
Nunca	0



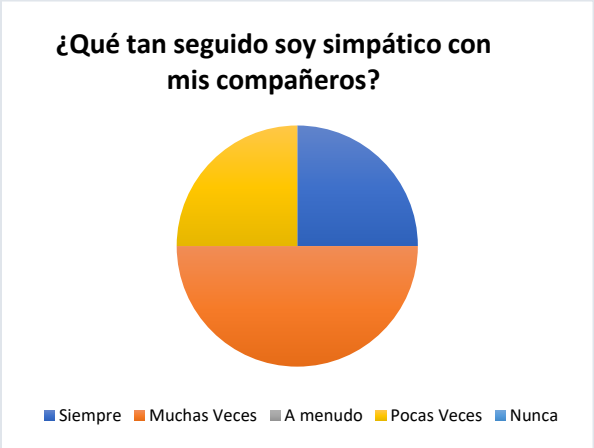
¿Qué tan seguido te llevas mal con los profesores?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	0
Pocas Veces	**2**
Nunca	**2**



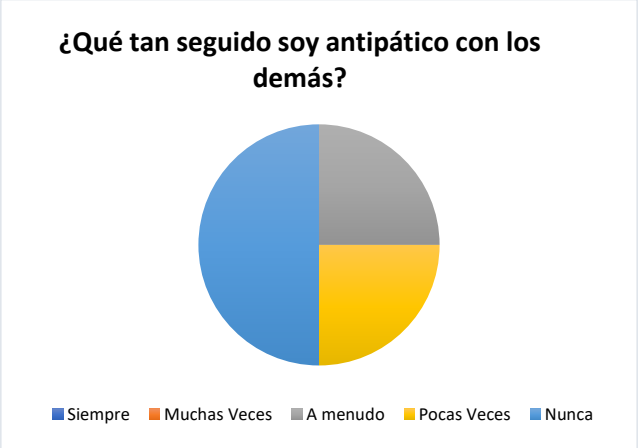
¿Qué tan seguido soy simpático con mis compañeros?

Siempre	1
Muchas Veces	**2**
A menudo	0
Pocas Veces	1
Nunca	0



¿Qué tan seguido soy antipático con los demás?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	1
Pocas Veces	1
Nunca	**2**



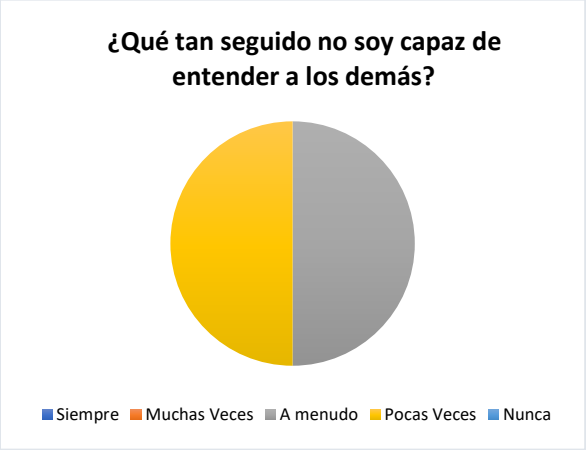
¿Qué tan seguido soy capaz de entender a los demás?

Siempre	0
Muchas Veces	**3**
A menudo	1
Pocas Veces	0
Nunca	0



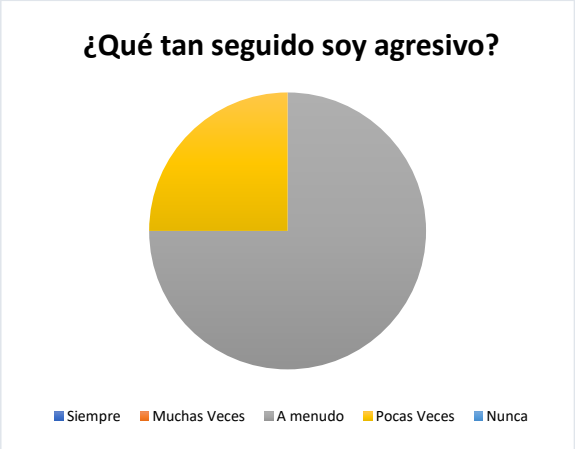
¿Qué tan seguido no soy capaz de entender a los demás?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	**2**
Pocas Veces	**2**
Nunca	0



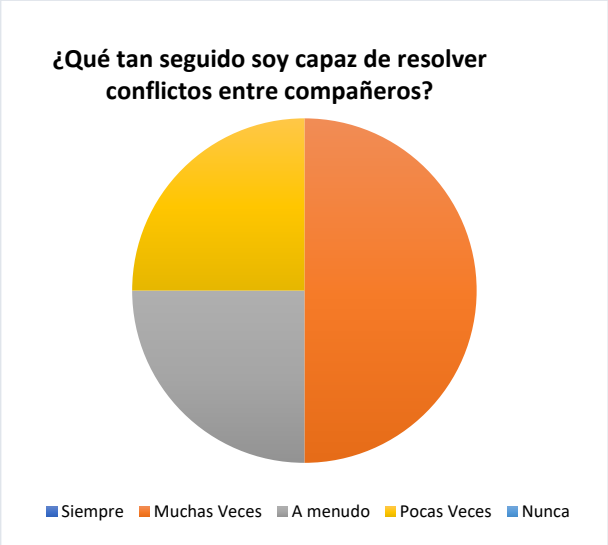
¿Qué tan seguido soy agresivo?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	**3**
Pocas Veces	1
Nunca	0



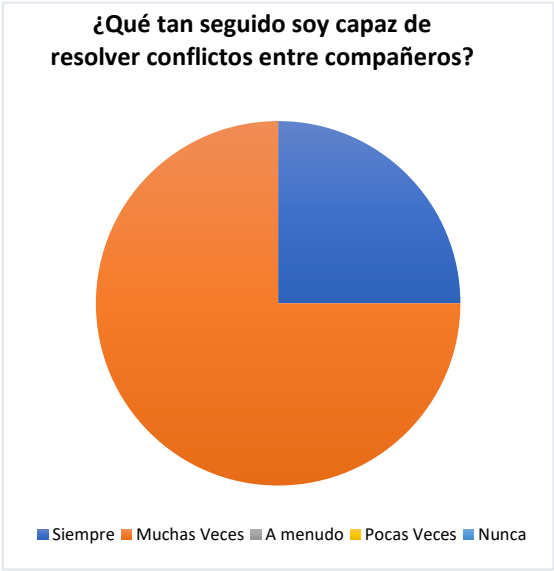
¿Qué tan seguido soy capaz de resolver conflictos entre compañeros?

Siempre	0
Muchas Veces	**2**
A menudo	1
Pocas Veces	1
Nunca	0



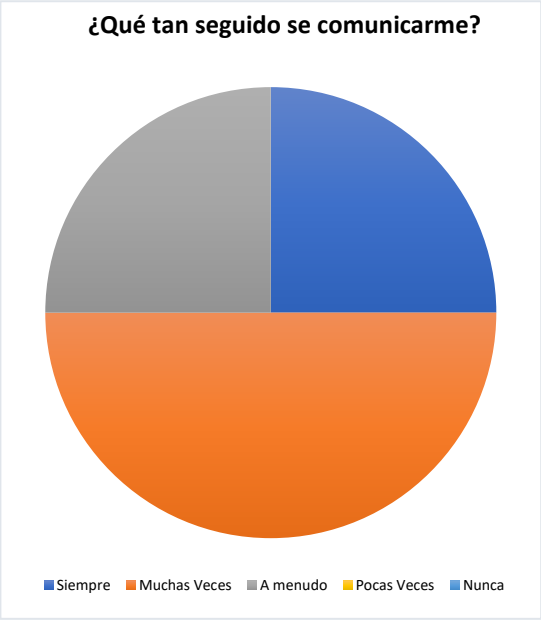
¿Qué tan seguido estoy dispuesto a ayudar a los demás?

Siempre	1
Muchas Veces	**3**
A menudo	0
Pocas Veces	0
Nunca	0



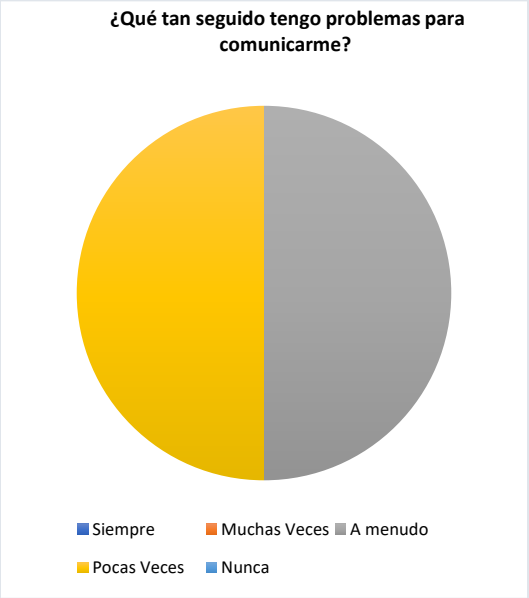
¿Qué tan seguido se comunicarme?

Siempre	1
Muchas Veces	**2**
A menudo	1
Pocas Veces	0
Nunca	0



¿Qué tan seguido tengo problemas para comunicarme?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	**2**
Pocas Veces	**2**
Nunca	0



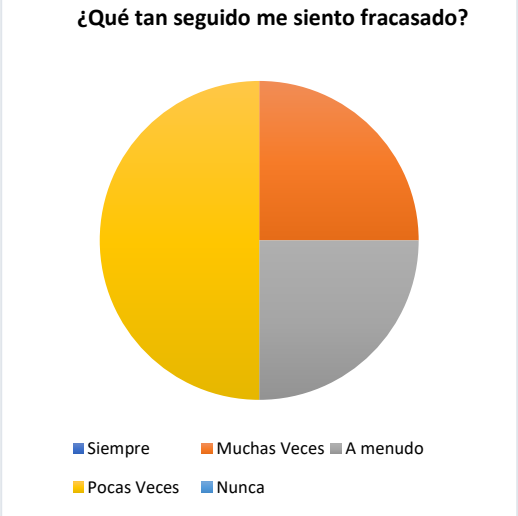
¿Qué tan seguido oculto mi inseguridad tratando de parecer todos los contrarios?

Siempre	1
Muchas Veces	**2**
A menudo	0
Pocas Veces	1
Nunca	0



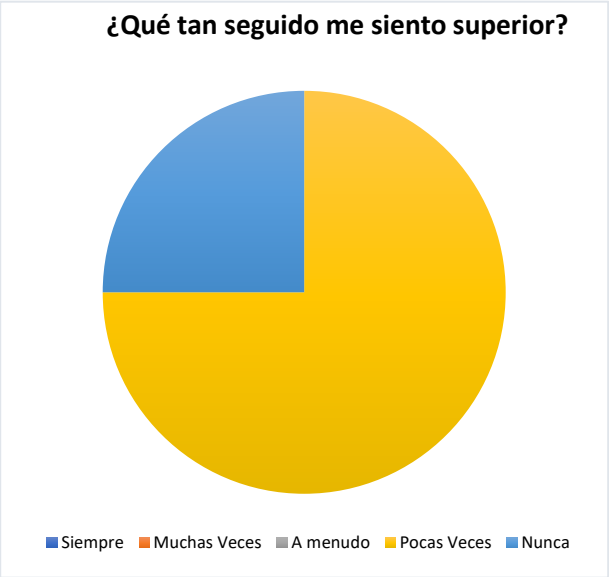
¿Qué tan seguido me siento fracasado?

Siempre	0
Muchas Veces	1
A menudo	1
Pocas Veces	**2**
Nunca	0



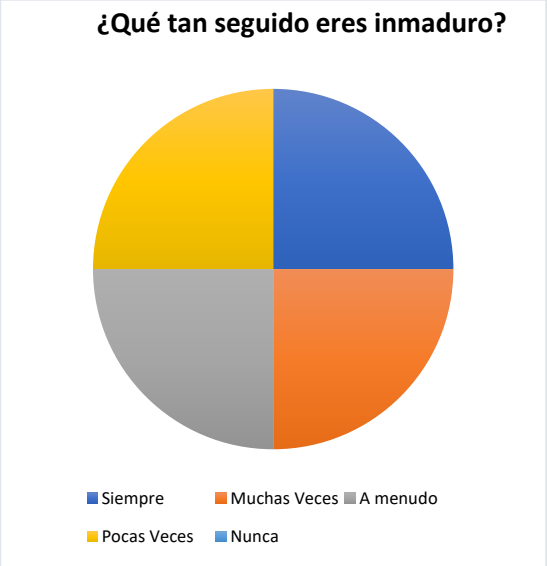
¿Qué tan seguido me siento superior?

Siempre	0
Muchas Veces	0
A menudo	0
Pocas Veces	**3**
Nunca	1



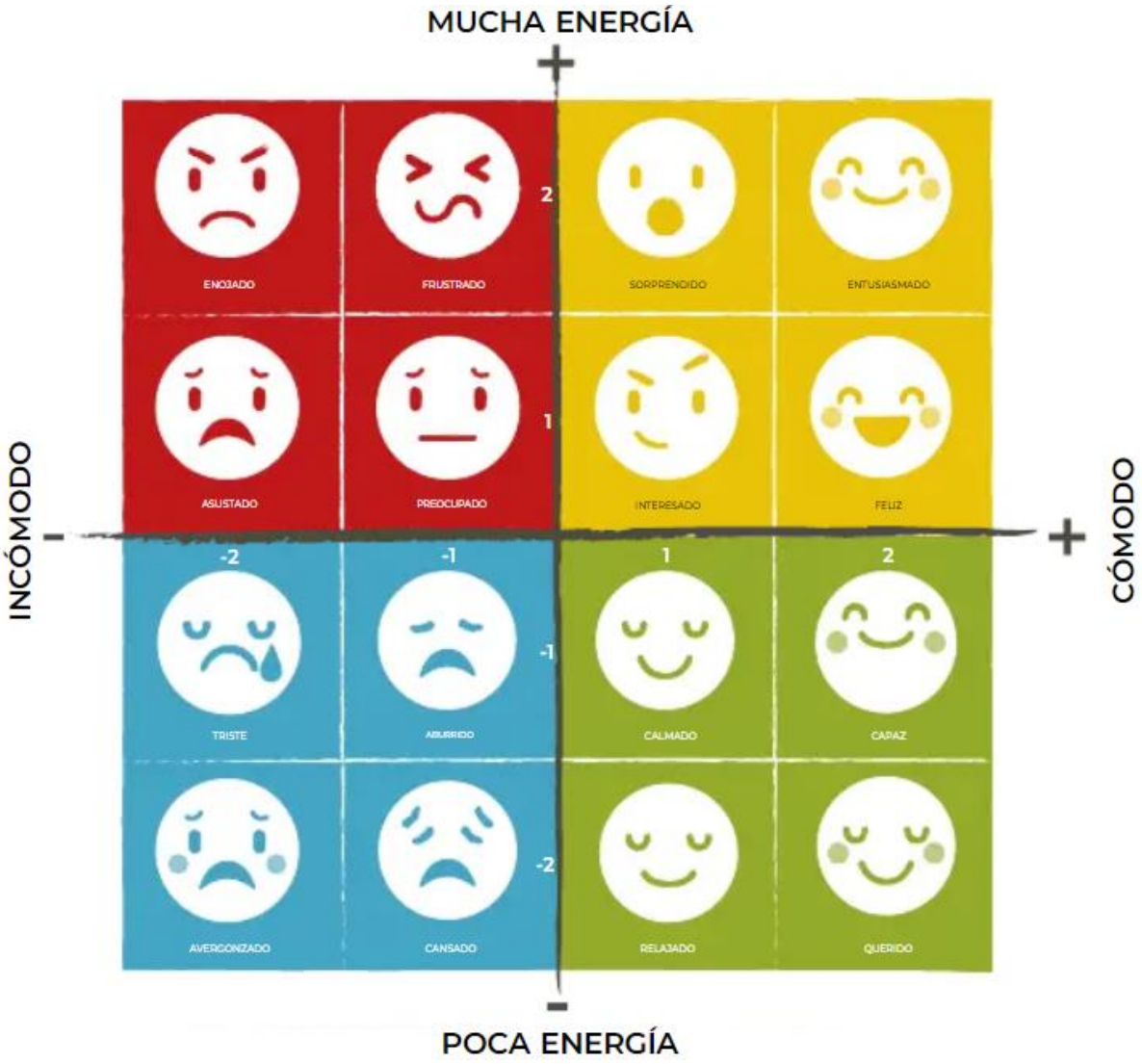
¿Qué tan seguido eres inmaduro?

Siempre	**1**
Muchas Veces	**1**
A menudo	**1**
Pocas Veces	**1**
Nunca	0



IV. Medidor emocional RULER

a. Formato medidor emocional



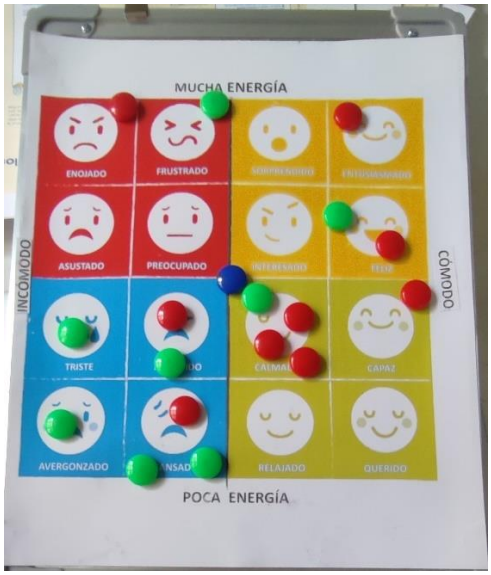
b. Registros medidor emocional

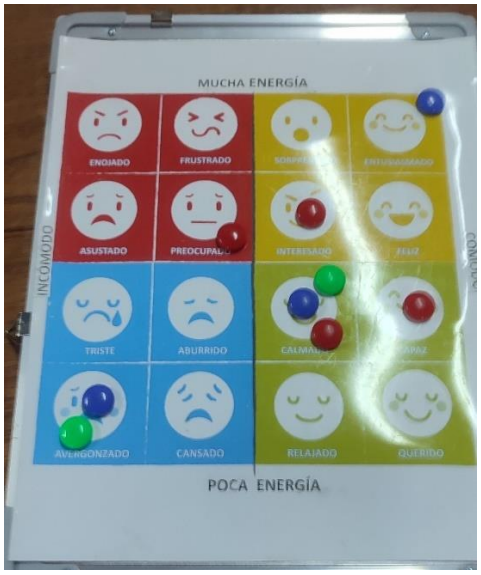
24 de marzo **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





31 de marzo **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





14 de abril **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





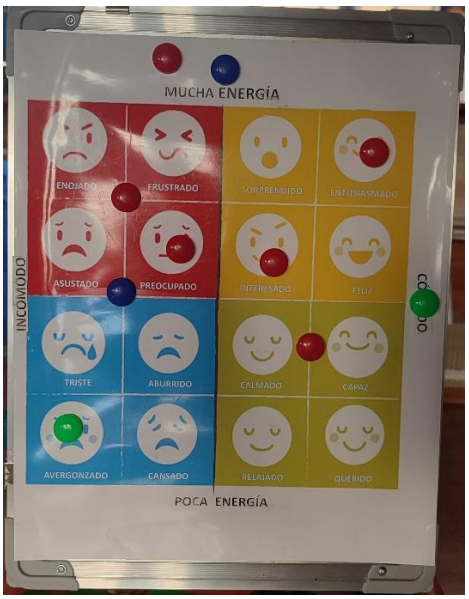
21 de abril **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





5 de mayo **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





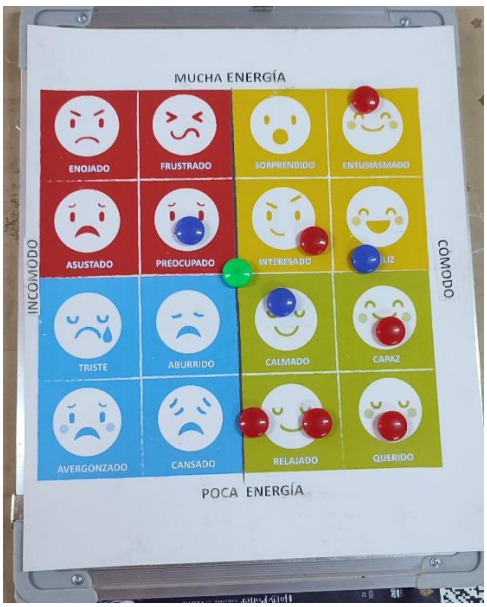
12 de mayo **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





26 de mayo **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





02 de junio **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





09 de junio **Inicio de sesión** **Fin de sesión**





V. INFORMES

a. Informe de caracterización de las y los participantes del Taller de Cine.

Introducción: Este informe tiene como objetivo proporcionar una caracterización detallada de las y los participantes del Taller de Cine, utilizando la información recopilada a través de las encuestas diagnósticas, el medidor emocional RULER y el registro anecdótico de las sesiones iniciales del proyecto. Esta información permitirá comprender las características socioemocionales de las y los estudiantes, así como sus necesidades y dinámicas de interacción en el contexto del taller.

Características generales: Las y los participantes del Taller de Cine son mayoritariamente adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 18 años. Se observa una predominancia de mujeres en el grupo de participantes. Es importante destacar que los estudiantes llegaron al taller tanto en grupos, especialmente los estudiantes más jóvenes, como de manera individual, siendo más común entre los estudiantes de cursos superiores.

Relaciones sociales y rendimiento académico: De acuerdo con los resultados de las encuestas diagnósticas, se percibe que las y los participantes presentan dificultades para relacionarse con sus pares, manifestándose como personas solitarias con pocos amigos. Sin embargo, se destaca que tienen relaciones saludables con sus profesores y un rendimiento académico satisfactorio. Asimismo, se evidencia que poseen bajos niveles de agresividad, lo que contribuye a un ambiente de trabajo colaborativo y respetuoso dentro del taller.

Aspecto socioemocional: El análisis de las encuestas diagnósticas revela la presencia de algunos cuadros de depresión y ansiedad entre las y los participantes. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de abordar la dimensión socioemocional en el desarrollo del taller, brindando espacios adecuados para la expresión de emociones y el manejo de estas dificultades. Es esencial promover un ambiente seguro y comprensivo que fomente el bienestar emocional de las y los estudiantes.

Percepción del taller: Las y los participantes reconocen el Taller de Cine como un lugar seguro y cómodo emocionalmente. Valoraron positivamente la posibilidad de expresarse y compartir sus experiencias a través de la realización audiovisual. Esta percepción refuerza la importancia de seguir brindando espacios de creación audiovisual como herramienta de expresión y desarrollo personal.

Emociones predominantes: El análisis del medidor emocional RULER aplicado en las sesiones iniciales revela que, al comienzo del proyecto, las emociones percibidas entre las y los participantes eran aquellas de baja energía y consideradas incómodas, como la calma y la tristeza. Esta tendencia inicial

refuerza la importancia de promover un ambiente de confianza y apoyo emocional dentro del taller, para que los estudiantes puedan explorar y expresar sus emociones de manera segura.

Sugerencias para futuras puestas en práctica del proyecto educativo: A partir de la experiencia del proyecto, surge la recomendación de aplicar una encuesta socioemocional similar a la realizada al inicio del proyecto en momentos intermedios y al finalizar el taller. Esto permitirá evaluar el impacto del taller en las emociones y el bienestar de las y los participantes a lo largo del proceso, y ajustar las actividades en función de sus necesidades cambiantes.

b. Informe del proceso de desarrollo de documentales autobiográficos “Quién soy”.

Introducción: El presente informe tiene como objetivo analizar el proceso de creación de los documentales autobiográficos titulados "Quién soy" desarrollados en el Taller de Cine. Se utilizará la información obtenida a través del medidor emocional RULER y el registro anecdótico de las sesiones 3, 4 y 5 del taller. Se examinarán los aspectos destacados del proceso de creación, las dinámicas de trabajo y las motivaciones de las y los estudiantes participantes.

Desarrollo de narrativas autobiográficas: El proceso de creación de los documentales "Quién soy" se caracterizó por ser un interesante ejercicio de construcción de narrativas autobiográficas. Las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de explorar y reflexionar sobre su identidad personal, utilizando el lenguaje audiovisual como medio de expresión. A través de este ejercicio, se estimuló la agencia propia, permitiendo que cada estudiante aportara sus distintos intereses y formas de trabajar.

Durante las sesiones, se fomentó el aprendizaje autoorganizativo, brindando a las y los estudiantes la libertad de gestionar su tiempo y proceso creativo. Esta metodología permitió que los participantes se sintieran responsables de su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de autogestión y toma de decisiones.

Entrevistas a los realizadores: A través de las entrevistas realizadas a los realizadores de los documentales, se destacó la necesidad de contar las historias cotidianas. Los estudiantes encontraron en este ejercicio la oportunidad de dar voz a sus vivencias y experiencias diarias, encontrando un espacio para reflexionar y compartir aspectos importantes de sus vidas.

Surgimiento de “estudiantes observadores”: Surge una inquietud en relación a un grupo de estudiantes que asistían alegremente a las sesiones, pero no mostraban motivación para crear sus propios documentales. A través de las sesiones, se identificó que la principal motivación para su asistencia al taller los viernes por la tarde era el sentirse mejor en ese espacio que en sus propios hogares. Esto revela la

importancia del taller como un refugio emocional y un lugar de encuentro significativo para las y los estudiantes.

Sugerencias para futuras puestas en práctica del proyecto educativo: Como recomendación para futuros proyectos similares, se sugiere profundizar en las motivaciones de los estudiantes que muestran alegría en las sesiones, pero presentan resistencia a la creación, buscando estrategias que los involucren activamente en el proceso y potencien su participación. Además, se recomienda continuar utilizando herramientas de registro y evaluación, como el medidor emocional y el registro anecdótico, para obtener una visión más completa del proceso y su impacto en las y los estudiantes.

c. Informe del proceso de creación de documentales del territorio y la otredad "Desde mi ventana" y "Vidas portátiles".

Introducción: Este informe tiene como objetivo analizar el proceso de creación de los documentales del territorio y la otredad titulados "Desde mi ventana" y "Vidas portátiles", desarrollados en el Taller de Cine. Se utilizará la información obtenida a través del medidor emocional RULER y el registro anecdótico de las sesiones 6, 7, 8 y 9 del taller. Se examinarán los aspectos destacados del proceso de creación, las reflexiones de las y los estudiantes sobre su entorno y la otredad, así como las características particulares de los cortometrajes generados.

Desarrollo de observaciones del entorno: Durante el proceso de creación de los documentales "Desde mi ventana" y "Vidas portátiles", se observó un interesante ejercicio de reflexión por parte de las y los estudiantes sobre su entorno y la otredad. A través del lenguaje audiovisual, los participantes tuvieron la oportunidad de explorar y expresar sus visiones y experiencias relacionadas con su entorno cercano y las personas que los rodean.

Los cortometrajes generados en esta etapa presentaron un enfoque experimental y reflexivo. Se destacó la forma en que los estudiantes utilizaron el cine como una herramienta para reflexionar sobre sí mismos y buscar un reflejo de si en lo que les rodea. A través de la narrativa audiovisual, exploraron temas como la identidad, la conexión con su entorno y las ideas sobre el amor y la muerte.

Entrevistas a los realizadores: En la entrevista a los realizadores de los cortometrajes, surgió la imagen de "querer sacarse algo de encima" a través de la narración de sus historias. Esta reflexión revela la importancia del proceso creativo y la expresión artística como una forma de liberación emocional y búsqueda de sentido. Lamentablemente, no se profundizó en esta reflexión, pero sugiere la necesidad de explorar más a fondo las motivaciones y los significados personales detrás de las creaciones audiovisuales.

A lo largo del proceso, se observó la persistencia de estudiantes observadores, quienes se destacaron por su capacidad de observación detallada de su entorno. Estos estudiantes capturaron momentos significativos y perspectivas únicas que reflejaban la otredad y las diferentes realidades presentes en su comunidad. Su participación en el proceso de creación enriqueció la diversidad de voces y perspectivas presentes en los cortometrajes.

Sugerencias para futuras puestas en práctica del proyecto educativo: Durante las sesiones, se generaron reflexiones en torno al taller de cine como un espacio seguro. Las y los participantes expresaron cómo se sentían acogidos y respaldados en este entorno, más allá de ser simplemente un taller de cine.

La presencia de estudiantes observadores ha enriquecido la diversidad de voces y perspectivas presentes en los cortometrajes, brindando una mirada más amplia y rica sobre la otredad y las realidades del territorio.

Esta situación destaca la importancia de crear espacios de confianza y seguridad emocional, donde las y los estudiantes se sientan cómodos para explorar y expresarse libremente. Es plausible generar o reconvertir el taller en una instancia que contemple la reflexión cómo propósito central mas que la creación.

d. Informe de la exhibición de los cortometrajes en la muestra pública.

Introducción: El informe siguiente tiene como objetivo analizar la exhibición de los cortometrajes realizados en el Taller de Cine durante la muestra pública. Se utilizará la información obtenida a través del medidor emocional RULER y el registro anecdótico de las sesiones 10 y 11 del taller. Se examinará el impacto emocional, la recepción y la valoración de los cortometrajes por parte de la audiencia y las y los participantes. Además, se reflexionará sobre el desafío de continuar el taller en el segundo semestre y la importancia de mantener la sistematización del proceso.

Relevancia de la muestra pública: La exhibición de los cortometrajes en la muestra pública ha generado un impacto emocional significativo tanto en la audiencia como en las y los participantes del taller. El registro del medidor emocional RULER revela una ponderación positiva de las emociones experimentadas durante la muestra, reflejando una conexión emocional profunda con los cortometrajes presentados.

Recepción: La recepción y la valoración de los cortometrajes por parte de la audiencia ha sido muy positiva. Las y los asistentes manifestaron su aprecio por la creatividad y la profundidad emocional

de las producciones audiovisuales. Se observó cómo los cortometrajes lograron transmitir mensajes e historias conmovedoras.

En las entrevistas realizadas durante la sesión de la muestra pública, se destacó la importancia de este espacio de exhibición como una oportunidad para compartir las creaciones audiovisuales y recibir el reconocimiento de los demás. Las y los participantes expresaron su satisfacción y orgullo al ver sus trabajos proyectados en pantalla grande y recibir el aplauso y el reconocimiento de la audiencia. Este momento culminante del proceso creativo refuerza la autoestima y la confianza de las y los estudiantes en su capacidad para expresarse a través del cine.

Sugerencias para futuras puestas en práctica del proyecto educativo: El desafío es continuar con la práctica de sistematizar las experiencias para que estas sean replicables. Una vez finalizada la etapa de "investigación acción", existe el riesgo de abandonar la sistematización del proceso y perder la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando. Es fundamental reconocer la importancia de mantener un seguimiento y una evaluación continua del taller para potenciar el crecimiento y el desarrollo de las y los participantes.